



AULA VIVA

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA TRABALHAR O
LIVRO “O METAFÍSICO, O REAL E O SEXO” NA
SALA DE AULA**

WIGVAN PEREIRA DOS SANTOS

AULA VIVA

METODOLOGIAS ATIVAS PARA TRABALHAR O LIVRO

“O METAFÍSICO, O REAL E O SEXO”

NA SALA DE AULA

Wigvan Pereira dos Santos

Realização:

Secretaria de
Estado da
Cultura



POLÍTICA NACIONAL
ALDIR BLANC
DE FOMENTO À CULTURA

MINISTÉRIO DA
CULTURA



*Este projeto foi contemplado pelo EDITAL DE SELEÇÃO DE PROJETOS nº 09/2024 -
Literatura - Crítica Literária*

Todos os direitos reservados. Proibida reprodução para fins comerciais. Reprodução parcial permitida desde que citada a fonte.

ISNI: 0000000530972203: <https://isni.org/isni/0000000530972203>

ISBN: 978-65-02-36904-3

Sumário

Introdução	9
Capítulo 1: Leodegária de Jesus e Eugénio Tavares: existência, morte e religiosidade.....	16
1.1. Sugestões de atividades:.....	32
Sugestão 1: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP / PBL)	32
Sugestão 2: Design Thinking.....	33
Sugestão 3: Roleplaying (Jogo de Papéis / Tribunal Histórico-Literário).....	34
Sugestão 4: Gamificação de Conteúdo – "A Trilha da Transcendência"	35
Sugestão 5: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) com Apresentação Ágil (Pecha Kucha)	36
1.2 Roteiro de Leitura Guiada para Texto adaptado:	37
Capítulo 2: Bernardo Élis e Manuel Lopes: poder, violência e pertencimento à terra	42
2.1 Sugestões de atividades	56
Sugestão 1: Rotação por Estações (Station Rotation / Aprendizagem Híbrida).....	56
Sugestão 2: Storytelling Digital e Podcasting (Áudio-Drama Investigativo)	57
Sugestão 3: Método Quebra-Cabeça Cooperativo	59
Sugestão 4: Sala de Aula Invertida com Instrução pelos Pares.....	60
Sugestão 5: World Café (Diálogo Estruturado em Mesas Temáticas).....	62
2.2 Roteiro de Leitura Guiada para o texto adaptado.....	64
Capítulo 3: O animal, o humano e o além do humano: Augusta Faro e Orlanda Amarílis.....	67
3.1 Sugestões de atividades.....	71
Sugestão 1: Ganchos Sensoriais e Escrita Reflexiva	71
Sugestão 2: Laboratório de Inteligência Naturalista e Simbólica (Análise de Rastros e Fronteiras Bioculturais)	72
Sugestão 3: Escapa-Sala Digital de Aprendizagem.....	73
Sugestão 5: Chamada Fria Encadeada com a Arte da Sentença	76
3.2. Roteiro de Leitura Guiada Para o Texto Adaptado.....	77
Capítulo 4: O real e a voz: Lari Mundim e Germano Almeida	80
4.1 Sugestões de atividades.....	84
Sugestão 1: Cine-Debate com Análise de Personagens.....	84
Sugestão 2: Oficina de Jogos Dramáticos de Autoimagem e Identidade.....	85
Sugestão 3: Laboratório Virtual de Fact-Checking e Curadoria de Notícias.....	86
Sugestão 4: Encenação do Espaço e Imersão Sensorial.....	87
Sugestão 5: Investigação Etnográfica e Mapeamento de Linguagens da Cidade.....	88
4.2 Roteiro de leitura guiada para o texto adaptado.....	89
Capítulo 5: A estética do marginal e do sublime em Ubiratan Costa e Evel Rocha.....	92
5.1 Sugestões de atividades.....	95
Sugestão 1: Oficina de Roteiro e Storyboarding de Adaptação Cinematográfica	95
Sugestão 2: Oficina de Colagem e Notação de Fragmentos	96
Sugestão 3: Exposição Virtual e Mural de Curadoria Interativa	97

Sugestão 4: Estudo de Caso com Diagnóstico Coletivo e Matriz de Impacto Social.....	98
Sugestão 5: Laboratório de Análise Estética e Desconstrução Textual.....	99
5.2. Roteiro de Leitura Guiada Para o Texto Adaptado.....	100
Para encerrar:	102
Referências.....	109

Introdução

Este suplemento pedagógico nasceu de uma demanda que apareceu de modo recorrente durante minhas palestras em diferentes cidades do interior do Brasil. Em conversas com professores da Educação Básica, ouvi muitas vezes a mesma dificuldade: como levar os conteúdos de literatura africana para a sala de aula quando os textos envolvem conceitos densos, exigem repertório teórico, demandam tempo de leitura e análise e, em muitas escolas, encontram pouca disponibilidade de materiais didáticos preparados para esse nível de ensino?

As dificuldades variam conforme a escola, a região, o acesso a recursos tecnológicos, o tempo disponível para cada turma e as condições concretas de trabalho. Nem todas essas circunstâncias podem ser solucionadas por um livro. Algumas dependem de políticas educacionais, de melhores condições de trabalho, de formação continuada e de acesso a acervos. Ainda assim, existe uma contribuição que está ao alcance de quem produz material didático: transformar parte da pesquisa acadêmica em instrumento de trabalho para o professor.

Foi com esse propósito que este suplemento foi elaborado como material complementar ao livro *O metafísico, o real e o sexo: ensaios de literatura de Goiás e Cabo Verde*. A proposta consiste em aproximar uma pesquisa concebida no âmbito universitário das necessidades concretas da Educação Básica, criando uma passagem entre dois espaços que muitas vezes permanecem excessivamente separados: a produção acadêmica e a sala de aula.

Essa aproximação faz parte da minha própria trajetória profissional. Durante minha atuação docente, produzi conteúdos educacionais para diferentes portais voltados à educação, entre eles Brasil Escola, Alunos Online, Mundo Educação e O Educador. Também mantenho produção regular de textos em meu próprio site. Essa experiência mostrou, de forma bastante concreta, que escrever para estudantes exige escolhas diferentes daquelas escolhas que fazemos ao escrever um artigo acadêmico que será lido por outros pesquisadores. A mudança de público modifica a extensão da explicação, a organização dos conceitos, o vocabulário e a maneira de apresentar exemplos. Isso não significa abandonar o rigor intelectual.

Há uma diferença importante entre simplificar uma explicação e simplificar um conceito. A primeira operação pode tornar o conhecimento mais acessível. A segunda pode deformá-lo. Um material destinado à Educação Básica precisa encontrar uma linguagem capaz de apresentar conceitos complexos sem transformar a complexidade em obstáculo intransponível. A busca desse equilíbrio orienta as páginas que seguem, com a ressalva de que um conceito filosófico que é tema de teses de

doutorado, como Labor, para Hannah Arendt, não será tratado em todas as suas nuances em uma aula para o Ensino Fundamental ou Médio. O texto didático proposto aqui é uma porta de entrada para o texto filosófico e literário, que devem ser usados na aula. O texto didático é um suporte que não dispensa a necessidade da leitura dos autores e filósofos.

A presença das Literaturas Africanas na Educação Básica possui ainda uma dimensão curricular e cultural que torna esse trabalho particularmente necessário. A literatura de países africanos de língua portuguesa oferece aos estudantes formas de observar experiências históricas, sociais, culturais e linguísticas que dificilmente aparecem quando o ensino da literatura se concentra apenas no repertório tradicional das literaturas europeias e brasileira. O contato com escritores de Cabo Verde, no caso específico do nosso livro, mas também os de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe amplia o repertório literário e permite estabelecer relações entre diferentes processos históricos e culturais.

Há ainda uma dimensão regional que orienta este trabalho: a necessidade de ampliar a circulação da literatura produzida em Goiás e de inserir os autores goianos no repertório cultural dos próprios estudantes do estado. Divulgar esses escritores para leitores de outras regiões do país contribui para ampliar a presença da literatura goiana no cenário nacional; contudo, esse movimento precisa começar pela escola, espaço no qual os estudantes podem reconhecer em sua própria formação cultural autores, paisagens, experiências históricas e formas de linguagem vinculadas ao lugar em que vivem. Conhecer Bernardo Élis, Leodegária de Jesus, Augusta Faro, Lari Mundim, Ubiratan Carvalho Costa e outros escritores goianos significa também perceber que a produção literária de Goiás possui diferentes períodos, vozes, perspectivas e possibilidades de leitura, e que ela pode ocupar um lugar efetivo no repertório cultural dos estudantes, ao lado das literaturas de outras regiões brasileiras e de outros países.

Para que essa aproximação aconteça, contudo, não basta recomendar que determinado autor seja lido. O professor precisa de condições para transformar a leitura em experiência pedagógica. Um ensaio acadêmico pode cumprir muito bem sua função dentro da universidade e, ainda assim, ser inadequado para uma turma do Ensino Fundamental ou Médio. A linguagem, a extensão, o nível de pressuposição teórica e a própria finalidade do texto acadêmico respondem a necessidades diferentes.

Por essa razão, este suplemento não reproduz os cinco ensaios de *O metafísico, o real e o sexo*. Os textos foram adaptados para uma finalidade específica: servir de material de leitura e de trabalho para estudantes da Educação Básica. A adaptação modifica a forma de apresentação, a extensão das explicações e o modo de introduzir os conceitos. O rigor conceitual, contudo, permanece como princípio da proposta. A intenção é oferecer ao estudante um primeiro contato possível com questões que podem depois conduzi-lo a leituras mais complexas, mas principalmente funcionar como uma leitura prévia antes de entrar em contato com os textos literários e filosóficos citados.

O suplemento acompanha os cinco ensaios do livro. Cada um deles deu origem a um novo texto, escrito com atenção às condições de leitura de estudantes do Ensino Básico. As questões

filosóficas e literárias presentes nos ensaios permanecem como eixo das adaptações, embora sua apresentação tenha sido reorganizada para favorecer a compreensão e o trabalho pedagógico.

Depois de cada texto, encontram-se cinco sugestões de atividades. Elas foram pensadas para situações escolares distintas. Algumas utilizam recursos tecnológicos, enquanto outras podem ser realizadas apenas com papel e caneta. Essa diversidade é deliberada. Uma proposta pedagógica precisa considerar que as escolas possuem estruturas diferentes e que uma atividade que funciona muito bem em uma instituição pode ser inviável em outra. As sugestões, portanto, procuram oferecer procedimentos que possam ser modificados conforme a turma, o espaço, o tempo disponível e os recursos existentes.

As atividades também podem ultrapassar os textos deste suplemento. Uma proposta criada para discutir o fantástico em uma narrativa de Augusta Faro pode ser adaptada para outro conto; uma atividade sobre poder e violência a partir de Bernardo Élis pode servir para outras obras; um exercício sobre voz narrativa pode ser transportado para diferentes gêneros literários. O objetivo é apresentar possibilidades de trabalho que o professor possa reutilizar e transformar.

Ao final de cada parte, há ainda um conjunto de perguntas e respostas. O questionário possui uma função que ultrapassa a verificação tradicional da leitura. As questões podem servir para revisão, discussão oral, produção escrita, atividade em grupo, avaliação diagnóstica ou preparação para uma prova. Algumas podem ser respondidas individualmente; outras podem dar origem a debates, pesquisas, apresentações ou atividades de comparação entre textos.

A literatura ganha outra dimensão quando deixa de ocupar apenas o lugar de conteúdo a ser memorizado e passa a integrar práticas de leitura, interpretação, argumentação e produção de conhecimento. O mesmo vale para a filosofia e para os conceitos que atravessam os ensaios. Um conceito filosófico apresentado em sala de aula pode servir como ferramenta para ler uma personagem, interpretar uma imagem, comparar dois textos ou formular uma pergunta sobre determinada experiência histórica.

A ponte entre universidade e Educação Básica precisa funcionar nos dois sentidos. A escola pode receber da universidade pesquisas, conceitos, repertórios e métodos; a universidade, por sua vez, precisa permanecer atenta às perguntas que surgem na escola e às condições concretas em que o conhecimento será utilizado. As conversas com professores durante minhas palestras foram decisivas para a elaboração deste material justamente porque mostraram uma necessidade que uma pesquisa acadêmica, isoladamente, não resolveria.

Este suplemento nasce, portanto, de uma experiência de escuta e de uma tentativa de resposta. Ele não pretende resolver as dificuldades que cercam o ensino de Literaturas Africanas no Brasil, nem o problema da difusão da Literatura Goiana ou o pequeno espaço que a Filosofia tem dentro da grade curricular. Entre a pesquisa universitária e a sala de aula existe um espaço que precisa ser preenchido por mediações: textos adequados, propostas de atividade, perguntas, exemplos e formas de leitura que permitam ao estudante entrar em contato com conteúdos complexos sem que a complexidade impeça o primeiro contato.

É nesse espaço que este material se coloca.

A interdisciplinaridade também orienta a proposta deste material. O estudo da literatura pode estabelecer relações produtivas com a Filosofia, a História, a Geografia, a Sociologia, as outras Artes e outras áreas do conhecimento, permitindo que uma obra literária seja compreendida dentro de diferentes perspectivas. As literaturas de Goiás e de Cabo Verde, por exemplo, possibilitam discutir território, colonialismo, religiosidade, relações de poder, identidade, desigualdade social, natureza, corpo e formas de representação. O ensino interdisciplinar amplia as possibilidades de leitura porque permite que o estudante mobilize conhecimentos de diferentes áreas para interpretar um mesmo objeto, percebendo que os problemas humanos e culturais raramente obedecem às divisões estabelecidas entre os campos do conhecimento.

Ao longo de toda a trajetória pedagógica deste suplemento, a construção das propostas interdisciplinares será fundamentada em um acervo diversificado de metodologias ativas, ágeis, imersivas e colaborativas presentes na literatura educacional contemporânea. Cada dinâmica prática foi desenhada a partir das contribuições teóricas e metodológicas de autores de referência, buscando transformar conteúdos literários, históricos, filosóficos e científicos em experiências profundas de aprendizagem.

Da obra de Celso Antunes (2018), que é um dos mais renomados educadores e especialistas em didática e inteligências múltiplas do Brasil, reconhecido por transformar teorias psicopedagógicas em dinâmicas práticas e jogos aplicáveis na sala de aula, adaptamos a estratégia do Laboratório de Inteligência Naturalista e Simbólica. Essa proposta explora a observação ambiental e a classificação de rastros biológicos e culturais no texto literário para desenvolver a percepção e o rigor analítico dos estudantes (Antunes, 2018, pp. 15-40). Do mesmo autor, em sua obra sobre métodos construtivistas de estudo (2016), derivamos dinâmicas de raciocínio crítico e análise textual colaborativa, nas quais os alunos utilizam o jogo e a investigação como ferramentas estratégicas para estruturar o próprio aprendizado e solucionar problemas conceituais (Antunes, 2016, pp. 12-48).

Celso Antunes contribui também com a Oficina de Jogos Dramáticos de Autoimagem e Identidade (Antunes, 2018, pp. 45-80), em que a utilização de materiais simples como papéis e espelhos promove o autoconhecimento e o confronto entre a imagem singular do indivíduo e os rótulos burocráticos e sociais. O autor fundamenta ainda a estratégia de Mapeamento de Pistas em Painel Investigativo (Antunes, 2016, pp. 50-90), na qual as pessoas discentes coletam evidências no texto-base e as categorizam visualmente no quadro principal entre fatos concretos e distorções discursivas, desenvolvendo o raciocínio investigativo e a validação coletiva dos saberes.

Dos estudos organizados por Renato Matos Lopes (2019), pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz e especialista no ensino de ciências cuja liderança na disseminação da Aprendizagem Baseada em Problemas no Brasil contribuiu decisivamente para modernizar a formação docente, extraímos os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas. A partir dessa referência, aplicamos o modelo de design de problemas conhecido como 3C3R, formulado por Woei Hung, que organiza cenários complexos do mundo real ao redor de componentes centrais como conteúdo,

contexto e conexão, e componentes processuais como pesquisa, raciocínio e reflexão (Lopes et al., 2019, pp. 47-115). Dessa mesma fonte bibliográfica, incorporamos o Método Quebra-Cabeça de aprendizagem cooperativa, no qual as pessoas discentes se dividem em grupos de especialistas para dominar conceitos específicos e posteriormente ensiná-los aos colegas em seus grupos de origem (Lopes et al., 2019, pp. 120-145).

Das pesquisas de Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti (2018), que são pesquisadoras brasileiras de destaque nas áreas de design instrucional, tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, fundamentais para a sistematização de práticas ativas e ágeis no país, mobilizamos uma ampla gama de estratégias. Adaptamos o Design Thinking aplicado à educação por meio do Caso Empático para promover o mapeamento das perspectivas de sujeitos históricos, a Rotação por Estações para fracionar temas densos em circuitos simultâneos de aprendizagem, a Sala de Aula Invertida com Instrução pelos Pares para fomentar o debate de conceitos via votação digital, o World Café para organizar diálogos colaborativos em mesas temáticas e a apresentação ágil Pecha Kucha para exercitar a síntese oral e visual em tempo cronometrado (Filatro & Cavalcanti, 2018, pp. 118-250). Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti contribuem também com a metodologia do Laboratório Virtual de Fact-Checking e Curadoria de Notícias (Filatro & Cavalcanti, 2018, pp. 180-210), que utiliza ferramentas digitais de checagem e plataformas colaborativas para orientar os estudantes no rastreamento de notícias e boatos virtuais, analisando o distanciamento entre o fato material primário e a inflação discursiva nas redes. As autoras fundamentam igualmente a Exposição Virtual e Mural de Curadoria Interativa (Filatro & Cavalcanti, 2018, pp. 215-240), permitindo que as equipes organizem acervos digitais multimídia com áudios, imagens e textos para investigar as relações entre arte, memória e limites da representação.

Da obra de Brian Burke (2015), que atua como vice-presidente de pesquisas na consultoria Gartner e é uma das maiores autoridades mundiais no estudo da gamificação corporativa e educacional, utilizamos os princípios do design centrado no jogador e da motivação intrínseca. A partir dessa referência, desenhamos a Gamificação de Conteúdo e a Trilha da Transcendência, organizando o estudo de conceitos filosóficos e literários em níveis progressivos de desafio com feedbacks imediatos, além de estruturarmos o Escapa-Sala Digital, onde as equipes resolvem enigmas conceituais interligados para desbloquear etapas de investigação (Burke, 2015, pp. 15-135). Brian Burke contribui também com a Gamificação Estrutural voltada ao estudo e revisão de conteúdos (Burke, 2015, pp. 140-180), como o Desafio dos Enigmas, em que mecânicas cooperativas baseadas em tempo e desafios investigativos orientam a checagem de conceitos sem o caráter punitivo dos testes tradicionais.

Do trabalho de Willian N. Bender (2014), educador norte-americano especialista em diferenciação do ensino e uma das principais referências internacionais no desenvolvimento de projetos escolares autênticos, aplicamos os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos. Essa abordagem serviu para ancorar o ensino em problemas do mundo real e orientar os alunos na produção colaborativa de artefatos finais significativos, como infográficos e mídias digitais, que

demonstram o domínio prático dos conteúdos investigados (Bender, 2014, pp. 20-95). Willian N. Bender contribui também com a Investigação Etnográfica e Mapeamento de Linguagens da Cidade (Bender, 2014, pp. 100-140), uma aplicação da aprendizagem baseada em projetos de campo na qual os alunos realizam pesquisas autênticas na comunidade para mapear as divergências entre registros burocráticos e identidades sociais cotidianas. Do mesmo modo, o autor embasa a abordagem de Estudo de Caso com Diagnóstico Coletivo e Matriz de Impacto Social (Bender, 2014, pp. 145-185), na qual os estudantes analisam cenários de exclusão retratados na literatura, organizando em matrizes analíticas as causas materiais da opressão, os impactos corporais e as respostas estéticas produzidas pelos sujeitos.

Das propostas de Matt Miller (2015), educador e autor norte-americano reconhecido por incentivar a transformação da prática docente mediante o uso de tecnologias e o abandono de livros didáticos estáticos, adaptamos estratégias focadas na criação de microconteúdos e na aprendizagem visual. Integrando suas ideias, propusemos o Storytelling Digital via Podcasting, o Sketchnoting com Realidade Aumentada e as dinâmicas de notação e curadoria coletiva, como a Caminhada Silenciosa pela Galeria aliada à Feira de Especialistas, permitindo que os estudantes expressem o conhecimento por meio de múltiplas linguagens e edições colaborativas em cartazes (Miller, 2015, pp. 30-180).

Matt Miller contribui também com as dinâmicas de curadoria visual e notação gráfica colaborativa (Miller, 2015, pp. 190-230), servindo de base para o design da Caminhada Silenciosa pela Galeria e da Bancada de Curadoria, nas quais o debate escrito em silêncio nos cartazes e a edição coletiva estimulam o engajamento ativo dos alunos.

Das contribuições de Dave Burgess (2012) e Doug Lemov (2021) extraímos técnicas focadas no engajamento emocional, na imersão e na gestão cognitiva da sala de aula. Dave Burgess é um educador norte-americano criador do sistema PIRATE, famoso por defender que a aula deve ser uma experiência surpreendente e envolvente; dele adaptamos o uso de Ganchos Sensoriais e de Acessórios para gerar mistério e impacto logo na abertura das atividades (Burgess, 2012, pp. 45-110). Já Doug Lemov é um pesquisador norte-americano e fundador do projeto Uncommon Schools, reconhecido por codificar técnicas concretas de ensino baseadas na ciência cognitiva; de sua obra aplicamos procedimentos de alto rigor como a Escrita Reflexiva prévia, a Chamada Fria para engajamento equitativo, A Arte da Sentença para síntese gramatical precisa, a Atividade de Aquecimento e a elevação do coeficiente acadêmico, garantindo que o esforço de processamento mental permaneça centrado nos próprios alunos (Lemov, 2021, pp. 80-260).

Dave Burgess contribui também com o Gancho de Transformação de Ambiente e Imersão Sensorial (Burgess, 2012, pp. 115-150), no qual a alteração cênica da sala de aula por meio de iluminação e som simula os contrastes ambientais das obras literárias, provocando o envolvimento emocional e a empatia. Doug Lemov contribui também com procedimentos de alto rigor cognitivo, como as técnicas Name the Steps e Show Me para a desconstrução sintática e poética de textos no quadro (Lemov, 2021, pp. 270-310), o Circuito de Troca de Cartões com Validação Cruzada para

revisão por pares (Lemov, 2021, pp. 315-350), e a Feira de Especialistas, que assegura a responsabilidade individual na construção de sínteses orais consolidadas.

Da obra de Marcos Napolitano (2018), adaptamos ao trabalho interdisciplinar com o cinema as estratégias do Cine-Debate e da Oficina de Roteiro e Storyboarding. A primeira proposta utiliza a exibição de produções cinematográficas aliada a roteiros de observação focada para que as pessoas discentes analisem a linguagem audiovisual e correlacionem cenas e atuações aos conceitos filosóficos e narrativos abordados em sala (Napolitano, 2018, pp. 15-60). A segunda estratégia explora a decupagem técnica e o desenho de storyboards, estimulando os alunos a aplicarem enquadramentos, planos de câmera e iluminação para adaptar trechos literários e representar visualmente dilemas estéticos complexos (Napolitano, 2018, pp. 65-110). Marcos Napolitano é historiador, docente da Universidade de São Paulo e um dos principais pesquisadores brasileiros sobre a integração pedagógica entre cinema, história e cultura visual.

Esse conjunto integrado de referenciais teóricos e metodológicos permitiu construir um percurso didático coerente, no qual a teoria educacional fundamentou diretamente cada passo prático do ensino interdisciplinar de Literatura, História e Filosofia.

Referências

- Antunes, C. (2016). *El gran juego: Métodos y estrategias para estudiar*. SB Editorial.
- Antunes, C. (2018). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea Ediciones.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso.
- Burgess, D. (2012). *Teach like a PIRATE: Increase student engagement, boost your creativity, and transform your life as an educator*. Dave Burgess Consulting.
- Burke, B. (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. DVS Editora.
- Filatro, A., & Cavalcanti, C. C. (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva Educação.
- Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass.
- Lopes, R. M., Silva, M. V., & Abrahão, M. J. (Orgs.). (2019). *Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para aplicação no Ensino Médio e na formação de professores*. Pavão Publisher.
- Miller, M. (2015). *Ditch that textbook: Free your teaching and revolutionize your classroom*. Dave Burgess Consulting.
- Napolitano, M. (2018). *Como usar o cinema na sala de aula*. Contexto.

Capítulo 1: Leodegária de Jesus e Eugénio Tavares: existência, morte e religiosidade

Leodegária de Jesus, de Goiás, e Eugénio Tavares, de Cabo Verde, viveram em lugares muito distantes entre si. A primeira nasceu em 1889 e publicou *Coroa de lírios* em 1906; o segundo nasceu em 1867, na ilha Brava, e iniciou sua produção literária ainda adolescente. Apesar da distância geográfica, os dois escritores apresentam uma aproximação significativa: ambos utilizaram formas poéticas herdadas da tradição romântica para falar de amor, sofrimento, morte, fé e dúvida. É justamente a partir dessa aproximação que investigaremos como a literatura pode transformar experiências de sofrimento em problemas sobre a própria existência (Santos, 2026, pp. 10–13).

A comparação, entretanto, não pretende dizer que Leodegária e Tavares escreveram da mesma maneira ou que suas experiências históricas foram equivalentes. Goiás e Cabo Verde apresentam histórias, geografias e relações sociais distintas. A antiga Vila Boa, cercada pela Serra Dourada, aparece na poesia de Leodegária associada ao recolhimento, à permanência e à memória. Cabo Verde, formado por ilhas separadas pelo oceano, aparece na obra de Tavares associado à partida, à emigração, à saudade e à chamada *hora di bai*, a “hora da partida”. A distância entre os dois espaços ajuda a compreender por que uma poesia tende ao recolhimento da experiência individual, enquanto a outra incorpora com maior intensidade questões coletivas, políticas e linguísticas (Santos, 2026, pp. 12–14).

Os dois poetas pertencem ao que se refere como Romantismo tardio. Isso significa que utilizam procedimentos românticos em um período no qual, nos grandes centros literários, outras tendências já ocupavam posição de destaque. A permanência do Romantismo em Goiás e Cabo Verde não deve ser entendida simplesmente como atraso. As formas literárias disponíveis em cada sociedade dependem de suas próprias condições históricas. Em seus poemas, o sentimentalismo, a melancolia, a idealização amorosa e a preocupação com a morte continuam a oferecer instrumentos para representar experiências que os autores consideram difíceis de suportar.

A forma poética ocupa lugar decisivo nessa representação. Leodegária prefere o soneto e o verso decassílabo; Tavares também utiliza o soneto e outras formas fixas de tradição erudita. O resultado é uma tensão entre a disciplina da forma e a intensidade daquilo que o poema expressa. O sofrimento pode aparecer como uma experiência desordenada, mas o poema possui organização métrica, rimas e imagens cuidadosamente distribuídas. A emoção, portanto, recebe uma estrutura. Nos dois autores, “a contenção da forma clássica serve para potencializar a densidade do drama lírico” (Santos, 2026, p. 12).

Essa característica permite compreender uma diferença importante entre poesia e simples relato de sofrimento. Quando uma pessoa sofre, sua experiência pode apresentar contradições, interrupções e mudanças repentinas. O poema reorganiza essa experiência por meio da linguagem. A

tristeza passa a possuir ritmo; a dúvida recebe imagens; o conflito com Deus assume a forma de uma pergunta, de uma oração ou de uma acusação. Em Leodegária e Tavares, a elaboração formal impede que o sofrimento permaneça apenas como desabafo.

A morte constitui um dos pontos de aproximação mais fortes entre os dois escritores. Em ambos, ela pode aparecer como uma possibilidade de descanso diante de uma existência marcada pela dor. Essa representação possui consequências filosóficas, porque transforma uma experiência biológica — morrer — em uma questão sobre o sentido de continuar existindo.

No soneto “A morte”, Eugénio Tavares apresenta uma representação particularmente surpreendente. A morte não surge como uma figura ameaçadora. Ela recebe atributos associados ao cuidado, à proteção e à maternidade. O poeta escreve:

A morte é uma grande benfeitora
Quem tem, de Deus, essa missão sagrada
De dar repouso à vida atribulada,
De dar a liberdade redentora:

Em seu regaço gélido, onde mora
A paz do não sofrer tão almejada,
Repousa a vaga essência desmaiada
Da dor da humanidade sofredora:

Sua mão regelada e piedosa,
Não é a inexorável mão escura
Que empunha a negra foice tenebrosa;

É nívea mão de amor e de ternura
Que ampara e guarda – eterna mãe bondosa –
Perpetuamente, as almas sem ventura.
(Tavares, 1996, p. 16).

A primeira frase já modifica a representação tradicional da morte. Em muitas imagens da cultura ocidental, a morte aparece como uma figura associada à foice, à escuridão e à ameaça. Tavares substitui essa imagem por outra: a morte se torna “grande benfeitora”. A palavra “benfeitora” modifica completamente sua função. Em vez de retirar algo do ser humano, ela parece oferecer alguma coisa: repouso.

A escolha da palavra “regaço” reforça essa transformação. O regaço é o espaço no qual alguém pode ser acolhido, sobretudo por uma figura materna. A morte, então, recebe características que normalmente pertencem à mãe: ela acolhe, protege e guarda. No final do soneto, essa associação

aparece de modo explícito na expressão “eterna mãe bondosa”. A morte passa a funcionar como uma espécie de abrigo.

Há, entretanto, uma contradição no centro do poema. A morte oferece “liberdade redentora”, mas essa liberdade depende da interrupção da vida. O sujeito poético imagina a libertação como uma saída do sofrimento. O problema filosófico surge quando se pergunta se a morte realmente resolve aquilo que provoca sofrimento.

É nesse ponto que entra Søren Kierkegaard. O filósofo dinamarquês, um dos precursores do existencialismo cristão, desloca o problema da morte física para o problema do desespero. Para Kierkegaard, o ser humano não é simplesmente um organismo que nasce, sofre e morre. Existe uma relação entre o indivíduo e aquilo que ele é; existe também uma relação entre o indivíduo e Deus. O sofrimento mais profundo surge quando essa relação consigo mesmo e com o absoluto fracassa (Santos, 2026, pp. 28–30).

A formulação de Kierkegaard é radical. No livro *A doença mortal*, o filósofo afirma:

Porque, bem longe de dele se morrer, ou de que esse mal acabe com a morte física, a sua tortura, pelo contrário, está em não se poder morrer, como se debate na agonia o moribundo sem poder acabar. Assim, estar mortalmente doente é não poder morrer, mas neste caso a vida não permite esperança, e a desesperança é a impossibilidade da última esperança, a impossibilidade de morrer. Enquanto ela é o supremo risco, tem-se confiança na vida; mas quando se descobre o infinito do outro perigo, tem-se confiança na morte. E quando o perigo cresce a ponto de a morte se tornar esperança, o desespero é o desesperar de nem sequer poder morrer (Kierkegaard, 2013, pp. 33–34).

A ideia pode ser compreendida por meio de uma distinção. Uma pessoa pode desejar morrer porque deseja que determinada dor termine. Kierkegaard desloca a questão: o problema não está simplesmente na existência da dor, e sim na relação do indivíduo consigo próprio diante dessa dor. A morte física interrompe a vida corporal, enquanto o desespero, para o filósofo, diz respeito ao eu. Por isso, desejar a morte como solução para o desespero representa uma fuga do problema em vez de sua resolução.

Essa perspectiva modifica a leitura do poema de Tavares. A morte apresentada como “eterna mãe bondosa” constitui uma imagem de consolo. O sujeito poético atribui a ela uma função que, na filosofia kierkegaardiana, pertence à relação com Deus. O poema imagina que a morte possa realizar aquilo que o sujeito não consegue realizar dentro de si: transformar sofrimento em repouso. Essa posição é classificada como “desespero-fraqueza”, expressão utilizada por Kierkegaard para caracterizar uma forma de desespero na qual o indivíduo não consegue assumir plenamente a si mesmo (Santos, 2026, pp. 30–32).

Leodegária apresenta uma construção semelhante, embora sua poesia organize o problema de maneira diferente. No poema “Símile”, a relação entre vida e morte depende das condições afetivas

do sujeito. Quando existe amor e esperança, a vida parece bela; quando aparecem a tristeza e a incerteza, a morte passa a ser desejável.

O poema é curto, mas sua estrutura produz um movimento bastante preciso:

Quando vivemos, a sonhar amores,
quando não temos a ilusão perdida,
quando noss'alma não padece dores,
morrer é triste! Como é linda a vida!

Mas se nos fere o espinho da tristeza,
se maltratados somos pela sorte,
se nos é dado o cálix da incerteza,
viver é triste! Como é doce a morte!
(De Jesus, 1996 [1906], p. 132).

O título “Símile” já fornece uma pista para a organização do poema. Um símile é uma comparação. Aqui, a comparação não ocorre entre duas coisas concretas, como “seus olhos são como estrelas”. O poema compara duas condições da existência: viver e morrer. O valor atribuído a cada uma delas depende da situação emocional do sujeito.

A primeira estrofe apresenta a vida como algo desejável. O sujeito “sonha amores”, conserva suas ilusões e não sofre. Nessas condições, “morrer é triste”. A morte significa perder uma vida que ainda possui sentido.

A segunda estrofe modifica completamente essa avaliação. O “espinho da tristeza” aparece como uma imagem da dor. A palavra “espinho” possui uma associação cristã evidente, pois remete à coroa de espinhos colocada sobre Cristo. Logo depois aparece o “cálix da incerteza”, outra imagem associada à tradição cristã, especialmente à passagem em que Cristo pede que o cálice do sofrimento se afaste dele. A experiência amorosa de Leodegária entra, portanto, em contato com uma linguagem religiosa.

O verbo “maltratados” também modifica a posição do sujeito. Ele deixa de estar em uma situação de felicidade e passa a experimentar uma força exterior que altera sua relação com a vida. A sorte aparece como aquilo que pode favorecer ou prejudicar. A existência, nessa perspectiva, depende daquilo que acontece ao indivíduo.

É justamente essa dependência que aproxima o poema da filosofia de Kierkegaard. O filósofo chama de “homem do imediato” aquele que vive fortemente submetido às circunstâncias externas. Seu estado depende do prazer, da dor, da felicidade, do fracasso e de outros acontecimentos do mundo. Kierkegaard afirma:

O homem do espontâneo (se é que a vida oferece de fato tipos de imediato a tal ponto desprovidos de reflexão) não é, para defini-lo e definir o seu eu sob o ponto de vista espiritual, senão

uma coisa a mais, um detalhe na imensidade do temporal, senão uma parte integrante do mundo material (tò héteron) e esse homem não tem em si mais do que um arremedo de eternidade (Kierkegaard, 1976, p. 221).

O conceito de “imediato” pode parecer abstrato, mas o poema de Leodegária oferece uma maneira concreta de compreendê-lo. O sujeito está feliz quando ama e conserva suas ilusões. Quando a tristeza aparece, deseja a morte. Sua relação com a vida muda conforme aquilo que acontece fora dele. O poema apresenta, assim, uma existência dependente das circunstâncias.

Isso explica também a expressão “desespero-fraqueza”. A palavra “fraqueza” não significa falta de valor moral. Trata-se da incapacidade de assumir a própria existência diante das dificuldades. O sujeito percebe que sofre, mas procura uma saída que o retire da situação em vez de reconstruir sua relação consigo mesmo. Essa forma de desespero aparece como uma posição intermediária: existe alguma consciência de si, mas essa consciência não alcança uma transformação profunda do eu (Santos, 2026, pp. 41–45).

A metáfora utilizada por Kierkegaard para explicar esse estado é a de uma pessoa que deixa sua própria casa porque está incomodada com ela, mas não encontra outra moradia. Ela conserva a chave e continua considerando aquela casa como sua. Quando o problema desaparece, retorna e acredita ter reencontrado a si mesma. O filósofo considera que esse retorno não constitui uma conquista verdadeira: o indivíduo apenas volta ao ponto em que estava. O eu permanece sem transformação (Kierkegaard, 1978, p. 224).

A imagem ajuda a interpretar os poemas de Leodegária. Em “Símile”, a morte aparece como uma espécie de saída quando a vida se torna insuportável. Em “Triste viver”, o movimento é ainda mais explícito:

Não sei porque, da vida n'alvorada,
fugiu-me tão depressa a doce crença,
lançando-me no peito a indiferença,
deixando esta minh'alma contristada.

De encontro às dores de tristeza imensa,
da sorte cruelmente abandonada,
sozinha, vai minh'alma, desvairada,
boiando à flor dos mares da descrença.

E sinto que meu peito desfalece,
ao peso dessas mágoas que padece,
às garras do pesar atroz, profundo.

Contudo não maldigo a minha sorte,
pois, creio que virá um dia a morte
tirar-me, finalmente, deste mundo.
(De Jesus, 1996 [1906], p. 145).

A imagem dos “mares da descrença” merece atenção. A alma não está em terra firme; ela “boia”. A expressão sugere perda de direção. O sujeito não encontra um ponto estável a partir do qual possa interpretar aquilo que vive. A descrença aparece, portanto, como uma espécie de oceano no qual a pessoa perde o controle de seu percurso.

A imagem também estabelece uma aproximação interessante com Tavares. No caso do poeta cabo-verdiano, o mar possui forte presença simbólica. Cabo Verde é um arquipélago, e a vida insular encontra no oceano uma barreira física e, ao mesmo tempo, uma rota de deslocamento. O mar separa quem parte de quem permanece. Ele também representa a possibilidade de emigrar em busca de melhores condições de vida. O chamado *terralongismo* designa justamente esse desejo de partir e a dor provocada pela distância (Santos, 2026, pp. 12–14).

Em Leodegária, o espaço assume outra configuração. A paisagem goiana tende ao recolhimento. O “ninho”, imagem recorrente em sua produção, representa proteção, memória e desejo de permanência. O deslocamento pode aparecer como ruptura. Em Tavares, o mar abre uma passagem para fora da ilha, embora essa passagem seja marcada por sofrimento. A mesma ideia de distância produz efeitos diferentes: para Leodegária, a experiência espacial tende à interiorização; para Tavares, ela tende ao movimento, à partida e ao retorno (Santos, 2026, pp. 13–14).

Essa diferença espacial acompanha uma diferença na relação dos autores com a sociedade. Tavares utilizou o português em textos jornalísticos para criticar a administração colonial, denunciar a fome e defender posições políticas. Ao mesmo tempo, utilizou o crioulo cabo-verdiano em suas mornas e contribuiu para sua valorização como língua literária. Há um caráter estratégico nesse bilinguismo: o português aparece associado ao debate público e à intervenção política; o crioulo ocupa lugar privilegiado na expressão dos afetos e da cultura cabo-verdiana (Santos, 2026, pp. 14–16).

A relação de Tavares com o crioulo possui uma dimensão cultural que ultrapassa a escolha de uma língua para escrever. O poeta procurou mostrar que a língua falada pela população cabo-verdiana também podia constituir matéria de literatura. Para isso, produziu mornas em crioulo e chegou a traduzir textos da tradição portuguesa, entre eles “Enjeitadinha”, de João de Deus, e “Endechas a Bárbara”, de Camões. Em 1924, no artigo “Língua de pretos”, defendeu a possibilidade de escrever o crioulo (Santos, 2026, pp. 15–16).

A biografia de Tavares também mostra como sua formação intelectual ocorreu em condições específicas. Sua educação formal ficou restrita à escola primária, mas sua condição de filho adotivo de um médico lhe permitiu contato com livros e com estudos particulares de filosofia, latim e teologia. A literatura não surgiu, portanto, de uma formação universitária. Ela se desenvolveu a partir de leituras, convivência intelectual e autodidatismo (Santos, 2026, pp. 15–18).

A trajetória de Leodegária apresenta outro tipo de dificuldade. *Coroa de lírios*, publicado em 1906, recebeu atenção de jornais de diferentes regiões brasileiras. Seu pai, José Antônio de Jesus, teve papel importante na circulação do livro, pois enviou exemplares para periódicos de diversas partes do país. A obra alcançou Pernambuco, Sergipe, Maranhão e Amazonas, fato pouco comum para uma publicação originária de Goiás naquele período (Santos, 2026, pp. 18–19).

A recepção crítica, contudo, foi marcada por uma questão que hoje permite discutir a própria história da crítica literária: muitos críticos avaliaram a autora também a partir de sua idade e de seu gênero. Leodegária tinha dezessete anos quando *Coroa de lírios* foi publicado. Alguns críticos consideraram sua juventude uma justificativa para os defeitos que encontravam; outros utilizaram a idade para questionar se ela poderia realmente conhecer o sofrimento sobre o qual escrevia.

Um dos críticos afirmou:

É o caso de se lhe dizer, como a Morgadinha: Sabes lá o que é o amor, criança? Lago que a brisa encrespa e já se julga oceano!" (...) Leodegária de Jesus, se quer aproveitar a sua vocação literária e ganhar diploma de poetisa, deixe-se de metrificar sentimento de fantasias, impróprios da sua idade, e reflita nestas palavras do seu prefaciador (...). A autora de *Coroa de lírios* tem sentimento poético: trate de adquirir o resto, e certamente o conseguirá, porque habilidade não lhe falta (apud França, 1996, p. 77).

Esse julgamento permite distinguir duas questões. Uma diz respeito ao valor dos poemas; outra diz respeito à ideia de quem possui autoridade para falar sobre determinadas experiências. O crítico não se limita a discutir métrica, imagens ou construção dos sonetos. Ele questiona a possibilidade de uma jovem conhecer o amor e o sofrimento. A idade da autora passa a funcionar como argumento contra sua autoridade poética.

A crítica também atribuiu a Leodegária a condição de “promessa”. Isso significa que parte dos críticos preferiu imaginar aquilo que ela poderia vir a ser, em vez de avaliar somente aquilo que havia publicado. O prefácio de Felício Buarque de Macedo reforçou essa posição ao caracterizar *Coroa de lírios* como trabalho de uma principiante. A discussão é relevante para a formação de leitores porque ensina a separar a análise de uma obra de julgamentos sobre o futuro de seu autor (Santos, 2026, pp. 23–26).

Outro aspecto importante da recepção de Leodegária está na tensão entre Romantismo e Parnasianismo. Alguns críticos consideravam seu sentimentalismo excessivo e seu Romantismo ultrapassado. Outros valorizavam justamente a presença do sentimento. Um comentário publicado em *A Cidade*, de Ribeirão Preto, chegou a afirmar:

Na poesia, então, é que a ausência de sentimento é imperdoável. Sentimento e poesia são palavras sinônimas. O parnasianismo seco e frio tem razão de ser como uma reação aos exageros do romantismo descabelado e ridículo; como verdade absoluta não. (...) D.

Leodegária conquistou com galhardia um lugar de honra entre as nossas melhores poetisas. Francisca Mía, Júlia Cortines, Adelina Lopes Vieira, Áurea Pires, Zalina Rolim, Presciliana de Almeida, Edvirges de Sá Pereira, todo o nosso parnaso feminino, pode tê-la ao lado, pode se ombrear com ela sem desdouro (apud França, 1996, pp. 84–85).

A divergência entre os críticos revela uma disputa estética própria daquele período. O Parnasianismo valorizava o rigor formal, a precisão da linguagem e o trabalho técnico do poema. O Romantismo valorizava com maior intensidade a subjetividade, o sentimento e a expressão das experiências interiores. Leodegária ocupa uma região intermediária: utiliza formas rigorosas e, ao mesmo tempo, constrói poemas carregados de sentimentalismo, melancolia e religiosidade.

A dimensão religiosa de sua poesia aparece com força particular no ciclo “Semana Santa”, publicado em *Orquídeas*, de 1928. Os quatro sonetos — “No Horto”, “No Pretório”, “Levando a Cruz” e “No Calvário” — retomam episódios da Paixão de Cristo. O objetivo da poeta não consiste simplesmente em recontar a história bíblica. A experiência de Cristo funciona como referência para a compreensão da dor humana e, sobretudo, para a relação entre sofrimento e fé (Santos, 2026, pp. 61–63).

Em “No Horto”, Cristo aparece sozinho antes da prisão. O poema concentra-se no medo, na solidão e na expectativa do sofrimento:

Naquela noite, à sombra, solitário,
prostrado em terra, orando, o Mestre ouvia
o longínquo rumor extraordinário
da multidão atroz que O perseguia.

Aflue-lhe o sangue à pele... Uma sombria,
mortal tristeza n'alma e do Calvário
vê através do horror desta agonia,
o pavoroso, trágico cenário.

Volve um olhar em torno., abandonado
em transe tão cruel! sem um conforto
naquela escura solidão de um Horto,

Jesus, o rosto lindo ao céu alçado,
num doloroso acento, então, murmura:
"Meu Deus! passai de mim tanta amargura!"
(De Jesus, 1996, p. 215).

O corpo ocupa posição significativa nesse soneto. Cristo está “prostrado em terra”; seu sangue afluí à pele; seu rosto se volta para o céu. A experiência religiosa possui uma dimensão corporal. O sofrimento não aparece como uma ideia abstrata: ele se manifesta no corpo que sente medo, cansaço e dor.

Existe ainda uma oposição espacial entre baixo e alto. Cristo está “prostrado em terra”, enquanto seu rosto está “ao céu alçado”. O corpo permanece submetido ao peso da situação; o olhar busca uma dimensão superior. A oração surge precisamente nesse espaço de tensão. Cristo não permanece em silêncio absoluto: ele pede que a amargura seja afastada.

É aqui que se pode aproximar Leodegária de Jesus do filósofo Kierkegaard. Para o filósofo, a fé não significa ausência de angústia. A figura de Abraão, em *Temor e Tremor*, apresenta um indivíduo diante de uma exigência divina que a razão não consegue explicar. O chamado “salto da fé” ocorre quando o indivíduo permanece diante do absurdo e estabelece uma relação singular com Deus.

Kierkegaard descreve esse movimento por meio da imagem de uma dança:

Os cavaleiros do infinito são bailarinos a quem não falta elevação. Saltam no ar e logo voltam a cair, o que não deixa de constituir passatempo divertido e nada desagradável à vista. Mas de cada vez que recaem não podem, logo no primeiro momento, guardar completo equilíbrio. Por instantes vacilam indecisos, o que logo mostra que são estranhos ao mundo. Tal indecisão é mais ou menos sensível conforme a sua maestria, mas nem o mais hábil a consegue de todo dissimular. Inútil vê-los no ar. Basta observá-los no momento em que tocam e se firmam no solo, é então que se reconhecem. Voltar porém a cair de tal modo que se dê a impressão do êxtase e da marcha ao mesmo tempo; transformar em andamento normal o salto; exprimir o impulso sublime num passo terreno; eis o único prodígio de que só é capaz o cavaleiro da fé (Kierkegaard, 1978, p. 132).

A metáfora da dança esclarece uma característica da fé em Kierkegaard. O indivíduo não abandona o mundo para viver permanentemente fora dele. O “cavaleiro da fé” realiza um movimento em direção ao infinito e retorna ao mundo finito. A fé não elimina a existência cotidiana. Ela transforma a maneira como o indivíduo se relaciona com ela.

Essa ideia permite perceber uma diferença entre a representação da morte nos poemas e a proposta religiosa de Kierkegaard. Quando Leodegária ou Tavares imaginam a morte como descanso, a solução parece vir de fora do indivíduo. A morte interromperia o sofrimento. Para Kierkegaard, a transformação exigida pela fé ocorre na relação do sujeito com Deus. A saída não consiste simplesmente em abandonar a existência, e sim em assumir uma relação diferente com ela (Santos, 2026, pp. 45–48).

Tavares apresenta ainda uma relação bastante particular entre amor e religião. Em suas mornas, o amor humano recebe linguagem religiosa. Em “Força de Cretcheu”, o poeta chega a colocar o amor acima de Deus:

Não há nada nesta vida
Maior que o amor.
Se Deus não tem medida,
O amor ainda é maior...
O amor ainda é maior,
Maior que o mar, que o céu:
Mas, entre outros amores,
O meu ainda é maior.
O amor mais doce,
É aquele que é meu.
Ele é que é doce
Que me abriu o céu
O amor mais doce
É aquele
Que me quer.
Se já o perdi,
A morte já vem
(Tavares, 1969, p. 34).

A afirmação “Se Deus não tem medida, / O amor ainda é maior” produz uma provocação teológica. Na tradição cristã, Deus é concebido como infinito. Tavares utiliza essa ideia como medida de comparação e, em seguida, afirma que o amor ultrapassa aquilo que não possui medida. A linguagem religiosa é, portanto, apropriada para exaltar uma experiência humana.

A continuação da morna esclarece que esse amor não é apenas uma ideia espiritual. O sujeito fala de um amor concreto, vivido entre pessoas. O “céu” aparece como metáfora da realização amorosa. Quando o poeta deseja alcançar “Nosso Senhor”, ele não abandona a experiência amorosa para entrar em uma experiência religiosa convencional. Ele deseja levar esse amor até Deus e retornar com uma “semente” que possa ser oferecida aos outros (Santos, 2026, pp. 64–66).

Essa construção permite estabelecer uma comparação com Bernardo de Claraval, cuja teologia afirma que Deus deve ser amado “sem medida”. A formulação de Claraval é: “Quereis, portanto, ouvir de mim por que e como Deus deve ser amado? E eu respondo: A causa de amar a Deus é o próprio Deus; a medida é amá-lo sem medida”(Claraval, 1999, p. 3).

As duas formulações utilizam a ideia de ausência de medida, mas seguem caminhos diferentes. Para Bernardo de Claraval, o amor sem medida dirige-se a Deus. Em Tavares, o amor humano constitui o ponto de partida e pode até ser apresentado como superior à própria infinitude divina. O amor de Tavares possui, portanto, uma dimensão erótica e concreta que o distancia da experiência mística de Claraval (Santos, 2026, pp. 66–67).

A relação de Tavares com Deus também pode assumir a forma da acusação. Em “Oração”, o sujeito lírico dirige-se diretamente ao Criador:

Ó Senhor Deus, que a todos nos lançaste
Neste mundo de dúvidas e dor!
Tu que fazes sorrir, pelo frescor
Da madrugada, os lírios sobre a haste;

Tu que recamas o cerúleo engaste
De fogos trémulos de eterno ardor;
Ouve-me tu, meu doce Criador,
Que em dura sorte me crucificaste:

Entre no coração da minha amada,
E mostra-lhe a tristeza que me mata,
Às mãos de uma saudade inconsolada!

Fala-lhe na alma! Dize a essa ingrata
Que a falta dos seus beijos já me traz
Sem um momento de repouso e paz!
(Tavares, 1996, p. 28).

A oração apresenta uma curiosa combinação de grandeza religiosa e desejo amoroso. Deus é apresentado como criador do mundo, aquele que faz sorrir os lírios e cobre o céu de estrelas. Logo depois, porém, o sujeito pede uma intervenção bastante concreta: quer que Deus entre no coração da mulher amada e revele a ela seu sofrimento.

O poema aproxima o cósmico e o cotidiano. Deus é o criador do universo, mas também é convocado para resolver uma questão amorosa. Essa aproximação produz uma forma de intimidade religiosa. O sujeito não fala com Deus apenas sobre grandes questões metafísicas; fala também de saudade, beijos e falta de repouso.

A relação com Deus torna-se ainda mais radical em outro soneto de Tavares, no qual o sujeito questiona diretamente o silêncio divino diante do sofrimento humano:

Dormes, Sombra enigmática? Repousas,
Anojado de ver o fero Mal
Cravar, impunemente, o seu punhal
No coração do homem? e não ousas

Desviar os teus olhos para as cousas

Que fermentam no fundo desse urzal
Da alma humana? Será, Deus eternal,
Esse teu sono o último, de lousas?

Sentes jorrar o sangue da inocência,
E vês correr as lágrimas dos tristes?
Não ouves o estertor da consciência

Estrangulada? Indiferente assistes
À acção feroz do crime? Omnipotência!
E teu sono é morte! Não existes!
(Tavares, 1996, p. 17)

A força do soneto está na contradição entre sua forma de discurso e sua conclusão. O poema fala diretamente com Deus durante todos os versos e termina dizendo: “Não existes!”. Se Deus não existe, para quem o sujeito dirigiu todas aquelas perguntas?

Essa contradição pode ser interpretada como uma forma extrema de revolta religiosa. O sujeito não consegue simplesmente abandonar Deus. Sua própria revolta pressupõe um interlocutor. A acusação nasce justamente da expectativa de que Deus deveria responder ao sofrimento humano. O problema não é apenas acreditar ou deixar de acreditar. O poema apresenta uma consciência que exige uma resposta para a existência do mal.

Esse procedimento remete à figura bíblica de Jó. Jó também questiona Deus diante do sofrimento e não aceita facilmente as explicações oferecidas para aquilo que lhe acontece. Em Kierkegaard, a relação religiosa não se resume à serenidade. A súplica e a imprecisão também podem fazer parte da relação com o absoluto. A diferença está no fato de que, para Kierkegaard, o indivíduo precisa sustentar o paradoxo da fé, enquanto Tavares chega a formular uma negação direta de Deus (Santos, 2026, pp. 56–58).

Leodegária apresenta uma relação distinta com o cristianismo. Sua poesia recorre repetidamente à Virgem Maria, à Paixão de Cristo, à cruz, ao sofrimento e à imagem materna. Em sua obra, a dor pessoal pode adquirir uma forma religiosa. O sofrimento amoroso encontra uma linguagem capaz de aproximá-lo do sofrimento de Cristo. A própria presença de Maria permite que a figura materna e a figura divina se aproximem em sua imaginação poética (Santos, 2026, pp. 61–63).

Há, portanto, uma diferença importante na utilização da religião. Tavares pode utilizar a linguagem cristã para questionar Deus, para pedir auxílio em questões amorosas, para interpretar o sofrimento social ou para elevar o amor humano. Leodegária recorre com frequência ao imaginário cristão para dar forma à dor, sobretudo por meio da identificação entre seu sofrimento e a Paixão de Cristo.

Essa diferença aparece também na representação do amor. Em Leodegária, o amor tende à idealização, à castidade e à espera. A figura masculina pode aparecer como sombra, ausência ou ideal difícil de alcançar. A realização plena do amor desloca-se para uma dimensão futura ou celeste. Tavares, em suas mornas, aproxima o amor da presença concreta da pessoa amada, do corpo e do desejo. O amor pode provocar sofrimento, mas permanece ligado à experiência terrestre (Santos, 2026, pp. 14–15).

A linguagem também estabelece uma diferença cultural decisiva. Leodegária escreve em português culto e utiliza formas poéticas valorizadas pela tradição literária. Em seu contexto histórico, uma mulher negra que publicava poesia enfrentava obstáculos ligados ao acesso à cultura e ao reconhecimento intelectual. Seu domínio da forma literária constituía parte de sua inserção no espaço das letras. Tavares, por sua vez, utiliza o português e o crioulo com funções diferentes e transforma a língua cabo-verdiana em instrumento de afirmação cultural (Santos, 2026, pp. 13–16).

A diferença entre os dois poetas também pode ser percebida na relação entre sofrimento individual e sofrimento coletivo. Leodegária concentra grande parte de sua poesia na interioridade. Seus poemas frequentemente transformam dor, amor, solidão e perda em experiências do eu. Tavares, embora também produza poesia amorosa e existencial, possui forte atuação pública. Sua atividade jornalística denuncia a fome, a administração colonial e as condições sociais de Cabo Verde. O sofrimento individual pode tornar-se, em sua obra, uma porta para o sofrimento de toda uma população (Santos, 2026, pp. 14–18).

Essa dimensão política aparece de forma concreta na trajetória de Tavares. Sua passagem por São Vicente e Santiago, como funcionário da Fazenda Pública, ampliou seu contato com os problemas sociais das ilhas. Ele denunciou secas e fome e assumiu posições críticas diante da administração colonial. Em 1900, após perseguições políticas e uma acusação de desfalque infundada, partiu para os Estados Unidos, onde fundou o jornal *A Alvorada*, voltado à autonomia de Cabo Verde e à dignidade dos emigrantes (Santos, 2026, pp. 17–18).

Leodegária percorreu outro caminho. Sua intervenção histórica aparece sobretudo por sua presença no espaço literário. A publicação de *Corna de lírios* rompeu uma tradição de predominância masculina nas letras goianas. O primeiro livro publicado por uma mulher goiana foi *A redenção*, de Honorata Minelvina Carneiro de Mendonça, em 1875. Leodegária de Jesus não foi, portanto, a primeira mulher goiana a publicar um livro, mas sua trajetória adquiriu posição de grande destaque na historiografia literária do estado (Santos, 2026, pp. 18–19).

O contraste entre os dois escritores pode ser retomado a partir de três perguntas: como cada um representa a morte? Como cada um utiliza a religião? Como cada um transforma o sofrimento em poesia?

A morte, em ambos, pode aparecer como descanso diante da dor. Em Tavares, ela recebe diretamente uma linguagem maternal: é “eterna mãe bondosa”. Em Leodegária, a morte torna-se “doce” quando o sofrimento domina a existência. A diferença está no modo de construir essa

experiência. Tavares transforma a morte em figura quase autônoma, enquanto Leodegária a relaciona diretamente à mudança das condições afetivas do sujeito.

A religião, em Tavares, pode ser espaço de súplica, revolta, dúvida, acusação e exaltação do amor. Em Leodegária, ela oferece imagens para compreender a dor e aproxima a experiência pessoal do sofrimento de Cristo. Em ambos os casos, o cristianismo fornece um vocabulário poético. O uso desse vocabulário, contudo, produz sentidos diferentes.

A filosofia de Kierkegaard acrescenta outra camada à leitura. Para o filósofo, o problema humano não se resolve pela simples eliminação do sofrimento. O indivíduo precisa assumir sua relação consigo mesmo e com Deus. O desespero aparece quando essa relação fracassa. O “desespero-fraqueza” designa justamente a situação na qual o indivíduo recua diante da tarefa de ser si mesmo. A morte, quando imaginada como solução para esse desespero, passa a representar uma tentativa de escapar da própria condição existencial (Kierkegaard, 1978, pp. 223–224; Santos, 2026, pp. 41–45).

O chamado “salto da fé” aparece como resposta kierkegaardiana a esse impasse. Ele não corresponde a uma conclusão lógica. O indivíduo não chega à fé depois de demonstrar racionalmente que Deus existe. O salto ocorre diante da insuficiência da razão para dominar o paradoxo religioso. A fé envolve paixão, decisão e relação singular com Deus. Por isso, podemos aproximar alguns poemas de Tavares e Leodegária de Jesus desse conceito, mas também identifica os limites dessa aproximação (Santos, 2026, pp. 46–48).

Em Tavares, por exemplo, os poemas sobre os justos que sofrem e os maus que prosperam chegam perto desse problema. Em um dos sonetos, o poeta escreve:

Ergueu-se o Mal sombrio contra mim:
Decorrem noites longas e sombrias;
Arrastam-se sem luz pesados dias;
Parece este suplício não ter fim!

Os maus passam a vida num jardim
Reflorescido em gozos e harmonias;
Enquanto as mais terríveis agonias
Os bons as sofrem, sem que um dia, enfim,

Vejam raiar na linha do horizonte
Alvor de paz, em jubileus augustos,
Que a inocência lhes lave e desafrente!

Certo é que Deus não quer outro laurel

Na frente melancólica dos justos
Senão esse de espinhos e de fé!...
(Tavares, 1996, p. 27)

A pergunta que organiza o soneto é uma questão de justiça: por que os maus prosperam enquanto os bons sofrem? O poeta não abandona Deus diante dessa pergunta. Procura, ao contrário, uma interpretação religiosa para o sofrimento. A coroa de espinhos torna-se uma espécie de recompensa dos justos.

Kierkegaard permite perceber que essa posição ainda não corresponde plenamente ao “salto da fé”. Para o filósofo, a fé não consiste em acreditar que o mundo finalmente obedecerá a uma ordem moral compreensível. Ela envolve a aceitação do paradoxo. O indivíduo não recebe uma explicação racional para o sofrimento. Ele estabelece uma relação com Deus mesmo diante daquilo que não consegue explicar (Santos, 2026, pp. 49–54).

O segundo soneto de Tavares radicaliza a imagem:

Alevantou-se a Sombra contra mim.
Como um sonho de morte, as noites frias
Envolvem e sufocam os meus dias
Em agonias álgidas, sem fim.

Foi um destino mau que o quis assim.
Aos malvados não faltam alegrias,
Enquanto as mais pungentes agonias
Os bons esmagam. Sem que um dia, enfim,

Vejam raiar na linha do horizonte
Alvor de paz em jubileus augustos
Que os lave da calúnia e os desafronte.

E que Deus recompensa assim os justos,
Nos ombros pondo-lhes pesada cruz,
E na cabeça a c’roa de Jesus.
(Tavares, 1996, p. 27).

A expressão “pesada cruz” transforma o sofrimento em marca de proximidade com Cristo. O justo recebe aquilo que Cristo recebeu: a cruz e a coroa. Existe aqui uma aproximação com o universo religioso de Kierkegaard, sobretudo pela ideia de que a relação com Deus pode exigir

sofrimento. Ainda assim, Tavares permanece preocupado com a justiça moral: os bons sofrem, os maus prosperam, e o poema procura uma explicação para essa distribuição desigual.

A leitura comparativa permite, então, perceber que Leodegária e Tavares não oferecem simplesmente duas versões de uma mesma poesia religiosa. Eles trabalham com problemas semelhantes — amor, morte, sofrimento, Deus —, mas suas respostas dependem de seus contextos e de suas escolhas poéticas.

Leodegária de Jesus transforma a experiência da dor em uma linguagem marcada pela interioridade, pelo amor idealizado e pelo imaginário cristão. A paisagem goiana participa dessa interiorização. O espaço do cerrado, a memória da terra e a imagem do ninho aparecem associados à permanência, à proteção e à perda. Sua poesia também precisa ser lida dentro de uma sociedade que dificultava o reconhecimento intelectual de mulheres negras. A história de sua recepção mostra que os críticos muitas vezes avaliaram sua idade e sua condição social junto com seus poemas (Santos, 2026, pp. 18–27).

Tavares transforma sua experiência poética em uma linguagem que circula entre o amor, a religião, a cultura cabo-verdiana e a intervenção social. Sua escolha pelo crioulo como língua literária amplia o alcance cultural de sua poesia. Suas mornas articulam amor e saudade; seus textos jornalísticos enfrentam problemas sociais; seus poemas religiosos questionam o sofrimento e o silêncio de Deus. A experiência individual permanece presente, mas frequentemente encontra uma dimensão coletiva (Santos, 2026, pp. 14–18).

A aproximação entre os dois poetas encontra sua maior força justamente nesse movimento entre semelhança e diferença. Ambos escrevem em formas tradicionais, trabalham com a subjetividade e utilizam imagens cristãs. Ambos apresentam personagens líricos diante de experiências que ultrapassam sua capacidade imediata de controle. Ambos relacionam amor e sofrimento. As diferenças aparecem quando se observa o destino dessas experiências: Leodegária tende à interiorização da dor; Tavares conduz parte dela para a esfera cultural, política e coletiva.

Agora, podemos retomar a relação entre morte, amor, religião e existência. Nos dois autores, a morte pode adquirir uma aparência de repouso. A partir de Kierkegaard, porém, essa solução é colocada em questão. Se o desespero pertence à relação do indivíduo consigo mesmo, a morte física não elimina necessariamente aquilo que constitui o problema. A fé, no pensamento kierkegaardiano, exige outra relação com a existência: o indivíduo precisa atravessar a angústia e estabelecer uma relação singular com Deus (Santos, 2026, pp. 67–69).

A leitura de Leodegária de Jesus e Tavares permite compreender, assim, como uma mesma tradição religiosa pode produzir formas poéticas muito diferentes. O cristianismo de Tavares comporta a revolta contra o silêncio divino e a exaltação do amor humano. O cristianismo de Leodegária de Jesus oferece imagens para a dor amorosa, para a solidão e para a busca de consolo. A filosofia de Kierkegaard introduz uma pergunta que atravessa ambos: o que acontece quando o indivíduo procura escapar da dor em vez de enfrentar a relação consigo mesmo e com aquilo que considera absoluto?

Nesse ponto, a literatura e a filosofia mantêm funções distintas. Os poemas não constituem tratados filosóficos e não precisam apresentar soluções conceituais para os problemas que formulam. A filosofia de Kierkegaard fornece instrumentos para identificar determinadas estruturas do desespero, da angústia, da fé e da relação entre o indivíduo e Deus. Os poemas, por sua vez, oferecem situações concretas nas quais esses problemas aparecem por meio de imagens, ritmos, vozes e conflitos. A leitura comparativa acontece justamente nesse intervalo entre o conceito filosófico e a forma literária.

Referências

- Claraval, B. de. (1998). *O amor a Deus (De diligendo Deo)*. Martins Fontes.
- De Jesus, L. (1996). *Poetisa Leodegária de Jesus: Traços biográficos e edição crítica dos seus versos* (B. T. França, Org. e pref.).
- Kierkegaard, S. (1976). *O desespero humano*.
- Kierkegaard, S. (1978). *Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano* (C. Grifo, M. J. Marinho, & A. C. Monteiro, Trans.). Abril S.A. Cultural e Industrial.
- Kierkegaard, S. (2013). *A doença mortal* (Obra original publicada em 1849). Vozes.
- Santos, W. P. dos. (2026). *O metafísico, o real e o sexo: Ensaaios sobre as literaturas de Goiás e Cabo Verde*. Edição do autor.
- Tavares, E. (1996). *Engénio Tavares: Poesias, contos, teatro* (F. Monteiro, Recolha; I. Lobo, Org. e introd.). Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.
- Tavares, E. (1997). *Engénio Tavares: Pelos jornais...* (F. Monteiro, Recolha, org. e pref.). Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.
- Tavares, E. (1999). *Engénio Tavares: Viagens, tormentas, cartas e postais* (F. Monteiro, Recolha, org. e notas biográficas; M. E. Monteiro, Pref.). Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.

1.1. Sugestões de atividades:

Sugestão 1: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP / PBL)

- **Metodologia de referência:** Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico sobre o *desespero* e a concepção da morte como fuga existencial em Leodegária e Tavares, a **Aprendizagem Baseada em Problemas** é adequada porque confronta os estudantes com uma situação-problema complexa e

autêntica, estimulando-os a investigar como a literatura e a filosofia respondem à dor humana sem oferecer respostas prontas.

Guia para implementação:

1. **Apresentação do Cenário-Problema (Sessão Tutorial 1):** A pessoa docente apresenta à turma o seguinte dilema: *"Diante da dor e do sofrimento injusto, a busca pelo aniquilamento ou pela evasão no tótem (poetizada por Leodegária e Tavares) é uma solução legítima ou um sintoma de fuga da própria responsabilidade de existir, como diagnosticou Kierkegaard?"*.
2. **Levantamento de Conhecimentos Prévios e Dúvidas:** Em grupos de até 5 alunos, os estudantes analisam os trechos dos poemas *Símile* e *A Morte*. Identificam o que já sabem e o que precisam pesquisar sobre o **existencialismo cristão** e o **Romantismo**.
3. **Estudo Autônomo e Pesquisa Interdisciplinar:** Cada grupo pesquisa os três estádios da existência em Kierkegaard (Estético, Ético e Religioso) e o contexto histórico da transição do século XIX para o XX no Brasil e em Cabo Verde.
4. **Debate e Síntese (Sessão Tutorial 2):** Os grupos se reúnem para sintetizar as descobertas. Analisam como o "homem do imediato" reage aos golpes da sorte e formulam uma matriz comparativa entre a dor poética e o conceito kierkegaardiano de desespero.
5. **Apresentação da Solução:** Cada grupo elabora um ensaio reflexivo ou painel conceitual respondendo ao dilema inicial.
6. **Interdisciplinaridade:** **Literatura** (análise estilística de sonetos românticos); **Filosofia** (conceitos de desespero, finitude e estádios de existência em Kierkegaard); **História** (o contexto social e a vivência da dor no isolamento do sertão goiano e na insularidade cabo-verdiana).

Sugestão 2: Design Thinking

- **Metodologia de referência:** Design Thinking
- **Justificativa da abordagem:** Para a análise dos **contrastes geográficos e sociais** entre a Goiás pós-abolicionista e o arquipélago de Cabo Verde, o **Design Thinking** é adequado porque permite aos alunos desenvolverem empatia histórica e linguística, compreendendo

por que Leodegária usou a norma culta erudita enquanto Tavares elevou o crioulo cabo-verdiano à língua literária.

Guia para implementação:

1. **Mapeamento de Empatia (Imersão):** Os alunos recebem excertos do capítulo referentes às biografias e geografias dos autores. Em equipes, preenchem um **roteiro** para Leodegária de Jesus (mulher negra, sertão isolado, norma culta como afirmação) e para Eugénio Tavares (insularidade atlântica, diáspora, crioulo como resistência).
2. **Definição do Desafio de Expressão:** As equipes definem a questão central: *"Como o meio geográfico e as barreiras sociais moldam a forma como um autor afirma sua identidade e sua voz?"*.
3. **Ideação de Soluções Culturais:** Os estudantes concebem uma resposta criativa para dar visibilidade a vozes marginalizadas da literatura lusófona.
4. **Prototipagem:** Cada grupo constrói um protótipo comunicativo — como um **mural interativo digital**, um mini-podcast cultural ou uma exposição de cartazes com trechos poéticos e imagens que os ilustrem.
5. **Apresentação e Teste:** Os grupos apresentam seus protótipos para a turma e realizam uma reflexão crítica sobre o preconceito étnico-linguístico e o papel da arte.
6. **Interdisciplinaridade:** **Literatura** (projetos linguísticos, norma culta vs. variante regional/crioulo cabo-verdiano); **História** (pós-Abolição no Brasil Central, colonialismo e diáspora em Cabo Verde); **Filosofia** (noção de alteridade, identidade e espacialidade).

Sugestão 3: Roleplaying (Jogo de Papéis / Tribunal Histórico-Literário)

- **Metodologia de referência:** Roleplaying / Simulação de Papéis.
- **Justificativa da abordagem:** Para o estudo da **recepção crítica patriarcal e paternalista** recebida por Leodegária de Jesus em 1906, a abordagem de **Roleplaying** é adequada porque possibilita encenar as tensões sociais da época, levando os alunos a vivenciarem ativamente os discursos da *intelligentsia* conservadora e a formularem a defesa da poeta.

Guia para implementação:

1. **Distribuição dos Papéis (Stakeholders):** A turma é dividida em quatro papéis históricos:
 - *Grupo 1: Críticos Paternalistas de 1906* (representando Felício Buarque e jornais da época que trataram a obra como "exercício escolar").
 - *Grupo 2: Defensores da Poeta* (representando articulistas que elogiaram a emoção e o rigor formal).
 - *Grupo 3: Leodegária de Jesus e Eugénio Tavares* (defendendo suas escolhas estéticas e existência poética).
 - *Grupo 4: Filósofos Existencialistas* (júri analítico fundamentado em Kierkegaard).
2. **Preparação dos Argumentos:** Com base no capítulo, os alunos mapeiam as citações dos críticos históricos e os fundamentos filosóficos e poéticos.
3. **Execução do Debate/Julgamento Simulado:** Ocorre a sessão de julgamento da obra *Coroa de Lírios*. Os críticos apresentam suas restrições à jovem autora negra; a defesa e os poetas rebatem demonstrando o valor do apuro técnico e da sublimação da dor.
4. **Debriefing e Desfecho Crítico:** O professor encerra a encenação promovendo uma reflexão sobre como o machismo e o racismo estrutural tentaram desqualificar autoras pioneiras.
5. **Interdisciplinaridade: História** (imprensa, elite intelectual e estruturas raciais da Primeira República no Brasil); **Literatura** (análise historiográfica do livro *Coroa de Lírios* e da crítica de época); **Filosofia** (crítica ética ao julgamento estético e moral).

Sugestão 4: Gamificação de Conteúdo – "A Trilha da Transcendência"

- **Metodologia de referência:** Gamificação de Conteúdo / Desenvolvimento de Habilidades.
- **Justificativa da abordagem:** Para acompanhar o **percurso filosófico e poético** dos autores (desde o desespero e tédio até o "salto da fé" e a sacralização do amor), a **Gamificação de Conteúdo** é adequada porque fraciona conceitos abstratos em uma jornada progressiva com níveis de desafio e *feedbacks* imediatos.

Guia para implementação:

1. **Estruturação do Tabuleiro/Jornada (Níveis do Jogo):** O conteúdo do capítulo é organizado em 3 fases pedagógicas:

- *Fase 1: O Homem Imediato e a Ilusão* (Análise dos poemas *Símile* e *Contraste*).
- *Fase 2: O Conflito Ético e a Teodiceia* (Análise dos sonetos de revolta contra a injustiça de Tavares).
- *Fase 3: O Salto da Fé e a Transcendência* (Análise da mística mariana de Leodegária e da teologia amorosa de Tavares).

2. **Mecânica dos Desafios (Missões em Equipe):**

- *Desafio da Métrica e da Forma:* Decodificar a estrutura do soneto decassílabo em Leodegária para liberar o badge "Mestre da Forma Clássica".
- *Desafio Kierkegaardiano:* Identificar se a voz lírica de um poema estagnou na "resignação infinita" ou realizou o "salto da fé".

3. **Sistema de Recompensas e Microcredenciais:** À medida que as equipes resolvem os enigmáticos dilemas existenciais dos poemas, acumulam pontos e ganham *badges* conceituais (ex.: "Bailarino da Fé", "Poeta da Resistência").

4. **Fechamento e Síntese:** No final da jornada, os estudantes aplicam o aprendizado criando uma síntese analítica sobre a busca humana por sentido.

5. **Interdisciplinaridade: Filosofia** (os estádios de existência e o salto da fé em Kierkegaard); **Literatura** (evolução da lírica de Leodegária de *Coroa de Lírios* para *Orquídeas*); **História** (a busca da transcendência nas periferias da lusofonia).

Sugestão 5: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) com Apresentação Ágil (Pecha Kucha)

- **Metodologia de referência:** Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) combinada com a técnica ágil Pecha Kucha.
- **Justificativa da abordagem:** Para promover a **síntese comparativa interdisciplinar** final entre a literatura de Goiás e de Cabo Verde, a integração de **Projetos com Pecha Kucha** é

adequada porque exige dos estudantes rigor de síntese, capacidade de análise iconográfica e comunicação ágil (20 slides de 20 segundos cada).

Guia para implementação:

1. **Lançamento da Questão Orientadora do Projeto:** O professor lança a proposta: *"Como as vozes poéticas de Leodegária de Jesus e Eugênio Tavares dialogam com os dilemas filosóficos e históricos do século XXI?"*.
2. **Trabalho Colaborativo de Pesquisa e Curadoria:** Em grupos, os estudantes realizam a curadoria de imagens (fotografias do cerrado goiano, do mar de Cabo Verde, obras de arte sacra e existencialistas) e selecionam versos centrais dos dois autores.
3. **Montagem da Apresentação Pecha Kucha:** Os alunos constroem uma apresentação estritamente configurada no formato ágil: **20 slides transmitidos automaticamente a cada 20 segundos** (totalizando 6 minutos e 40 segundos).
 - *Slides 1-5:* Contexto Histórico e Geográfico (História).
 - *Slides 6-10:* Análise Estética e Poética dos Sonetos (Literatura).
 - *Slides 11-15:* O Diagnóstico Existencialista e Kierkegaard (Filosofia).
 - *Slides 16-20:* Conclusões e Ressonâncias Contemporâneas.
4. **Sessão de Apresentações e Avaliação por Pares:** Os grupos apresentam suas sínteses ágeis para a turma. Os colegas realizam a avaliação formativa utilizando uma rubrica simples de *Pecha Kucha*.
5. **Interdisciplinaridade: Literatura** (recursos estilísticos, métrica e literatura comparada); **História** (diálogo intercultural na lusofonia e redes intelectuais); **Filosofia** (teodiceia, angústia e a condição humana).

1.2 Roteiro de Leitura Guiada para Texto adaptado:

Sugestão de implementação:

Os alunos recebem uma folha com as perguntas sem respostas no início da aula e devem preencher as respostas à medida que a aula expositiva ocorre. Assim, fazem uma anotação focada, o que ajuda também a desenvolver a concentração.

Depois, em casa ou em sala, com o texto-base em mãos, devem corrigir ou complementar suas respostas. Essa atividade é muito interessante para fixação do conteúdo. Uma alternativa pode ser trocar as folhas de respostas entre os alunos para que um complemente a anotação do colega, o que contribui também para aumentar o interesse na realização da tarefa e a interação entre os alunos.

Por fim, em um terceiro momento, a sala pode ser dividida em quatro grupos e um sortear uma pergunta para fazer para o outro, em uma espécie de desafio. A ideia não é ter um vencedor, mas tornar o momento de exposição oral do conteúdo mais leve e interativa.

1. Quem são os autores analisados no capítulo e em quais contextos histórico-geográficos produziram suas obras?

Resposta: Os autores são a poetisa **Leodegária de Jesus**, nascida em 1889 em Goiás (Brasil Central), e o intelectual **Eugénio Tavares**, nascido em 1867 na ilha Brava (Cabo Verde). Ambos produziram em locais geograficamente distantes e periféricos em relação aos grandes centros literários da época, utilizando formas românticas para tematizar dor, amor, morte e religiosidade.

2. Como o espaço geográfico influi na simbolização poética da antiga Vila Boa de Goiás e do arquipélago de Cabo Verde?

Resposta: A antiga Vila Boa de Goiás, cercada por montanhas, associa-se na poesia de Leodegária ao recolhimento, à permanência, ao "ninho" e à memória individual. Em contrapartida, o arquipélago cabo-verdiano, cercado pelo oceano, associa-se na obra de Tavares à partida, à emigração, à saudade e ao chamado *terralongismo* (a obsessão pela partida).

3. O que o capítulo conceitua como "Romantismo tardio" e por que essa permanência não deve ser interpretada como mero atraso?

Resposta: O **Romantismo tardio** refere-se ao uso de procedimentos e formas românticas em um período no qual os grandes centros urbanos já priorizavam o Parnasianismo e o Simbolismo. O texto explica que essa permanência depende das condições históricas específicas de Goiás e Cabo Verde, oferecendo aos autores instrumentos válidos para expressar experiências de sofrimento difíceis de suportar.

4. Qual a função da "disciplina da forma clássica" (como o soneto) no tratamento poético da dor em ambos os autores?

Resposta: A utilização rigorosa do soneto e do verso decassílabo estabelece uma **tensão entre a contenção da estrutura e a intensidade da emoção**. A organização métrica e de rimas impede que

a dor permaneça como mero desabafo ou relato desordenado, conferindo estrutura, ritmo e densidade ao drama lírico.

5. De que maneira o soneto "A morte", de Eugénio Tavares, ressignifica a representação tradicional da finitude?

Resposta: Em vez de figurar como uma ameaça sombria empunhando uma foice, a morte é personificada como "**grande benfeitora**", "**regaço**" e "**eterna mãe bondosa**". Ela assume atributos maternos e protetores, cuja missão é conceder repouso, paz e "liberdade redentora" às almas que sofrem.

6. Como a filosofia de Søren Kierkegaard em *A doença mortal* desloca a questão da morte física?

Resposta: Para Kierkegaard, a morte biológica apenas interrompe a vida corporal, enquanto o verdadeiro sofrimento reside no **desespero** (a "doença mortal"), que é a incapacidade do eu de se relacionar adequadamente consigo mesmo e com Deus. Desejar a morte física para estancar a dor representa uma fuga do problema existencial, pois não resolve a fratura do eu.

7. O que caracteriza o conceito kierkegaardiano de "desespero-fraqueza" presente nos poemas analisados?

Resposta: O "**desespero-fraqueza**" designa o estado em que o indivíduo percebe seu sofrimento, mas demonstra incapacidade de assumir a si mesmo e reconstruir sua relação com a existência perante as adversidades, buscando saídas externas (como a morte ou o esquecimento) para anular a dor.

8. Como o soneto "Símile", de Leodegária de Jesus, ilustra a condição do "homem do imediato"?

Resposta: Em "Símile", a avaliação da existência varia conforme as circunstâncias externas: quando há amor e ilusão, "morrer é triste"; quando surge a tristeza e o "cáliz da incerteza", "como é doce a morte!". Essa dependência direta dos acontecimentos externos para atribuir valor à vida define o "**homem do imediato**" em Kierkegaard.

9. Qual é a metáfora da casa utilizada por Kierkegaard e como ela se aplica aos textos poéticos?

Resposta: Kierkegaard compara o indivíduo no desespero-fraqueza a alguém que abandona sua própria casa por estar incomodado com ela, guardando a chave sem encontrar outra moradia, e

retorna ao ponto inicial assim que a dificuldade passa. A metáfora mostra como o sujeito tenta fugir de si em vez de passar por uma transformação profunda de sua interioridade.

10. De que modo a imagem dos "mares da descrença" no poema "Triste viver", de Leodegária, articula-se com a experiência espacial?

Resposta: Em "Triste viver", a alma que "boia" nos "mares da descrença" simboliza a perda de direção e de um ponto firme de orientação. Enquanto em Tavares o mar é uma rota real e angustiante de partida geográfica, em Leodegária a metáfora marítima expressa a desorientação interior do eu no isolamento goiano.

11. Como Eugénio Tavares utilizou estrategicamente o bilinguismo em sua atuação intelectual?

Resposta: Tavares reservou a **língua portuguesa** para o debate público, artigos jornalísticos de intervenção política e denúncia da administração colonial e da fome. Já o **crioulo cabo-verdiano** foi por ele elevado à condição de língua literária em suas mornas e na tradução de clássicos, valorizando a expressão dos afetos e a identidade cultural de seu povo.

12. Qual foi o papel do pai de Leodegária na circulação do livro *Coroa de Lírios* (1906)?

Resposta: José Antônio de Jesus enviou exemplares da obra de sua filha para periódicos de diversos estados brasileiros (como Pernambuco, Sergipe, Maranhão e Amazonas), garantindo uma circulação nacional atípica para uma publicação originária do interior de Goiás naquele período.

13. Quais foram as marcas paternalistas e de gênero que caracterizaram a recepção crítica de *Coroa de Lírios*?

Resposta: Grande parte da crítica avaliou Leodegária a partir de sua idade (17 anos) e de seu gênero, infantilizando-a com rótulos de "promessa" ou alegando que seus versos eram "exercícios escolares" e sentimentos de fantasias de quem ainda não conhecia o amor verdadeiro.

14. Como o jornal *A Cidade* de Ribeirão Preto posicionou-se na disputa estética entre Romantismo e Parnasianismo ao avaliar Leodegária?

Resposta: O periódico defendeu Leodegária afirmando que "na poesia a ausência de sentimento é imperdoável" e criticou o "parnasianismo seco e frio". O texto do jornal colocou a autora de Goiás

ao lado dos grandes nomes do parnaso feminino brasileiro da época (como Francisca Mía e Adelina Lopes Vieira).

15. No ciclo "Semana Santa" (obra *Orquídeas*, 1928), como Leodegária representa o sofrimento no soneto "No Horto"?

Resposta: No soneto "No Horto", o sofrimento de Cristo ganha contornos corporais concretos: ele está "prostrado em terra", o sangue afluí à pele e seu olhar busca o céu enquanto clama "passai de mim tanta amargura!". A dor pessoal da autora projeta-se na Paixão de Cristo para encontrar consolo místico.

16. O que é o "salto da fé" em Kierkegaard e como a metáfora da dança o exemplifica em *Temor e Tremor*?

Resposta: O "salto da fé" é o movimento apaixonado pelo qual o indivíduo relaciona-se diretamente com o Absoluto (Deus) diante do absurdo, sem garantias da razão. A metáfora dos "bailarinos da fé" mostra que o crente não fica suspenso no ar, mas sabe aterrisar no solo terreno e transformar o impulso sublime em um caminhar cotidiano.

17. Qual a provocação teológica presente na morna "Força de Cretcheu", de Eugénio Tavares, e como ela se contrapõe a Bernardo de Claraval?

Resposta: Na morna, Tavares afirma: "Se Deus não tem medida, / O amor ainda é maior...". Enquanto a teologia de Bernardo de Claraval prega que a medida de amar a Deus é amá-Lo sem medida, Tavares utiliza essa noção para elevar o **amor humano e erótico** acima da própria infinitude divina.

18. Como o soneto "Oração", de Tavares, aproxima o plano cosmológico do plano cotidiano?

Resposta: O sujeito lírico inicia invocando o Deus Criador que rege as estrelas e os lírios, mas conclui pedindo uma intervenção direta no coração da mulher amada para que ela sinta a falta de seus beijos, mesclando a grandeza metafísica com a intimidade dos afetos terrenos.

19. Qual a contradição central que encerra o soneto "Dormes, Sombra Enigmática?", de Eugénio Tavares?

Resposta: Após questionar Deus ao longo de todo o soneto sobre sua indiferença perante o triunfo dos maus e o sofrimento dos inocentes, o poema termina declarando: "Omnipotência! / E teu sono

é morte! Não existes!". A contradição reside em dirigir uma oração fervorosa a um interlocutor cuja existência é negada no último verso, expressando uma revolta aos moldes da figura bíblica de Jó.

20. Em síntese, quais são as diferenças fundamentais na destinação do sofrimento e na atuação social entre Leodegária de Jesus e Eugénio Tavares?

Resposta: Leodegária volta sua poesia para a **interiorização da dor**, o amor idealizado, a mística mariana e a afirmação do intelectualismo feminino e negro no espaço das letras goianas. Tavares conduz o sofrimento para a **esfera pública, coletiva e política**, atuando no jornalismo contra a administração colonial e fundando o jornal *A Ahorada* nos EUA em prol da autonomia cabo-verdiana

Capítulo 2: Bernardo Élis e Manuel Lopes: poder, violência e pertencimento à terra

Bernardo Élis, escritor goiano, e Manuel Lopes, escritor cabo-verdiano, produziram suas obras em territórios afastados dos principais centros de poder de seus respectivos países. Goiás ocupava uma posição periférica no Brasil, enquanto Cabo Verde permanecia submetido ao domínio colonial português. Essa distância em relação aos centros políticos e culturais aparece na literatura dos dois autores como experiência concreta de abandono, precariedade e conflito social. A comparação entre eles parte dessa condição histórica compartilhada, embora cada escritor a transforme segundo problemas próprios de seu espaço e de sua tradição literária (Santos, 2026, pp. 69–71).

Manuel Lopes participou do movimento Claridade, cuja produção procurou construir uma literatura atenta à experiência cabo-verdiana. A seca, a fome, o trabalho agrícola, a emigração e a relação com a terra passam a ocupar posição decisiva na representação do arquipélago. A literatura de Claridade procura afastar-se de representações exteriores que tratavam Cabo Verde como simples paisagem exótica. O espaço insular aparece habitado por pessoas concretas, com seus conflitos, seus desejos e suas formas de interpretar a própria existência (Santos, 2026, pp. 69–71).

Bernardo Élis parte de uma situação diferente. Seu espaço literário é o sertão goiano, marcado pelo isolamento geográfico e por formas de poder associadas ao coronelismo. Em *O Tronco*, publicado em 1956, a disputa política envolve proprietários rurais, funcionários públicos, policiais, juízes, jagunços e cangaceiros. A lei existe, porém sua capacidade de ordenar as relações sociais encontra-se comprometida pela força econômica e militar das oligarquias. O conflito em torno dos

bens de Clemente Chapadense desencadeia a disputa entre a família Melo e os representantes do poder estadual (Santos, 2026, pp. 71–75).

A diferença entre as duas obras começa a aparecer na forma que a violência assume. Em *Élis*, ela possui agentes identificáveis. Pedro Melo, Artur Melo, jagunços e determinadas autoridades praticam atos de coerção que podem ser descritos, localizados e atribuídos a personagens específicos. Em *Lopes*, a violência da seca possui caráter mais difuso. Não existe uma pessoa que possa ser apontada como responsável pela ausência de chuva. A tragédia nasce da combinação entre condições naturais, pobreza, abandono colonial, exploração econômica e fragilidade das estruturas sociais. Isso produz dois tipos de narrativa sobre a opressão: em *Élis*, homens armados dominam outros homens; em *Lopes*, uma população inteira enfrenta uma natureza hostil dentro de uma ordem social que oferece poucos recursos para enfrentar a adversidade (Santos, 2026, pp. 97–99).

Essa distinção não significa que a natureza seja “culpada” pela situação de Cabo Verde ou que os problemas sociais de Goiás possam ser explicados exclusivamente pela ação humana. O que a comparação mostra é uma diferença na composição narrativa. Em *Chuva Braba*, a seca interfere no trabalho, nas expectativas e nas decisões dos personagens. Em *O Tronco*, o cerrado, os rios e as distâncias favorecem condições nas quais o poder privado consegue agir com relativa impunidade. A paisagem participa da história. Ela deixa de ser simples cenário para interferir nas possibilidades de ação dos personagens (Santos, 2026, pp. 70–71).

Essa concepção da natureza conduz diretamente à questão da terra. Em *Chuva Braba*, Mané Quim não considera o solo apenas como fonte de alimento ou como propriedade. Seu trabalho procura construir uma forma de permanência. Ele limpa, cava, organiza a água e modifica a paisagem. A enxada transforma-se em instrumento por meio do qual o personagem constrói um lugar no mundo. O romance descreve esse espaço de modo muito preciso:

Tal era o mundo de Mané Quim. Mundo acanhado esse — meia dúzia de socalcos, uns regos sequiosos, uma nascente moribunda — mas que lhe bastava. Bastava-lhe porque acreditava no futuro do Ribeirãozinho. Havia umas coisas incompletas ali, que não tinham tocado os limites: talvez os pilares não construídos ainda, talvez a água que havia de voltar à nascente e molharia a terra sedenta até o último palmo. Esta esperança era um laço. E tudo seria possível — todos os planos e todas as lutas — enquanto o laço se não desfizesse, ou não se quebrasse o fio que o amarrava. Aquele sonho... (Lopes, 1956, p. 143).

A palavra “mundo” merece atenção. Mané Quim possui pouco: alguns socalcos, regos secos e uma nascente quase morta. Ainda assim, esse espaço é chamado de “mundo”. A dimensão do território físico importa menos que a relação que o personagem estabeleceu com ele. O lugar adquire significado porque resulta de seu trabalho e porque contém projetos ainda não realizados. É justamente aqui que a filosofia de Hannah Arendt ajuda a compreender o romance. Em *A condição*

humana, Arendt distingue “Terra” e “Mundo”. A distinção não corresponde simplesmente a duas palavras para dizer “natureza” e “sociedade”. Ela organiza duas formas diferentes de compreender a existência humana. Arendt afirma:

A Terra é a própria quintessência da condição humana e, ao que sabemos, sua natureza pode ser singular no universo, a única capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem esforço nem artifício. O mundo — artifício humano — separa a existência do homem de todo ambiente meramente animal; mas a vida, em si, permanece fora desse mundo artificial, e através da vida o homem permanece ligado a todos os outros organismos vivos (Arendt, 2020, n.p.).

Para compreender essa passagem, é preciso primeiro evitar uma interpretação muito literal. “Terra” não significa somente um pedaço de chão. Em Arendt, Terra é o ambiente natural no qual a vida acontece: o solo, a água, o ar, os ciclos biológicos e as condições materiais que tornam possível a existência. O ser humano pertence à Terra porque também possui um corpo, precisa comer, beber, dormir e reproduzir sua vida.

“Mundo” possui outro sentido. O mundo humano é formado por aquilo que as pessoas constroem e deixam como algo relativamente durável: casas, ferramentas, obras de arte, instituições, objetos, cidades, livros. Uma árvore pertence à Terra. Uma casa construída com madeira pertence ao Mundo. A primeira existe sem que os seres humanos a fabriquem; a segunda resulta de uma atividade humana.

Essa distinção pode ser aplicada diretamente a Mané Quim. A seca pertence ao domínio da Terra: ela estabelece uma condição natural que o personagem precisa enfrentar. Os socacos, as levadas, os pilares e os canais de água pertencem ao Mundo: são resultados de uma atividade humana que procura criar estabilidade dentro de uma natureza instável. O personagem não controla a chuva. Ele pode, entretanto, organizar a terra para que a água, quando chegar, seja aproveitada. O romance explicita essa relação:

Amava trabalhar rijo, e o seu prazer era pensar que a terra não recusava tudo ao esforço dos seus braços e ao suor do seu rosto. O homem devia ter orgulho em dizer: «Isto aqui era pedra sobre pedra, e fiz correr água e virar verde». A satisfação de criar vida onde havia cascalheira e sede era a sua grande ambição e alegria (Lopes, 1956, p. 146).

A frase “Isto aqui era pedra sobre pedra, e fiz correr água e virar verde” concentra a relação de Mané Quim com o trabalho. Ele deseja produzir uma transformação visível e durável. A terra continua sendo terra, mas sua organização muda. O homem introduz nela uma forma que antes não existia. É nesse ponto que aparece outro conceito de Arendt: o *homo faber*. A expressão latina pode ser traduzida como “homem que fabrica”. Arendt utiliza essa figura para pensar o ser humano

enquanto produtor de objetos e construtor de um mundo relativamente durável. Uma pessoa que fabrica uma mesa, uma casa, uma ferramenta ou uma ponte produz algo que permanece depois que o trabalho terminou.

A diferença fica mais clara quando comparada ao conceito de *animal laborans*. Arendt escreve:

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida (Arendt, 2020, n.p.).

Aqui a distinção pode ser apresentada de maneira simples. Imagine uma pessoa que planta mandioca para comer. Ela trabalha, colhe a mandioca, alimenta-se e, depois, precisa voltar a trabalhar porque a fome retorna. O resultado desse trabalho é consumido e desaparece dentro do ciclo da vida. Arendt chama essa dimensão de *labor*.

Agora imagine alguém que constrói uma casa. A casa não desaparece no instante em que a pessoa satisfaz uma necessidade biológica. Ela permanece. Pode ser utilizada por outras pessoas, pode ser reparada, modificada e transmitida às gerações seguintes. Essa produção corresponde ao *work*, associado ao *homo faber*.

A distinção não estabelece uma hierarquia simples entre trabalhos “bons” e “ruins”. Arendt está descrevendo atividades diferentes. O *animal laborans* está ligado à manutenção da vida; o *homo faber* está ligado à fabricação de coisas relativamente duráveis. O problema surge quando a vida humana passa a ser organizada quase exclusivamente pela lógica do consumo e da necessidade imediata.

É nesse ponto que *Chuva Braba* ganha uma dimensão filosófica mais precisa. Mané Quim não quer simplesmente produzir o suficiente para sobreviver. Seu prazer está em transformar o espaço e construir algo que permaneça. O trabalho agrícola torna-se uma forma de produzir mundo.

A personagem Joquinha apresenta uma relação diferente com a existência. Ele retorna enriquecido da emigração e procura convencer Mané Quim a abandonar Santo Antônio. Sua proposta é apresentada como oportunidade econômica. Há dinheiro, circulação, possibilidade de enriquecimento e uma vida distante da precariedade da ilha. O problema é que Joquinha também deseja utilizar Mané Quim como instrumento para seus próprios interesses:

Me sinto só, é o que é. A gente em ganhando idade tem precisão dum filho. É uma questão prática, nada sentimental, meu velho. Eu não sou rico, não. Tenho uma coisinha pouca. E não se sabe quando é que a morte chega. Entra sem pedir licença. Me lembro bem dum uruguaiano... te conto depois. Tu compreendes, não tenho família chegada. Foi sorte ter batizado este moço antes de viajar, sorte para ele e para mim também.

Agora, ao deixar Manaus, disse ao sócio que vinha matar saudades e buscar um filho que cá deixei (Lopes, 1956, p. 164).

A frase “É uma questão prática, nada sentimental” é decisiva para compreender Joquinha. Ele transforma uma relação de parentesco em uma relação de utilidade. Mané Quim deixa de ser considerado somente como afilhado; passa a ser uma espécie de recurso para sua velhice.

Arendt ajuda a explicar esse comportamento por meio da ideia de alienação do mundo. Em termos didáticos, alienar-se do mundo significa perder uma relação de pertencimento com aquilo que foi construído como espaço comum e durável. A pessoa passa a olhar para coisas, lugares e até pessoas sobretudo segundo sua utilidade. Uma terra vale pelo preço que alcança. Uma pessoa vale pelo serviço que presta. Uma relação vale pelo benefício que proporciona.

Joquinha exemplifica esse processo porque sua relação com a terra já não depende do cultivo nem da permanência. Ele vê a possibilidade de deslocamento como oportunidade econômica. Mané Quim enxerga a terra como lugar de existência, trabalho e construção. O conflito entre os dois é, portanto, também um conflito entre duas maneiras de entender o que significa viver em determinado lugar (Santos, 2026, pp. 90–95).

O personagem Nhó João Joana radicaliza essa lógica. Como usurário, ele trata a terra como garantia financeira. A gleba agrícola deixa de ser vista a partir do trabalho de quem a cultiva e passa a ser avaliada segundo dívidas, juros e possibilidade de apropriação. Sua fala é reveladora: “Temos de criar compromisso um com o outro, claro. Preto no branco, quero dizer. Como de costume, já sabes... Mais de quinhentos mil réis não posso dar”(Lopes, 1956, p. 98).

“Preto no branco” reduz a relação a uma formalização econômica. A expressão remete ao documento escrito, ao contrato, ao cálculo. A terra aparece dentro dessa lógica como garantia. O que interessa é aquilo que pode ser registrado, cobrado e convertido em dinheiro.

Arendt permite compreender a diferença entre fabricar um mundo e transformar tudo em mercadoria. O *homo faber* constrói objetos duráveis; porém, quando a fabricação passa a obedecer exclusivamente ao cálculo da utilidade e do consumo, a própria durabilidade perde valor. A terra deixa de ser lugar de habitação e passa a ser objeto de especulação. A casa deixa de ser morada e passa a ser investimento. As relações humanas passam a ser avaliadas como instrumentos. Essa lógica também aparece em Nhô Sansão, proprietário que prefere deixar os socacos entregues ao capim para alimentar o gado: “Deixa a grama criar. (...) Quem tira minhas grammas são os meus bichos. Minhas vacas e minhas cabras dão queijo e manteiga. (...) Não tenho paciência para aturar lavradores” (Lopes, 1956, pp. 116–117).

O contraste com Mané Quim é direto. Mané Quim trabalha para fazer a água circular e transformar a pedra em terra produtiva. Nhô Sansão utiliza o espaço segundo uma lógica imediata de consumo. O primeiro deseja construir uma relação durável com o território; o segundo avalia o território segundo aquilo que pode retirar dele.

Essa distinção conduz ao conceito de *animal laborans*. Arendt observa que uma sociedade organizada predominantemente pelo consumo pode transformar a existência em um ciclo contínuo de produção e consumo. A pessoa trabalha para consumir; consome para continuar vivendo; depois retorna ao trabalho. O ciclo não produz necessariamente objetos que permaneçam no mundo. A filósofa formula o problema nos seguintes termos:

Um dos óbvios sinais do perigo de que talvez estejamos a ponto de realizar o ideal do animal laborans é a medida em que toda a nossa economia já se tornou uma economia de desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quanto surgem no mundo, a fim de que o processo não chegue a um fim repentino e catastrófico (Arendt, 2020, n.p.).

Para estudantes, pode-se pensar no conceito a partir de uma situação cotidiana: quando um objeto é produzido com a única finalidade de ser rapidamente consumido e substituído, seu valor está ligado à circulação, não à permanência. Arendt teme uma sociedade na qual tudo adquira essa condição, inclusive aquilo que deveria constituir um mundo comum.

Em *Chuva Braba*, a terra apresenta justamente o problema contrário. Mané Quim deseja permanecer porque quer produzir algo que possa continuar existindo. A lavoura não aparece apenas como meio para obter alimento. Ela constitui uma forma de habitar. A enxada, nesse sentido, possui uma função que ultrapassa a produção agrícola imediata: ela modifica o lugar e cria uma relação entre o indivíduo e o espaço.

O conflito de *Chuva Braba* ganha outra dimensão quando Joquinha convence temporariamente Mané Quim a partir. A decisão representa uma ruptura com a terra. O deslocamento até Porto Novo coloca Mané Quim diante do mar, do navio e da possibilidade de uma nova vida.

O corpo do personagem reage ao deslocamento. O mar, que poderia significar liberdade, passa a produzir medo. Mané Quim sente saudade da ribeira. O espaço que antes parecia pequeno adquire, diante da partida, outra dimensão. A terra que parecia pobre passa a ser percebida como lugar de pertencimento. A transformação decisiva ocorre com a chuva. Durante a madrugada, uma tempestade chega à ilha: “lufada violenta de vento e grossas bategas de chuva fria irromperam pela porta escancarada... Chuva braba, boa amiga!” (Lopes, 1956, p. 287).

A chuva modifica as condições materiais do conflito. A terra volta a receber água. Mané Quim recupera a confiança na possibilidade de permanecer. Quando Joquinha tenta convencê-lo novamente com promessas de riqueza, o rapaz responde: “nem água nem mandioca dos outros me fartam os olhos” (Lopes, 1956, p. 302).

A expressão possui uma dimensão econômica e outra existencial. Mané Quim recusa uma vida baseada no consumo daquilo que pertence aos outros. Sua decisão consiste em retornar ao

próprio trabalho e ao próprio território. A enxada volta a representar a possibilidade de construir uma existência na terra.

A situação de Bernardo Élis é bastante diferente. Em *O Tronco*, a questão da terra está ligada à propriedade, ao poder político e ao controle social. A violência não surge de uma luta individual entre alguém que deseja ficar e alguém que deseja partir. Ela está incorporada às relações institucionais.

A narrativa começa com uma disputa em torno do inventário de Clemente Chapadense. Vicente Lemes, coletor estadual, e Valério Ferreira, juiz municipal, recusam a fraude pretendida pelos Melo. Artur Melo invade o cartório acompanhado de homens armados e procura obrigar os funcionários a aceitar sua versão dos fatos. A lei escrita existe, porém sua aplicação depende da capacidade de quem a sustenta de resistir à violência (Élis, 1967, pp. 23–51).

Cláudio Ribeiro exemplifica a fragilidade do funcionário público. Diante de Artur Melo, ele abandona qualquer pretensão de autoridade e procura sobreviver:

Sim senhor, sim senhor, — balbuciava Claudio entre gestos de subserviência... — Mas eu não tenho nada com isso não, Seu Coronel. Eu nem não sei de nada e a gente é tão-sòmente [sic] um pau-mandado, o senhor sabe (Élis, 1967, p. 23).

A expressão “pau-mandado” resume a situação do personagem. Ele ocupa uma função pública, mas sua autoridade institucional desaparece diante das armas. O Estado possui funcionários, documentos, tribunais e leis, mas esses instrumentos não garantem por si mesmos a autoridade da lei.

Michel Foucault pode contribuir para se pensar a relação entre poder e discurso. Para Foucault, falar a verdade não é simplesmente pronunciar uma frase verdadeira. Existe uma dimensão ética no ato de dizer a verdade: quem fala assume uma relação com aquilo que afirma e aceita os riscos decorrentes de sua fala.

O conceito de *parresía* pode parecer difícil, mas sua lógica é bastante concreta. Imagine uma pessoa que denuncia uma injustiça cometida por alguém muito poderoso. Se ela possui provas e sabe que aquilo que afirma é verdadeiro, ainda resta uma questão: está disposta a enfrentar as consequências de sua denúncia? A *parresía* envolve justamente essa relação entre verdade, coragem e risco:

A atitude parresiástica não se resume a proferir aquilo que se considera verdadeiro e, sim, em aceitar as consequências. Em contextos de opressão, dizer a verdade pode significar correr risco de sofrer punições, das mais brandas às mais graves, como a pena de morte, conforme a história do mundo nos ensina. Há algo que faz com que se assuma esse risco, a necessidade de resistir à opressão por um propósito maior do que a manutenção da segurança individual. Esse é o caso de Dion, cujo enfrentamento do tirano Dionísio,

conforme relatado por Plutarco, é usado como exemplo de atitude parresiasta por Foucault em sua aula de 12 de janeiro de 1983 (Santos, 2025, p. 21).

O ponto mais fácil de perder nessa definição está na palavra “risco”. Se alguém diz algo verdadeiro em uma situação na qual não corre nenhum perigo, o ato pode ser verdadeiro, mas não possui necessariamente a estrutura da *parresia*. O risco modifica a situação. O indivíduo sabe que sua fala pode provocar uma reação contra ele e, ainda assim, decide falar. Foucault está interessado nessa relação porque ela transforma a verdade em uma prática. A pessoa não apenas “tem” uma verdade. Ela coloca sua posição pessoal em jogo ao dizê-la.

Essa distinção ajuda a compreender Vicente Lemes. Ele possui consciência do que está acontecendo. Sabe que Artur Melo está utilizando seu poder para manipular o processo. Também sabe que possui uma arma e chega a pensar na possibilidade de reagir. O problema é que sua reação armada poderia produzir mais mortes sem destruir o sistema que sustenta os Melos. O conflito aparece no diálogo:

Vicente mete a mão na algibeira, apalpou a Browning, mas sentiu a coragem esmorecer. Reagir à bala seria o mais inteligente? Estava visto que não. Vicente reagia, matava Artur ali na sala, mas também seria morto e com ele o juiz Valério e outros companheiros. E tudo voltava a ser dominado pelo velho Coronel Pedro Melo. A mão de Vicente saiu do bolso, tomou o encaixe, molhou no tinteiro, enquanto seus beijos trêmulos murmuravam:

— Pode ditar, Seu Doutor Deputado Artuzinho.

— Não, uai, não vou ditar não. Você sabe fazer.

Você está pago para saber isso. O coletor mantinha a pena no ar:

— Sei escrever aquilo que minha vontade dita. Agora estou fazendo uma coisa obrigado por você. Não sei qual é o seu querer.

(Élis, 1967, p. 51).

A cena possui uma característica particular: o poder de Vicente não está na arma. Está na escrita. Como coletor público, ele possui competência para produzir documentos que possuem consequências jurídicas. Quando Artur o obriga a escrever, ele não controla apenas seu corpo. Controla sua capacidade de produzir um discurso oficial.

A frase “Sei escrever aquilo que minha vontade dita” mostra a consciência dessa violência. Vicente sabe que a escrita deveria expressar sua própria autoridade funcional. Ao escrever sob coerção, ele passa a registrar a vontade de outra pessoa.

É aqui que a *parresia* pode ser usada com cuidado. Vicente não consegue sustentar até o fim a posição de quem diz a verdade diante do poder. Sua desistência não significa simplesmente covardia. A cena apresenta uma situação na qual a escolha entre resistir e sobreviver envolve consequências

concretas. O próprio personagem calcula que uma reação armada poderia produzir sua morte e a morte de outras pessoas sem eliminar o domínio dos Melo (Santos, 2026, pp. 78–80).

Artur Melo apresenta uma situação diferente. Ele possui formação jurídica, domínio da linguagem e acesso às instituições. Utiliza essas ferramentas para produzir uma aparência de legalidade. Essa conduta se aproxima daquilo que Foucault chama de “*má parresía*”:

A *má parresía*, que expulsa a boa, é portanto, se vocês preferirem, o “todo o mundo”, o “qualquer um”, dizendo tudo e qualquer coisa, contanto que seja bem recebido por qualquer um, isto é, por todo o mundo. É esse o mecanismo da *má parresía*, essa *má parresía* que no fundo é a supressão da diferença do dizer-a-verdade no jogo da democracia (Foucault, 2010, pp. 168–169).

Para compreender essa passagem, convém perceber que Foucault não está dizendo simplesmente que “mentir é ruim”. O problema é mais específico. A *má parresía* imita a aparência do discurso verdadeiro. O sujeito fala como se estivesse defendendo a justiça, a liberdade ou o interesse público, mas sua fala está subordinada à busca de aprovação, poder ou vantagem.

Artur Melo funciona dessa maneira. Ele utiliza o Direito, o jornal e sua posição social para apresentar-se como alguém que possui autoridade pública. Sua linguagem possui aparência de legitimidade. Entretanto, seus atos favorecem o domínio privado da família Melo.

A diferença entre Vicente e Artur pode ser percebida, portanto, pela relação entre fala e poder. Vicente possui uma palavra institucional que é progressivamente submetida à força. Artur possui uma palavra institucional que ele próprio utiliza como instrumento de força. Um é constrangido a escrever aquilo que outro deseja; o outro utiliza o discurso jurídico para constranger os demais.

A questão torna-se ainda mais grave quando o Estado entra diretamente na violência. A chegada da comissão judicial e militar poderia representar o restabelecimento da ordem republicana. O romance conduz a expectativa para outro resultado. O juiz Carvalho utiliza promessas jurídicas para desarmar seus adversários e depois permite ou realiza uma ação de traição. O discurso legal passa a funcionar como instrumento de captura.

Aí pode ser identificada uma “*má parresía na administração do Estado*”, pois a linguagem jurídica perde sua função de garantir uma relação pública com a verdade e passa a servir aos interesses daqueles que controlam a instituição (Santos, 2026, pp. 80–81). A violência alcança sua forma mais extrema no massacre dos nove reféns desarmados. A polícia, que deveria proteger a ordem pública, aproxima-se dos próprios grupos armados que deveria combater. O saque do cadáver de Pedro Melo pelos soldados reforça essa aproximação: o uniforme não garante, por si só, uma diferença ética entre o agente do Estado e o bandido (Santos, 2026, pp. 81–82).

Resto-de-Onça representa outro aspecto do sistema. Ele é um capanga submetido ao coronel e transforma-se em instrumento de violência. Sua posição é paradoxal: participa da opressão e, ao

mesmo tempo, pertence ao grupo social submetido a ela. A violência produzida pelo sistema consegue levar indivíduos pobres a agir contra outros indivíduos pobres em benefício dos poderosos (Santos, 2026, pp. 81–82).

A relação entre violência e poder fica ainda mais clara na equivalência entre jagunços e soldados. O romance apresenta ambos como grupos armados capazes de impor sua vontade pela força. A diferença institucional entre eles desaparece progressivamente. Artur Melo, apesar de ser letrado e possuir formação jurídica, acaba dependendo de bandoleiros. Seu domínio da linguagem não elimina sua dependência da força física. A cena da luta apresenta a violência em sua dimensão corporal:

Gritando, pulando daqui pra ali e disparando os rifles, os jagunços surgiam de todos os pontos. Vinham pelos quintais, tentando pular o muro, mas as balas dos resistentes os obrigavam a retroceder.

— A faca corta, a faca dói!

De repente, vigia aqui um bando de jagunços investindo. De dentro das casas, a fuzilaria estrondava. Alguns recuavam, outros ficavam mortos em cima do muro, as pernas para lá, os braços para cá, o rifle no chão, as capangas, picuas, bentinhos e santos pendurados, balançando.

(Élis, 1967, p. 196).

A linguagem de Élis não transforma a morte em acontecimento abstrato. O corpo aparece fragmentado: “as pernas para lá, os braços para cá”. A descrição retira do leitor a possibilidade de tratar a violência como simples acontecimento político. A política chega ao corpo.

Essa escolha diferencia Élis de Manuel Lopes. O realismo de Lopes é caracterizado por uma contenção maior. A violência de *Chuva Braba* encontra-se na precariedade da vida, na fome, na seca, na ameaça de perda da terra e na emigração. Em Élis, a violência aparece em cenas de assassinato, tortura, perseguição e massacre. O primeiro produz uma narrativa marcada pela espera e pela resistência cotidiana; o segundo constrói situações de choque (Santos, 2026, pp. 97–99).

Essa diferença também pode ser observada no tempo narrativo. *Chuva Braba* acompanha uma espera. A chuva demora, a seca permanece, os personagens discutem o futuro e Mané Quim oscila entre ficar e partir. O tempo da narrativa acompanha o tempo da terra. As estações e a espera pela água fazem parte da experiência dos personagens.

O *Tronco* concentra-se na crise. Os acontecimentos avançam para o confronto armado, o cerco e o massacre. Mesmo quando o romance utiliza acontecimentos históricos, a narrativa privilegia o momento em que as estruturas de poder entram em choque (Santos, 2026, pp. 89–97).

Existe ainda uma aproximação literária indireta entre os dois autores. A tradição regionalista nordestina, sobretudo a obra de Graciliano Ramos e José Lins do Rego, funciona como mediação entre Cabo Verde e Goiás. O movimento Claridade encontrou nesses escritores brasileiros modelos

de representação da terra e das classes populares. Élis também encontrou nessa tradição recursos para construir sua ficção sobre o Centro-Oeste. Assim, existe uma circulação literária que não depende de contato direto entre os dois autores: uma tradição brasileira serve de ponte entre espaços geográficos muito distantes (Santos, 2026, pp. 96–97).

A linguagem constitui outro ponto de contato. Manuel Lopes incorpora elementos do crioulo cabo-verdiano e dos ritmos da fala das ilhas. Bernardo Élis incorpora o falar sertanejo goiano. Em ambos os casos, a língua das populações representadas entra na literatura. A escolha possui uma consequência estética imediata: os personagens passam a falar de maneira coerente com seus espaços sociais. Existe também uma consequência política, pois formas de linguagem historicamente marginalizadas passam a ocupar o espaço da literatura (Santos, 2026, pp. 70–71; 95–96).

A questão da linguagem pode ser compreendida sem transformar os dois autores em exemplos idênticos. Lopes escreve dentro de uma situação colonial. Valorizar a língua e a experiência cabo-verdianas participa da construção de uma identidade cultural própria. Élis escreve dentro do Brasil e trabalha com uma região interiorizada, na qual o falar sertanejo havia sido frequentemente associado à rusticidade. Sua prosa incorpora essa fala sem transformá-la em simples caricatura. A linguagem regional torna-se matéria de construção literária.

A relação com a terra também produz resultados diferentes. Mané Quim deseja permanecer porque sua identidade está associada àquilo que construiu. A terra é o lugar no qual sua vida pode adquirir continuidade. A partida ameaça interromper essa relação. Em *O Tronco*, a terra aparece ligada à propriedade e ao poder. Quem controla a terra possui recursos econômicos, influência política e capacidade de impor sua vontade.

Por isso, o conceito de *homo faber* funciona melhor em *Chuva Braba* do que em *O Tronco*. Mané Quim fabrica um espaço habitável. Sua enxada cria canais, socacos e possibilidades de futuro. Em *O Tronco*, os instrumentos mais importantes são armas e instrumentos de tortura. Eles não constroem um mundo compartilhado; destroem as condições de convivência. O próprio tronco que dá nome ao romance representa um objeto associado à coerção e à sujeição (Santos, 2026, pp. 89–95).

A diferença permite compreender melhor o alcance do pensamento de Arendt. O *homo faber* produz um mundo de coisas que oferece alguma permanência aos seres humanos. Uma arma também é um objeto fabricado. Isso não significa, porém, que qualquer fabricação produza mundo no sentido arendtiano. Uma arma pode destruir aquilo que permite a convivência. Quando a fabricação passa a produzir instrumentos destinados à dominação e à morte, a atividade humana perde sua dimensão construtiva.

Em *Chuva Braba*, o trabalho de Mané Quim estabelece uma relação entre esforço, terra e futuro. Em *O Tronco*, a violência destrói a possibilidade de um mundo comum. O contraste é particularmente claro quando se observa o espaço público. Na narrativa de Élis, cartório, tribunal, polícia e administração deveriam constituir instituições comuns. O coronelismo captura essas estruturas e reduz sua função pública.

A filosofia de Arendt ajuda a entender esse fenômeno por outra via. Para ela, a vida política depende da existência de um espaço no qual pessoas possam aparecer umas diante das outras por meio da palavra e da ação. A política exige um mundo comum. Se as instituições públicas são capturadas pela violência privada, esse espaço comum se desfaz.

É por isso que a noção de *parresia* pode ser vista melhor em *O Tronco* do que em *Chuva Braba*. No romance de Élis, existem autoridades, tribunais, funcionários e agentes políticos envolvidos em disputas pela verdade e pela legitimidade. Há uma arena pública na qual dizer algo pode colocar o indivíduo em perigo. No romance de Lopes, o conflito de Mané Quim é sobretudo uma decisão sobre seu modo de vida. Ele não enfrenta um tirano em uma arena política; decide se permanecerá na terra ou se partirá com Joquinha (Santos, 2026, pp. 97–99).

A chuva final de *Chuva Braba* e a tempestade que encerra *O Tronco* também possuem sentidos diferentes. No romance de Lopes, a chuva modifica concretamente a situação agrícola e permite a Mané Quim recuperar sua confiança no trabalho da terra. No romance de Élis, a chuva chega depois da violência. Ela não ressuscita os mortos nem restaura as instituições destruídas. A natureza retorna, mas a violência humana permanece como memória do acontecimento (Santos, 2026, pp. 95–99).

Essa diferença impede uma leitura simplista segundo a qual os dois romances terminariam com uma solução positiva. Mané Quim consegue voltar para a terra, porém a seca continua sendo uma ameaça. A chuva resolve a situação daquele momento, não elimina a precariedade estrutural de Santo Antônio. Em *O Tronco*, a chuva também não representa uma purificação da sociedade. O sangue derramado permanece na história da comunidade.

A relação entre natureza e sociedade aparece, portanto, como uma das bases da comparação. A seca cabo-verdiana e a aridez do sertão goiano possuem dimensões naturais concretas. Seus efeitos sociais, entretanto, dependem das estruturas que organizam a vida coletiva. Uma seca pode ser enfrentada de diferentes maneiras conforme existam ou não recursos, políticas públicas, sistemas de armazenamento de água e formas de solidariedade. Da mesma maneira, o isolamento geográfico de uma região não produz automaticamente o coronelismo. Ele pode criar condições nas quais determinadas formas de poder encontram maior liberdade para atuar.

A violência em ambos os autores deve ser lida nesse nível. Os personagens violentos não aparecem simplesmente como indivíduos maus que poderiam ser retirados da narrativa para que tudo voltasse ao normal. Élis apresenta uma estrutura na qual coronelismo, armas, burocracia e interesses econômicos se reforçam. Lopes apresenta uma sociedade na qual seca, pobreza, exploração e emigração reduzem progressivamente as alternativas dos indivíduos (Santos, 2026, pp. 97–99).

Isso explica também por que as personagens transgressoras de ambos os autores não podem ser avaliadas apenas segundo categorias morais individuais. Um personagem que rouba alimento em situação de fome continua cometendo um ato de transgressão; porém, sua ação ocorre dentro de uma situação que limita suas alternativas. A literatura de Élis e Lopes conserva a dimensão moral dos atos e, simultaneamente, apresenta as condições sociais que os produzem. A pergunta deixa de ser apenas “quem fez isso?” e passa a incluir “em que tipo de sociedade essa ação se tornou possível?”.

O romance de Élis leva essa questão ao extremo. A violência produzida pelo coronelismo pode ser respondida pela violência do cangaço, e a violência estatal pode reproduzir práticas semelhantes às dos grupos privados. A diferença entre legalidade e ilegalidade perde estabilidade. O Estado pode usar instrumentos legais para realizar ações violentas; grupos privados podem reivindicar proteção de interesses locais enquanto utilizam armas. A fronteira entre poder público e poder privado se desfaz.

Em *Chuva Braba*, a oposição é outra. Mané Quim não precisa destruir uma instituição para afirmar sua autonomia. Ele precisa decidir qual forma de vida deseja sustentar. Sua resistência ocorre pelo retorno ao trabalho e pela recusa de uma riqueza que não lhe pertence. O ato de permanecer adquire uma dimensão ética porque envolve a decisão sobre que tipo de relação deseja manter com a terra.

O romance de Manuel Lopes apresenta, assim, uma ideia de pertencimento que Arendt permite aprofundar. Pertencer a um lugar não significa possuir juridicamente uma propriedade. Mané Quim possui uma relação construída pelo trabalho. Conhece a terra, transforma seus caminhos, espera pela água e imagina aquilo que ainda poderá construir. A propriedade jurídica e a experiência de habitar não são equivalentes.

Essa diferença aparece quando o personagem afirma que seu pequeno mundo lhe basta. O “mundo acanhado” não é definido por sua extensão. Ele é definido pelas relações que o constituem. O futuro do Ribeirãozinho existe para Mané Quim porque ele se reconhece como parte daquele lugar e porque imagina sua própria atividade como continuação daquilo que já construiu (Lopes, 1956, p. 143).

A permanência, entretanto, não possui o mesmo sentido nos dois romances. Em Lopes, permanecer pode significar construir uma vida. Em Élis, permanecer dentro de determinada estrutura social pode significar continuar submetido ao poder. O pertencimento à terra, portanto, não é automaticamente positivo. Depende das relações que estruturam o lugar.

Essa observação evita uma interpretação excessivamente idealizada da terra. *Chuva Braba* não apresenta Santo Antão como paraíso. A ilha é marcada pela seca, pela pobreza, pela exploração e pela ameaça constante da partida. Mané Quim escolhe permanecer dentro de uma realidade difícil. Sua decisão possui valor porque está associada à possibilidade de transformar o lugar pelo trabalho.

A diferença também recai sobre a função do dinheiro nos dois romances. Em *Chuva Braba*, o dinheiro aparece como força capaz de deslocar pessoas e reorganizar sua relação com o território. Joquinha oferece a Mané Quim uma vida materialmente mais confortável. O problema é que essa oferta exige a ruptura com o espaço que o personagem construiu. Em *O Tronco*, o dinheiro aparece associado à propriedade, às heranças, à corrupção e ao controle político. O capital fornece recursos para a manutenção da dominação.

A literatura de ambos, portanto, acompanha personagens submetidos a forças que ultrapassam suas decisões individuais. Mané Quim precisa decidir entre duas formas de vida. Vicente Lemes precisa decidir como agir diante de um poder que domina as instituições. Artur Melo procura

utilizar as instituições em benefício próprio. Joquinha procura transformar uma relação afetiva em recurso. Pedro Melo exerce a violência como instrumento direto de mando.

A linguagem literária acompanha essas diferenças. Lopes escreve uma narrativa na qual o espaço, a espera e o trabalho recebem atenção prolongada. Élis produz cenas nas quais a violência pode interromper subitamente qualquer expectativa de estabilidade. O primeiro constrói a tensão por meio da demora da chuva e da dúvida de Mané Quim. O segundo constrói a tensão por meio da escalada do conflito político e militar.

Os dois romances também pertencem a momentos históricos de transição. Lopes escreve sobre uma sociedade colonial que começa a formular uma consciência cultural própria. Élis registra uma região brasileira submetida a transformações políticas e econômicas que alterariam profundamente o Centro-Oeste. As obras conservam formas de vida que estão sob pressão de mudanças históricas (Santos, 2026, pp. 96–97).

Nesse sentido, *Chuva Braba* e *O Tronco* podem ser lidos como romances de comunidades em crise. A crise, entretanto, possui formas distintas. Em Santo Antônio, a pergunta é se vale a pena permanecer em uma terra submetida à seca ou buscar outro lugar. Na Vila do Duro, a pergunta é quem possui autoridade para determinar as regras da vida coletiva. Mané Quim enfrenta a possibilidade do desterro; Vicente Lemes enfrenta a captura da lei; ambos precisam agir dentro de situações que restringem suas possibilidades.

A aproximação entre Bernardo Élis e Manuel Lopes permite compreender, por fim, duas formas de representar a relação entre ser humano, poder e território. Em Élis, a violência política invade o espaço público e transforma instituições em instrumentos de interesses privados. Em Lopes, a precariedade da terra e a lógica econômica da emigração ameaçam dissolver a relação do indivíduo com seu lugar. Um romance apresenta a destruição do mundo comum pela violência; o outro acompanha a tentativa de construí-lo por meio do trabalho.

Arendt ajuda a compreender o segundo caso ao distinguir Terra, Mundo, *animal laborans* e *homo faber*. Foucault ajuda a esclarecer o primeiro ao distinguir a fala verdadeira da linguagem que simula a verdade para produzir dominação. Nenhum dos dois conceitos deve ser aplicado mecanicamente às duas obras. A Filosofia permite formular perguntas mais precisas sobre aquilo que os romances já apresentam por meio de personagens, conflitos, espaços e acontecimentos.

Em *Chuva Braba*, a enxada de Mané Quim, a terra seca, a água e a chuva organizam uma narrativa sobre a possibilidade de construir um lugar habitável. Em *O Tronco*, o cartório, o tribunal, as armas, os corpos mortos e a escrita jurídica organizam uma narrativa sobre a destruição da autoridade pública. A comparação aproxima os romances sem apagar suas diferenças.

A linguagem regional dos dois autores reforça esse movimento. O crioulo cabo-verdiano e o falar sertanejo goiano entram na literatura como formas concretas de experiência social. A escolha linguística acompanha o próprio projeto de representar comunidades que os centros políticos e culturais tendem a manter à margem. A literatura registra suas formas de falar ao mesmo tempo que registra seus conflitos históricos (Santos, 2026, pp. 95–97).

Chuva Braba não é uma história de vitória definitiva nem *O Tronco* uma narrativa na qual a derrota encerra todos os conflitos. Mané Quim retorna à terra, porém a seca permanece como ameaça. Em *O Tronco*, a chuva chega depois do massacre, sem reparar aquilo que foi destruído. As duas obras preservam a continuidade do sofrimento histórico. A diferença está na resposta dos personagens: Mané Quim procura construir uma permanência possível; a comunidade de Élis permanece marcada pela violência de uma ordem política que não desaparece com o fim do confronto (Santos, 2026, pp. 95–99).

Referências

- Arendt, H. (2003). *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, Trad.; 5.ª ed.). Perspectiva.
- Arendt, H. (2020). *A condição humana* (R. Raposo, Trad.; 13.ª ed., ebook). Forense Universitária.
- Élis, B. (1967). *O tronco* (2.ª ed.). Livraria José Olympio Editora.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982–1983)* (E. Brandão, Trad.). Martins Fontes.
- Lopes, M. (1956). *Chuva braba*. Edição da Claridade.
- Pereira dos Santos, W. (2026). *O metafísico, o real e o sexo: Ensaios de literatura de Goiás e Cabo Verde*. Edição do autor.

2.1 Sugestões de atividades

Sugestão 1: Rotação por Estações (Station Rotation / Aprendizagem Híbrida)

- **Metodologia de referência:** Rotação por Estações (*Station Rotation / Blended Learning*).
- **Recurso:** Analógico e Híbrido (Materiais impressos, mapas conceituais e fichas de registro).
- **Justificativa da abordagem:** Para abarcar os **múltiplos eixos temáticos do Capítulo 2** (Literário, Filosófico, Histórico e Linguístico), a abordagem de **Rotação por Estações** é adequada porque permite fracionar a densidade do texto em quatro circuitos complementares de aprendizagem. Assim, pequenos grupos circulam pelas estações simultaneamente, vivenciando diferentes linguagens e fontes sem sobrecarregar a memória de trabalho de cada pessoa discente.

Guia para implementação:

1. **Organização do Espaço e Divisão das Estações:**

- A pessoa docente divide a sala em 4 estações de trabalho e organiza os alunos em grupos equivalentes.
- **Estação 1 (Filosofia – Hannah Arendt):** Análise dos excertos sobre "Terra vs. Mundo" e "Homo Faber vs. Animal Laborans" a partir das ações de Mané Quim em *Chuva Braba*.
- **Estação 2 (História e Filosofia – Michel Foucault):** Investigação do coronelismo goiano em *O Tronco*, confrontando a coragem da *Parresía* (Vicente Lemes) com a manipulação da *Má Parresía* (Artur Melo).
- **Estação 3 (Literatura Comparada e Violência):** Mapeamento analítico entre a violência física e direta dos jagunços no sertão de Goiás e a violência estrutural e difusa da seca nas ilhas de Cabo Verde.
- **Estação 4 (Sociolinguística e Pertencimento):** Leitura dramática comparativa do falar sertanejo goiano em Bernardo Élis e do crioulo cabo-verdiano em Manuel Lopes.

2. Dinâmica do Rodízio:

- Cada grupo permanece 15 minutos em cada estação. A pessoa discente deve portar sua ficha de registro individual (*Station Log*) para anotar as conclusões e conexões estabelecidas em cada circuito.

3. Atuação da Pessoa Docente:

- A pessoa docente circula entre as estações, atuando como mediadora e utilizando questionamentos guiados para provocar o aprofundamento crítico nas discussões.

4. Síntese e Fechamento:

- Após a rotação completa por todas as estações, a pessoa docente reúne a turma para um debate integrador de 10 minutos, relacionando as descobertas de cada estação à questão central do pertencimento à terra.

5. **Interdisciplinaridade:** **Literatura** (estudo comparado de *O Tronco* e *Chuva Braba*); **Filosofia** (conceitos de Arendt e Foucault); **História** (coronelismo brasileiro e colonialismo cabo-verdiano).

Sugestão 2: Storytelling Digital e Podcasting (Áudio-Drama Investigativo)

- **Metodologia de referência:** Storytelling Digital e Produção de Microconteúdo.
- **Recurso:** Tecnológico (Softwares gratuitos de gravação/edição de áudio como Audacity, BandLab ou Anchor, smartphones e leitores de QR Code).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico sobre o **conflito entre o poder privado e a autoridade pública em *O Tronco***, a abordagem do **Storytelling Digital via Podcasting** é adequada porque desafia os alunos a traduzirem a prosa literária e as categorias conceituais de Foucault (*Parresía* e *Má Parresía*) para uma linguagem midiática contemporânea. A criação de um podcast jornalístico ou áudio-drama estimula a escrita criativa, a análise histórica e o domínio das tecnologias digitais de áudio.

Guia para implementação:

1. Definição do Formato e Roteirização:

- A pessoa docente orienta as equipes de alunos a criarem um episódio de podcast de 5 minutos no formato de um "Inquérito Jornalístico Histórico-Literário" sobre a invasão do cartório pela família Melo na Vila do Duro.

2. Escrita do Roteiro Interdisciplinar:

- Cada pessoa discente assume uma função na equipe (roteirista, locutora, sonorizadora ou editora). O roteiro deve conter:
 - Narração do contexto histórico do coronelismo na Primeira República.
 - Reconstituição dramatizada dos diálogos entre Artur Melo e o coletor Vicente Lemes.
 - Um comentário analítico explicando como a fala de Artur Melo exemplifica a *Má Parresía* (a falsa verdade usada para dominação).

3. Gravação e Edição Digital:

- Utilizando smartphones e aplicativos de edição de áudio, as equipes gravam as vozes, adicionam sonoplastia (efeitos de tiros, rabiscos de pena no papel, cascos de cavalos) e trilhas sonoras regionais.

4. Publicação no AVA e Escuta Compartilhada:

- Os podcasts são publicados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da escola ou em um painel digital.

5. Avaliação por Pares:

- Cada pessoa discente escuta o podcast de outra equipe e redige uma apreciação crítica avaliando a precisão histórica, o rigor conceitual filosófico e a qualidade da produção sonora.

6. **Interdisciplinaridade: Literatura** (dramatização e linguagem de *O Tronco*); **Filosofia** (conceitos foucaultianos de discurso e poder); **História** (coronelismo goiano); **Tecnologia** (podcasting e áudio-design).

Sugestão 3: Método Quebra-Cabeça Cooperativo

- **Metodologia de referência:** Aprendizagem Cooperativa
- **Recurso:** Analógico (Textos reflexivos e mapas conceituais em papel).
- **Justificativa da abordagem:** Para a **análise comparativa densa dos conceitos filosóficos de Hannah Arendt** (*Terra, Mundo, Homo Faber, Animal Laborans, Alienação*) aplicados aos personagens de *Chuva Braba*, o método é adequado porque fragmenta o arcabouço teórico entre diferentes grupos de especialistas. Isso exige interdependência positiva: cada pessoa discente deve dominar um conceito específico para depois ensiná-lo aos seus pares no grupo de origem, garantindo a participação ativa de toda a turma.

Guia para implementação:

1. Formação dos Grupos de Origem:

- A pessoa docente organiza a turma em grupos base de 4 integrantes.

2. Divisão para os Grupos de Especialistas:

- Cada integrante do grupo de origem recebe uma letra (A, B, C ou D) e migra para a mesa do seu respectivo "Grupo de Especialistas":

- **Especialistas A (Conceito de Terra e Seca):** Analisam como a seca em Santo Antônio pertence ao domínio da *Terra* (natureza biológica) e como Mané Quim a enfrenta.
- **Especialistas B (Conceito de Mundo e Homo Faber):** Investigam como o trabalho com a enxada e a construção de socacos transformam a pedra em verde, constituindo a produção de *Mundo* (*Homo Faber*).
- **Especialistas C (Conceito de Animal Laborans e Consumo):** Analisam a postura de Nhô Sansão e o ciclo de subsistência imediata em contraposição à permanência durável.
- **Especialistas D (Conceito de Alienação do Mundo e Utilitarismo):** Examinam o personagem Joquinha e o usuário Nhó João Joana, demonstrando como eles reduzem a terra e as pessoas a meras mercadorias ("questão prática, nada sentimental").

3. Fase de Estudo nos Grupos de Especialistas:

- Os especialistas leem os trechos correspondentes do capítulo, discutem entre si e preenchem uma síntese conceitual.

4. Retorno aos Grupos de Origem e Multiplicação:

- Cada especialista retorna ao seu grupo de origem e dispõe de 4 minutos para ensinar seu conceito aos colegas. A pessoa discente que escuta deve tomar notas e formular perguntas.

5. Verificação da Aprendizagem:

- A pessoa docente aplica um breve exercício individual de escrita reflexiva, no qual cada pessoa discente sintetiza como o conflito entre Mané Quim e Joquinha representa o embate entre a "construção de mundo" e a "alienação utilitarista".

6. Interdisciplinaridade: Filosofia (epistemologia de Hannah Arendt); Literatura (motivações das personagens de Manuel Lopes); História (questão agrária e fluxos migratórios).

Sugestão 4: Sala de Aula Invertida com Instrução pelos Pares

- **Metodologia de referência:** Sala de Aula Invertida combinada com Instrução pelos Pares (*Peer Instruction*) e Tecnologias Analíticas/Interativas.
- **Recurso:** Tecnológico (Plataformas digitais de votação e checagem em tempo real como Mentimeter, Kahoot ou Google Forms, smartphones/tablets e microvídeo prévio).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico da **linguagem regional, bilinguismo e projetos de identidade cultural em Cabo Verde e Goiás**, a **Sala de Aula Invertida com Instrução pelos Pares** é adequada porque transfere o primeiro contato com a teoria sociolinguística para o estudo prévio autodirigido. Na sala de aula, o uso de plataformas digitais de votação permite identificar instantaneamente os conceitos incorretos e promover o debate entre os próprios alunos antes da explicação da pessoa docente.

Guia Prático Passo a Passo (Linguagem Didática):

1. Etapa Pré-Classe (Estudo Invertido):

- Antes da aula, a pessoa docente disponibiliza no AVA da escola um microvídeo (3 minutos), um texto curto ou uma apresentação de powerpoint sobre o uso estético do crioulo cabo-verdiano por Manuel Lopes e do falar sertanejo por Bernardo Élis. Cada pessoa discente estuda o material individualmente.

2. Etapa Em Classe – Apresentação do Teste de Conceito:

- No início da aula, a pessoa docente lança uma questão conceitual interativa na tela principal:
 - *Questão: "Por que a escolha da linguagem feita por Bernardo Élis em Goiás e o uso do crioulo por Manuel Lopes em Cabo Verde representam, ambos, estratégias de afirmação política e não contradições estéticas?"*

3. Votação Individual 1:

- Cada pessoa discente responde individualmente pelo aplicativo de votação digital. A pessoa docente analisa o gráfico de respostas no painel da plataforma em tempo real.

4. Discussão em Pares:

- Ao identificar divergências nas respostas (entre 30% e 70% de acertos), a pessoa docente instrui: *"Encontre uma pessoa discente ao seu lado que votou em uma alternativa diferente da sua e argumente com base no texto lido para convencê-la"*. Ocorre um debate de 3 a 5 minutos na sala.

5. Votação Individual 2 e Fechamento:

- Os alunos votam novamente no aplicativo. A pessoa docente exibe o novo gráfico e faz uma síntese de 5 minutos consolidando as relações entre linguagem, colonialismo e historiografia literária.

6. **Interdisciplinaridade: Literatura** (variantes regionais e estilística); **História** (identidades nacionais e processos de colonização); **Tecnologia** (ferramentas analíticas e votação interativa).

Sugestão 5: World Café (Diálogo Estruturado em Mesas Temáticas)

- **Metodologia de referência:** World Café – Diálogo Colaborativo e Aprendizagem Experiencial.
- **Recurso:** Analógico (Mesas redondas cobertas com papel kraft/pardo, giz de cera, canetinhas coloridas e fichas de provocação).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico da **ética, da violência e das escolhas morais dos personagens diante da opressão**, a abordagem do **World Café** é adequada porque cria um ambiente participativo que simula mesas de conversa de café. Essa dinâmica favorece a polifonia de ideias, permitindo que os alunos cruzem percepções sobre os atos de violência em Goiás e Cabo Verde e registrem suas reflexões em grandes papéis coletivos (*Sketchnoting*).

Guia para implementação:

1. Ambientação do Espaço e Anfitriões:

- A pessoa docente organiza a sala com 3 mesas cobertas com papel kraft pardo e material de desenho/escrita. Em cada mesa, uma pessoa discente é designada como "anfitriã", permanecendo fixa para acolher os novos visitantes e resumir as conversas anteriores.

2. Definição das Questões das Mesas:

- **Mesa 1 (A Natureza da Violência):** *"Em Élis, a violência tem armas e nomes (fajunços, coronéis); em Lopes, a seca é uma violência sem rosto humano direto. Qual dessas formas de opressão é mais devastadora e por quê?"*
- **Mesa 2 (O Limiar da Parresia e da Covardia):** *"O coletor Vicente Lemes hesitou em atirar em Artur Melo para evitar um massacre maior. Essa atitude foi prudência ética ou falta de coragem parresíastica?"*
- **Mesa 3 (A Posse da Terra e a Dignidade):** *"Mané Quim recusa a oferta de riqueza de Joquinha dizendo que 'nem água nem mandioca dos outros me fartam os olhos'. O que essa recusa ensina sobre a diferença entre ter dinheiro e ter pertencimento?"*

3. Rodadas de Conversa e Registros Visuais:

- Os demais alunos dividem-se pelas mesas e debatem a questão durante 12 minutos. Enquanto conversam, desenham esquemas, escrevem palavras-chave e traçam conexões no papel da mesa.

4. Rodízio de Visitantes:

- Ao sinal da pessoa docente, os visitantes trocam de mesa. A pessoa anfitriã saúda o novo grupo, resume os pontos da rodada anterior e instiga os novos visitantes a expandirem os argumentos no papel.

5. Plenária e Mosaico de Saberes:

- Após 3 rodadas, os papéis são afixados no quadro principal. A pessoa anfitriã de cada mesa apresenta a síntese final para a turma, e a pessoa docente encerra relacionando as reflexões morais das obras aos dilemas éticos da contemporaneidade.

6. Interdisciplinaridade: **Filosofia** (ética e filosofia política em Foucault e Arendt); **Literatura** (dilemas morais dos personagens); **História** (violência política rural e estrutura agrária)

2.2 Roteiro de Leitura Guiada para o texto adaptado

1. Qual é a condição histórica e geográfica compartilhada pelos escritores Bernardo Élis e Manuel Lopes em relação às suas regiões de origem?

Resposta: Ambos os autores produziram suas obras em territórios afastados dos principais centros de poder de seus países — Goiás no interior do Brasil e Cabo Verde sob o domínio colonial português —, retratando essa distância geográfica como uma experiência concreta de abandono, precariedade e conflito social.

2. De que maneira a violência se manifesta de formas distintas nas obras *O Tronco*, de Bernardo Élis, e *Chuva Braba*, de Manuel Lopes?

Resposta: Em *O Tronco*, a violência é física e direta, exercida por agentes identificáveis como coronéis, jagunços e autoridades armadas, enquanto em *Chuva Braba* a violência da seca possui caráter difuso, resultando da combinação entre adversidade natural, pobreza, abandono colonial e fragilidade social.

3. Qual é a distinção conceitual formulada por Hannah Arendt entre "Terra" e "Mundo"?

Resposta: A "Terra" refere-se ao ambiente natural e aos ciclos biológicos necessários para a manutenção da vida (solo, água, ar), ao passo que o "Mundo" é o artifício humano durável (casas, ferramentas, instituições, objetos) que separa a existência humana do ambiente meramente animal.

4. Como as ações do personagem Mané Quim em *Chuva Braba* se relacionam com a figura do *homo faber* em Hannah Arendt?

Resposta: Mané Quim atua como *homo faber* ao utilizar a enxada e o próprio esforço para transformar a pedra e a aridez em socacos e canais de água, construindo uma estrutura durável (*work*) que organiza o espaço e edifica o seu lugar no mundo.

5. Qual é a diferença entre as dimensões do *labor* e do *work* na teoria de Hannah Arendt?

Resposta: O *labor* (realizado pelo *animal laborans*) refere-se às atividades ligadas ao ciclo biológico de produção e consumo imediato para manter a vida, enquanto o *work* é a fabricação de objetos e estruturas duráveis que permanecem no mundo após o término do trabalho.

6. Como o personagem Joquinha exemplifica o processo de "alienação do mundo" em *Chuva Braba*?

Resposta: Joquinha exemplifica a alienação do mundo ao reduzir a terra, as relações de parentesco e as pessoas a meros instrumentos de utilidade e benefício financeiro imediato, oferecendo uma oportunidade econômica que exige a ruptura com o espaço durável construído por Mané Quim.

7. Qual é a postura do usuário Nhô João Joana em relação à terra no romance de Manuel Lopes?

Resposta: Nhô João Joana trata a terra como garantia financeira e especulação econômica, desvinculando o solo do trabalho de quem o cultiva e reduzindo as relações humanas e agrárias a contratos formais e dívidas ("preto no branco").

8. De que modo o proprietário Nhô Sansão ilustra a lógica do *animal laborans*?

Resposta: Nhô Sansão prefere deixar os socalcos entregues ao capim para alimentar suas vacas e cabras no intuito de produzir queijo e manteiga, avaliando a propriedade rural estritamente a partir do consumo e da retribuição biológica imediata.

9. O que motiva a decisão final de Mané Quim ao recusar a partida para Manaus e permanecer em Santo Antônio?

Resposta: A chegada da "chuva braba" durante a madrugada restaura a água no solo e renova a confiança de Mané Quim no trabalho com a enxada, levando-o a recusar a riqueza de Joquinha ao declarar que "nem água nem mandioca dos outros me fartam os olhos".

10. Qual é o evento inicial que desencadeia a disputa política retratada em *O Tronco*, de Bernardo Élis?

Resposta: A narrativa inicia-se com o inventário de Clemente Chapadense, no qual o coletor estadual Vicente Lemes e o juiz Valério Ferreira recusam uma fraude pretendida pela família Melo, levando o deputado Artur Melo a invadir o cartório com homens armados para forçar a alteração dos registros.

11. Como o funcionário público Cláudio Ribeiro reage à invasão e coerção de Artur Melo no cartório?

Resposta: Cláudio Ribeiro adota uma postura de total subserviência e declara-se mero "pau-mandado", evidenciando como a autoridade institucional do Estado se esvazia perante o poder privado armado dos coronéis.

12. Em que consiste o conceito de *parresía* formulado por Michel Foucault?

Resposta: A *parresía* é uma atitude ética em que o indivíduo assume o compromisso de dizer a verdade correndo riscos reais e enfrentando o perigo de punições severas — como a própria morte — impostas pelo poder opressor.

13. Por que o coletor Vicente Lemes não sustenta a atitude parresiástica até as últimas consequências em *O Tronco*?

Resposta: Vicente calcula que reagir à bala contra Artur Melo resultaria em sua morte e na de seus companheiros sem destruir o domínio oligárquico dos Melo, optando por ceder à coerção e escrever o que lhe é ditado enquanto expressa a consciência de sua violência.

14. Como Foucault conceitua a "má parresía" e de que forma ela se aplica ao comportamento de Artur Melo?

Resposta: A "má parresía" ocorre quando o discurso imita a aparência da verdade e do interesse público para obter aprovação ou poder privado, assim como faz Artur Melo ao utilizar a linguagem jurídica e os jornais para dissimular seus atos de dominação oligárquica.

15. De que modo a comissão judicial e militar demonstra a "má parresía na administração do Estado"?

Resposta: A comissão utiliza promessas de garantias legais e a linguagem do Direito para desarmar os opositores e, em seguida, realiza o massacre de nove reféns desarmados, distorcendo a função pública da lei.

16. Qual é a condição social e o papel do personagem Resto-de-Onça na narrativa de Bernardo Élis?

Resposta: Resto-de-Onça é um capanga que atua como instrumento de coerção dos oligarcas, vivenciando a condição paradoxal de pertencer às classes pobres e, simultaneamente, exercer violência contra outros indivíduos vulneráveis para servir aos poderosos.

17. De que forma os dois autores valorizam os aspectos sociolinguísticos de suas respectivas regiões?

Resposta: Manuel Lopes incorpora os ritmos da fala insular e elementos do crioulo cabo-verdiano, enquanto Bernardo Élis integra a prosa e o falar sertanejo goiano, elevando linguagens historicamente marginalizadas ao patamar de criação literária.

18. Qual foi a influência da literatura brasileira sobre os escritores do movimento Claridade em Cabo Verde?

Resposta: A literatura regionalista nordestina brasileira (especialmente as obras de Graciliano Ramos e José Lins do Rego) serviu como ponte e modelo estético para que os intelectuais do movimento Claridade representassem a terra e as classes populares cabo-verdianas.

19. Quais são as diferenças na construção do tempo narrativo entre *Chuva Braba* e *O Tronco*?

Resposta: Em *Chuva Braba*, o tempo narrativo é desacelerado e acompanha a longa espera pelas estações chuvosas e o ritmo do trabalho agrícola; em *O Tronco*, o tempo é marcado pela urgência da crise, pela escalada militar e pelo confronto armado.

20. Como os desfechos das duas obras relacionam os acontecimentos naturais (chuvas) com o plano social?

Resposta: Em *Chuva Braba*, a chuva traz alívio imediato e permite a permanência de Mané Quim sem extinguir a ameaça estrutural da seca; em *O Tronco*, a tempestade chega após o massacre sem apagar o sangue derramado nem reparar as instituições destruídas

Capítulo 3: O animal, o humano e o além do humano: Augusta Faro e Orlanda Amarílis

A presença de animais em *As formigas*, da escritora goiana Augusta Faro, e *Luna Cohen*, da escritora cabo-verdiana Orlanda Amarílis, permite discutir uma questão filosófica: como se estabelece a fronteira entre o humano e os outros seres vivos? Durante séculos, parte da tradição ocidental procurou definir o ser humano por características como linguagem, racionalidade, consciência da morte, capacidade técnica e criação simbólica. O animal aparecia, então, como aquilo que estaria fora dessas capacidades.

Essa divisão também pode atingir seres humanos. Quando determinados grupos são considerados irracionais, bárbaros, desviantes ou incapazes de falar por si mesmos, a categoria do “animal” deixa de designar uma classificação biológica e passa a funcionar como instrumento de exclusão. A linguagem ocupa lugar importante nesse processo. O pensamento ocidental frequentemente atribuiu ao humano o domínio da palavra e reservou aos animais o silêncio. O problema ético formulado por Jeremy Bentham, retomado por Jacques Derrida, desloca o foco: em vez de perguntar se o animal pensa ou fala como o homem, importa saber se ele sofre. A capacidade de sofrer torna impossível tratar o animal como simples objeto.

Essa discussão ajuda a compreender o conto *As formigas*. O conto integra *A friagem*, coletânea publicada originalmente em 1998, marcada pela presença de temas como sexualidade feminina, violência contra a mulher, maternidade e elementos fantásticos associados ao universo goiano. Dolores, protagonista de “As formigas”, vive obcecada pela limpeza dos dentes. Escova a própria boca repetidamente e também limpa os dentes das bonecas de celuloide. O gesto ultrapassa o cuidado cotidiano: a higiene assume a forma de uma defesa contra a sujeira, a decomposição e a morte.

A relação entre limpeza e sexualidade aparece na história da personagem. Depois de um rapaz tocar seus seios ainda muito jovem, Dolores passa a rejeitar os homens. A comunidade interpreta sua recusa segundo um código bastante específico: uma mulher deveria casar, ter marido, filhos e uma casa. O irmão Zé formula essa expectativa de modo direto: “Mulher que não tem serviço, não casa, dá nisso. Tem que ter marido e filho para cuidar, senão endoida” (Faro, 2001, p. 17).

A fala transforma uma condição social em diagnóstico. Dolores não encontra reconhecimento para aquilo que experimenta. Os médicos, os familiares e os vizinhos procuram uma explicação dentro das categorias disponíveis: solidão, falta de trabalho, ausência de marido, frustração afetiva. O conto constrói, desse modo, uma relação estreita entre a animalização e o controle do corpo feminino. A personagem tenta manter o corpo afastado daquilo que considera impuro, enquanto a sociedade tenta enquadrá-la em uma função doméstica considerada adequada.

As formigas tornam essa tensão visível. Primeiro aparecem no plano do sonho; depois passam a ocupar o espaço da vigília. Elas mordem, destroem os dentes das bonecas e assumem comportamentos atribuídos convencionalmente aos seres humanos. Entre esses comportamentos está o riso. O animal recebe justamente uma característica utilizada pela tradição para separar o humano do restante dos seres vivos.

O desfecho concentra essa inversão. Dolores morre coberta de formigas:

Dolores não respirava, imóvel, branca como leite, nua, mas coberta de formigas de todas as cores e feitios, num movimento de fim de mundo. (...) E Dolores ria o seu sorriso de solidão, com a boca limpa e cheirosa mas destilando um fio – formiguinhas descendo num filete – que passava pelas cobertas, percorria o chão, saindo pela janela.” (Faro, 2001, p. 18).

A imagem produz uma ironia particularmente forte. Dolores passou a narrativa tentando manter a boca limpa para impedir a entrada das formigas. Na morte, são justamente as formigas que saem de sua boca. A fronteira que ela tentou estabelecer entre o corpo humano e a matéria orgânica desaparece.

O fantástico, em Todorov, depende da hesitação diante de um acontecimento que parece contrariar as leis naturais. O autor define o gênero como a “hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 2010, p. 31).

O conto de Augusta Faro produz essa hesitação porque as formigas pertencem ao mundo conhecido, porém passam a agir de uma maneira incompatível com aquilo que se espera delas. Elas não são criaturas sobrenaturais apresentadas desde o início como parte de outra ordem. São insetos comuns que começam a rir, atacar e adquirir uma espécie de vontade própria. O leitor permanece diante da mesma dificuldade de Dolores: aquilo está acontecendo ou é fruto de sua perturbação?

Irène Bessière amplia essa discussão ao distinguir o fantástico do maravilhoso. No maravilhoso, acontecimentos extraordinários podem integrar normalmente o universo narrativo. Por isso, Bessière afirma que “a relação entre o evidente – o chinelo, os farrapos de Cinderela – e o insólito é sempre legível: é uma relação ética” (Bessière, 2012, p. 8).

A distinção ajuda a perceber a situação de Dolores. O insólito não encontra uma comunidade capaz de incorporá-lo como parte legítima da realidade. Sua família procura eliminá-lo por meio de

explicações práticas; os médicos o transformam em sintoma; a personagem permanece isolada. O fantástico produz, assim, uma experiência de conflito entre aquilo que Dolores vê e aquilo que os outros estão dispostos a admitir.

Em *Luna Cohen*, de Orlanda Amarílis, a relação entre animalidade e racionalidade assume outra configuração. Luna é uma pesquisadora acadêmica que viaja para a Nigéria. Sua formação intelectual está associada aos instrumentos científicos e metodológicos do mundo ocidental. O encontro com o ambiente africano provoca uma crise que passa pelo corpo.

Os animais aparecem em sua experiência de maneira concreta: sardões, sardaniscas, cobras e outros pequenos seres integram o espaço ao redor da personagem. O medo cresce até atingir uma dimensão quase alucinatória. Luna sente: “cobrinhas a subirem-lhe pelas costas acima, rastejando como seda a estalar e a enrolarem-se debaixo do vestido” (Amarílis, conforme citado no estudo, p. 125).

Aqui, o animal não precisa romper as leis da física para provocar o colapso. Há animais reais no espaço narrativo. O que se altera é a relação de Luna com esse espaço. Seu conhecimento acadêmico não consegue organizar a experiência segundo os parâmetros que lhe eram familiares. O corpo responde antes que a razão consiga elaborar uma explicação: o medo das criaturas converte-se em mal-estar físico e, posteriormente, em uma infecção intestinal que a mantém debilitada por semanas.

É nesse ponto que o conceito de realismo animista ganha força. Sílvia Ruiz Paradiso explica que o termo designa uma forma de representação vinculada a uma percepção do real na qual a dimensão animista integra a própria experiência do mundo: “O Realismo Animista é ‘animista’, pois se baseia na mentalidade anímica presente no imaginário do continente negro, e é ‘realista’, pois fazem parte intrínseca de uma percepção do real” (Paradiso, 2020, p. 105).

Harry Garuba desenvolve essa perspectiva ao questionar a aplicação automática da categoria de realismo mágico às literaturas africanas. Para ele, o animismo não constitui simplesmente um recurso utilizado para introduzir acontecimentos extraordinários. Trata-se de uma forma de organizar a experiência social, na qual matéria, espiritualidade, ancestralidade e vida cotidiana permanecem articuladas (Garuba, 2012, pp. 249–251).

Isso modifica a leitura de *Luna Cohen*. Quando Da Silva conta que uma estrangeira do departamento de artes havia assumido funções rituais e se transformado em uma “deusa yorubá”, a narrativa não constrói a situação como uma ruptura espetacular da realidade. A transformação aparece integrada ao universo cultural em que os personagens vivem.

Uma passagem do romance de Pepetela, recuperada por Paradiso, ajuda a esclarecer essa concepção. Ao explicar o realismo animista, a personagem Lu afirma: “O Jaime diz a única estética que nos serve é a do realismo animista – explicou Lu. Como houve o realismo e o neo, o realismo socialista e o fantástico, e outros realismos por aí” (Pepetela, 1997, pp. 451–452).

O interesse dessa formulação está no verbo “servir”. A categoria surge vinculada a uma necessidade de representação: encontrar uma forma crítica capaz de considerar experiências africanas

segundo seus próprios sistemas culturais, sem obrigá-las a caber em categorias produzidas para outras tradições.

A diferença entre os dois contos pode ser observada com precisão nesse ponto. Em *Augusta Faro*, as formigas introduzem uma perturbação dentro de uma realidade organizada por expectativas racionais e sociais. A dúvida acerca do que Dolores vê sustenta o efeito fantástico. Em *Orlanda Amarílis*, os animais participam de um ambiente cuja organização cultural não depende da separação rígida entre matéria e espiritualidade. O colapso de Luna nasce do contato com esse ambiente e da insuficiência dos instrumentos intelectuais que ela leva consigo.

Os animais, portanto, não cumprem a mesma função nas duas narrativas. Em *As formigas*, eles invadem a casa, a boca, as bonecas e finalmente o corpo de Dolores. O movimento conduz à dissolução da barreira que ela tentou construir contra a sujeira, a sexualidade e a morte. Em *Luna Cohen*, os animais pertencem ao próprio espaço em que a personagem estrangeira procura se inserir. O desconforto não resulta de uma invasão sobrenatural. Surge do encontro entre uma pesquisadora que pretende compreender o mundo por meio de categorias acadêmicas e uma realidade social organizada por outras formas de relação entre corpo, natureza, ancestralidade e espiritualidade.

A comparação permite ainda retomar a própria palavra “animal”. Quando uma sociedade define quem possui razão, voz, autonomia ou capacidade de produzir conhecimento, estabelece simultaneamente quem poderá ser excluído dessas categorias. Dolores sofre esse processo dentro de sua própria comunidade. Luna experimenta algo diferente: suas categorias intelectuais encontram um limite diante de uma experiência cultural que não se deixa organizar inteiramente por elas.

O animal, nos dois contos, desloca a posição ocupada pelo ser humano. As formigas riem, avançam e ocupam o corpo de Dolores. Os pequenos animais que cercam Luna deixam de funcionar como simples elementos de paisagem e participam da experiência que desestabiliza a pesquisadora. A animalidade passa, assim, a ocupar o espaço que uma determinada tradição intelectual reservou ao irracional, ao exterior e ao que deveria permanecer sob controle.

Referências

- Bessière, I. (2012). *O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha*. Revista *FronteiraZ*.
- Faro, A. (2001). *A friagem* (5a ed.). Global.
- Garuba, H. (2012). Explorações no realismo animista: notas sobre a leitura e a escrita da literatura, cultura e sociedade africana (E. S. Tarouco, Trad.). *Nonada Letras em Revista*, 15(19), 235–256.
- Paradiso, S. R. (2020). O realismo animista e as literaturas africanas: gênese e percursos. *Revista Interletras*, 11(2).
- Pepetela. (1997). *Lueji*. Dom Quixote.
- Todorov, T. (2010). *Introdução à literatura fantástica*. Perspectiva.

3.1 Sugestões de atividades

Sugestão 1: Ganchos Sensoriais e Escrita Reflexiva

- **Metodologia de referência:** Transformação de Ambiente e Ganchos de Acessórios/Mistério) articulada à Técnica *Escrita Reflexiva*
- **Recurso:** Analógico (Caixas fechadas de textura misteriosa contendo itens simbólicos: escova de dentes, luvas de borracha, dentes de plástico/celuloide e réplicas de formigas; fichas impressas de escrita).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico do **fantástico, do insólito e da obsessão pela limpeza em "As Formigas"**, a abordagem de **Ganchos Sensoriais combinada com a Escrita Reflexiva** é adequada porque provoca um impacto emocional e sensorial imediato na turma (simulando a hesitação e a perturbação vivenciadas pela protagonista Dolores), canalizando essa experiência de imersão direta para a síntese escrita individual, o que evita a dispersão e garante que cada pessoa discente elabore sua própria hipótese interpretativa antes da discussão coletiva.

Guia para implementação:

1. Ambientação e Gancho de Acessórios:

- Antes da entrada da turma, a pessoa docente organiza as carteiras e posiciona no centro de cada mesa uma "Caixa de Mistério" fechada.
- A pessoa docente orienta que cada grupo abra a caixa e explore taticamente os objetos (uma escova de dentes usada repetidamente, dentes de boneca de celuloide e réplicas de formigas) sem falar nada durante 2 minutos.

2. Provocação Interdisciplinar:

- A pessoa docente projeta a seguinte questão no quadro: *"Como a tentativa obsessiva de manter o corpo limpo e higienizado se transforma em uma metáfora de recusa da sexualidade, da finitude e das pressões patriarcal-domésticas?"*.

3. Aplicação da Técnica *Escrita Reflexiva*:

- Em vez de abrir espaço imediatamente para respostas orais (onde apenas os mais extrovertidos falam), a pessoa docente concede 5 minutos de silêncio absoluto para

que cada pessoa discente redija um parágrafo reflexivo em sua ficha individual, conectando os objetos táticos ao conceito de hesitação fantástica de Todorov.

4. **Discussão Guiada e Síntese:**

- A pessoa docente seleciona algumas produções para leitura em voz alta, estabelecendo as pontes entre a Literatura (o efeito fantástico do riso das formigas), a Psicologia (a compulsão como defesa contra a vulnerabilidade) e a Sociologia (a tentativa da comunidade de enquadrar a mulher no papel doméstico).

5. **Interdisciplinaridade: Literatura** (o gênero fantástico e a hesitação em Todorov); **Psicologia/Psicanálise** (compulsão higiênica, fobia e repressão do corpo); **Sociologia** (normas de gênero e controle do corpo feminino).

Sugestão 2: Laboratório de Inteligência Naturalista e Simbólica (Análise de Rastros e Fronteiras Bioculturais)

- **Metodologia de referência:** Jogos de Inteligência Naturalista, Caça a "Monstros" e Análise de Símbolos.
- **Recurso:** Analógico (Lupas de mão, fichas de amostragem entomológica, cartões conceituais de Filosofia/Antropologia e trechos impressos dos contos).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico sobre o **deslocamento da fronteira entre o humano e o animal** (o riso das formigas em Augusta Faro versus a presença dos répteis e cobras em Orlanda Amarílis), a abordagem do **Laboratório de Inteligência Naturalista e Simbólica** é adequada porque desafia os alunos a manipularem dados biológicos reais sobre o comportamento de insetos e répteis e confrontá-los com as representações literárias e filosóficas, estimulando a percepção ambiental e o rigor de classificação sem perder de vista o significado cultural.

Guia para implementação:

1. **Organização das Estações de Amostragem:**

- A pessoa docente dispõe na sala bancadas de análise biológica contendo fichas informativas sobre formigas (*Hymenoptera*) e pequenos répteis/serpentes, acompanhadas de trechos dos contos de Augusta Faro e Orlanda Amarílis.

2. Investigação em Duplas (Rastreadores da Natureza):

- Cada dupla de alunos recebe uma lupa e uma ficha de trabalho dividida em duas colunas: *Características Biológico-Ecológicas Reais* e *Subversões Literário-Simpáticas*.
- A pessoa discente deve analisar como as formigas reais (que organizam colônias e decompõem matéria) sofrem uma subversão no conto ao rirem e invadirem a boca de Dolores, e como as cobras em *Luna Cohen* desestabilizam o saber acadêmico ocidental da pesquisadora.

3. Mapeamento da Fronteira Ética (Derrida e Bentham):

- Os alunos associam os dados biológicos ao problema ético formulado no texto-base: *"A questão não é se o animal pensa ou fala, mas se ele pode sofrer"*.

4. Construção do Painel do Rastro Animal:

- Cada dupla afixa suas conclusões em um mural coletivo, demonstrando como a literatura utiliza a animalidade para questionar a pretensa superioridade e racionalidade humana.

5. Interdisciplinaridade: **Biologia/Zoologia** (Entomologia e Herpetologia); **Literatura** (recursos de personificação e o insólito); **Filosofia/Ética** (a fronteira humano-animal em Jacques Derrida).

Sugestão 3: Escapa-Sala Digital de Aprendizagem

- **Metodologia de referência:** Gamificação Estrutural combinada ao Design Centrado no Jogador e Motivação Intrínseca.
- **Recurso:** Tecnológico (Plataformas digitais como Google Forms / Genially configuradas com "cadeados virtuais" por senha, formulários condicionais, leitores de QR Code e smartphones/computadores).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico da **animalização como instrumento de exclusão social e a denúncia da opressão feminina/racial**, a abordagem do **Digital Breakout (Sala de Fuga Digital)** é adequada porque transforma o estudo interpretativo em um desafio investigativo gamificado. A pessoa discente assume o papel de pesquisadora que precisa resolver enigmas conceituais para "desbloquear" as camadas de opressão

impostas às personagens, promovendo autonomia, cooperação e aprendizado profundo por meio de resolução de problemas digitais.

Guia para implementação:

1. Cenário do Desafio (A Narrativa de Imersão):

- A pessoa docente apresenta a premissa: a turma está diante do "Arquivo Confidencial de Dolores e Luna". Para revelar a verdade sobre a morte de Dolores e a crise de Luna na Nigéria, as equipes devem abrir 4 cadeados digitais inserindo senhas que são respostas a enigmas conceituais.

2. Mecânica dos Enigmas (Resolução de Desafios):

- *Cadeado 1 (Sociologia/História):* Descobrir a senha decodificando a citação do irmão Zé sobre o papel da mulher na sociedade tradicional goiana.
- *Cadeado 2 (Teoria Literária):* Identificar a diferença entre a "hesitação fantástica" (Todorov) em Augusta Faro e o "maravilhoso" (Bessière) acessando um QR Code com trechos analíticos.
- *Cadeado 3 (Antropologia/Realismo Animista):* Resolver uma matriz sobre o conceito de Realismo Animista em Harry Garuba e Silvio Ruiz Paradiso a partir das vivências em *Luna Cohen*.
- *Cadeado 4 (Filosofia da Linguagem):* Decifrar o enigma final sobre o riso das formigas e a dissolução das fronteiras do corpo.

3. Execução em Equipes e Feedback em Tempo Real:

- Os alunos trabalham em grupos colaborativos inserindo as respostas no formulário digital. O sistema fornece *feedback* imediato: se a senha estiver incorreta, o formulário não avança, exigindo nova discussão teórica.

4. Debriefing Pedagógico:

- A pessoa docente reúne a turma para discutir como a estrutura do jogo refletiu as barreiras sociais e epistêmicas enfrentadas pelas mulheres nas narrativas.

5. Interdisciplinaridade: Literatura (teoria do fantástico e realismo animista); **História/Sociologia** (condição feminina na Primeira República e no pós-Abolição);

Antropologia (sistemas de pensamento africanos e cultura yorubá); **Tecnologia** (gamificação e lógica de programação condicional).

Sugestão 4: Notação visual e Infográfico Digital com Realidade Aumentada (RA)

- **Metodologia de referência:** Notação Visual combinada ao uso de Realidade Aumentada e Design de Informação.
- **Recurso:** Tecnológico (Aplicativos de criação gráfica/mural digital como Canva ou Padlet, e geradores de marcadores de Realidade Aumentada / QR Codes interativos atrelados a animações, áudios e imagens 3D de répteis e insetos).
- **Justificativa da abordagem:** Para o tópico do **colapso psicossomático e da sobrecarga sensorial vivida por Luna Cohen na Nigéria**, a abordagem de **Sketchnoting com Realidade Aumentada** é adequada porque exige que os alunos traduzam a crise epistêmica da personagem em um mapa visual interativo, sobrepondo dados científicos sobre a fauna africana e comentários em áudio aos elementos estéticos do conto.

Guia para implementação:

1. Mapeamento Visual da Crise (*Sketchnoting*):

- A pessoa docente orienta os alunos a desenharem um infográfico digital representando a trajetória de Luna Cohen: do topo (seu conhecimento acadêmico ocidental) à base (a experiência corporal, a infecção e o medo das cobras/sardaniscas).

2. Inclusão de Camadas Interativas de Realidade Aumentada / QR Codes:

- Utilizando aplicativos gratuitos, cada equipe associa elementos virtuais ao infográfico impresso ou digital:
 - Ao escanear a imagem de uma serpente no infográfico, abre-se um áudio gravado pela pessoa discente citando o trecho do conto: *"cobrinhas a subirem-lhe pelas costas acima..."*.
 - Ao escanear o mapa da Nigéria, abre-se um microvídeo explicando o conceito de Realismo Animista e a transformação da estrangeira em deusa yorubá.

3. Galeria Virtual de Exposição:

- Os infográficos interativos são disponibilizados no mural da escola ou no ambiente virtual.

4. Avaliação Crítica dos Artefatos:

- Os alunos navegam pelos infográficos dos colegas utilizando seus celulares, avaliando a clareza da síntese visual e a precisão do conteúdo antropológico.

5. Interdisciplinaridade: **Literatura** (estudo do conto *Luna Cohen*); **Geografia/Antropologia** (território nigeriano e cosmovisão yorubá); **Medicina/Psicologia** (somatização do estresse e limites da razão); **Tecnologia** (design visual e realidade aumentada).

Sugestão 5: Chamada Fria Encadeada com a Arte da Sentença

- Metodologia de referência:** Chamada fria, Arte da Sentença, Fazer Agora e Cultura de Erro.
- Recurso:** Analógico (Fichas de abertura, cartões de conectivos sintáticos de contraste e quadro-negro).
- Justificativa da abordagem:** Para a **síntese comparativa final entre Augusta Faro e Orlanda Amarílis**, a combinação das técnicas de alto rigor **Chamada Fria e Arte da Sentença** é adequada porque garante alto nível de atenção, participação equitativa de todas as pessoas discentes e extrema precisão conceitual ao sintetizar teses complexas em uma única frase gramaticalmente estruturada com conjunções subordinativas.

Guia para implementação:

1. Atividade de Aquecimento (Fazer Agora):

- Nos primeiros 3 minutos de aula, enquanto a pessoa docente faz a chamada, cada pessoa discente responde individualmente em uma ficha curta: *"Qual é a diferença central entre o motivo das formigas em Faro e dos animais em Amarílis?"*.

2. Aplicação da Chamada Fria:

- A pessoa docente chama os alunos para responderem sem que tenham levantado a mão, de forma acolhedora e previsível, garantindo que toda a turma esteja engajada mentalmente.
- *Exemplo de mediação da pessoa docente: "Lucas, como as formigas desestabilizam o mundo de Dolores?" -> "Carla, como essa função se difere do papel das cobras na experiência de Luna?"*.

3. Exercício A Arte da Sentença Complexa:

- A pessoa docente desafia a turma a sintetizar a comparação dos dois contos em **uma única frase perfeita**, utilizando obrigatoriamente um dos seguintes conectivos de contraste: *embora, enquanto, ao passo que* ou *por outro lado*.
- *Exemplo de construção esperada da pessoa docente: "Enquanto em Augusta Faro as formigas introduzem uma perturbação fantástica que dissolve a limpeza de Dolores, em Orlanda Amarílis os animais integram uma realidade animista que extrapola os limites da ciência académica de Luna."*

4. Análise de Erros no Quadro:

- A pessoa docente escreve duas sentenças elaboradas pelos alunos no quadro (sem identificar os autores) para corrigir a pontuação, a coesão sintática e a precisão teórica coletivamente.
5. **Interdisciplinaridade: Literatura Comparada** (análise estética dos contos de Goiás e Cabo Verde); **Filosofia** (epistemologia e formas de conhecimento); **Língua Portuguesa** (sintaxe do período composto, coesão e concisão).

3.2. Roteiro de Leitura Guiada Para o Texto Adaptado

Sugestão de Implementação: Estações de Conversa Silenciosa e Feira de Curadoria

Recursos necessários: As 10 perguntas abaixo impressas em grandes folhas de papel pardo ou kraft afixadas pelas paredes da sala (uma pergunta por estação), canetinhas coloridas, blocos de papéis adesivos e o texto-base impresso ou digital.

1. **Primeiro Momento:** Caminhada Silenciosa. Em vez de distribuir as perguntas em uma folha individual, a pessoa docente afixa as 10 perguntas em 10 estações distribuídas pelas paredes da sala. Os alunos organizam-se em duplas ou trios. Cada grupo inicia em uma estação

portando o texto-base e canetinhas de uma cor específica. A regra central é o silêncio vocal: os alunos discutem exclusivamente por meio da escrita nos cartazes. Durante 2 a 3 minutos por estação, o grupo lê a pergunta, localiza a evidência no texto e escreve sua hipótese ou citação direta no papel. Ao rodar para a próxima estação, o grupo lê o que os colegas anteriores escreveram e deve obrigatoriamente acrescentar um novo argumento, fazer um contraponto ou conectar uma nova passagem do texto à resposta já existente.

2. **Segundo Momento:** Bancada de Curadoria e Edição. Após a rotação por todas as estações, cada equipe adota 2 cartazes das paredes e assume o papel de Editora-Chefe daquela Questão. A missão da equipe é analisar todas as anotações e contribuições grafadas pelos colegas no cartaz, filtrar as melhores evidências e redigir uma Resposta-Síntese Oficial destacada em um quadro central do papel.
3. **Terceiro Momento:** Feira de Especialistas. A sala é dividida em dois turnos de apresentação rápida: **Turno A:** Um integrante de cada equipe permanece junto ao seu cartaz como Especialista da Estação, enquanto os outros membros circulam pela sala como Pesquisadores Visitantes, ouvindo a síntese dos colegas e anotando as respostas consolidadas em seus cadernos. **Turno B:** Os papéis se invertem (quem circulou passa a apresentar e quem apresentou passa a circular), garantindo que todas as pessoas discentes vivenciem tanto a exposição oral quanto a escuta ativa de síntese.

Essa abordagem é interessante porque elimina a passividade da aula expositiva. A busca por respostas não depende de ouvir a pessoa docente falar, mas da imersão direta no texto e no debate escrito com os pares. Eleva o nível de rigor intelectual. Escrever em silêncio nos cartazes força a reflexão profunda e o uso de citações diretas, impedindo respostas superficiais. Além disso, a circulação física pela sala mantém o nível de alerta e engajamento elevado ao longo de toda a aula.

1. Como a tradição filosófica ocidental historicamente definiu a fronteira entre o ser humano e os animais, e qual é o impacto social dessa classificação quando aplicada a grupos humanos?

Resposta: A tradição ocidental definiu o ser humano por atributos como linguagem, racionalidade, consciência da morte e capacidade técnica, reservando aos animais a irracionalidade e o silêncio. Quando essa categoria de "irracional" ou "inanimado" é projetada sobre determinados grupos humanos (considerados bárbaros ou desviantes), a classificação deixa de ser uma distinção biológica e passa a funcionar como um instrumento ideológico de exclusão social e privação de voz.

2. De que maneira o problema ético formulado por Jeremy Bentham e retomado por Jacques Derrida reconfigura o debate sobre a condição animal?

Resposta: Bentham e Derrida deslocam a pergunta central do debate: em vez de investigar se o animal possui capacidade de pensar ou falar como o ser humano, o foco ético passa a ser a pergunta sobre se o animal **pode sofrer**. A capacidade de vivenciar o sofrimento impede que o ser vivo seja reduzido a um mero objeto descartável.

3. No conto "As formigas", de Augusta Faro, qual é o significado do comportamento obsessivo da protagonista Dolores em relação à higiene bucal?

Resposta: A obsessão de Dolores por escovar repetidamente a própria boca e limpar os dentes das bonecas de celuloide funciona como um mecanismo de defesa contra a sujeira, a decomposição orgânica, a sexualidade e a morte, buscando afastar o corpo de qualquer marca de contaminação ou vulnerabilidade.

4. Como a comunidade e a família de Dolores interpretam sua recusa ao casamento e à sexualidade, e qual é a crítica social presente no conto?

Resposta: A comunidade interpreta a postura de Dolores por meio de um código patriarcal tradicional, sintetizado na fala do irmão Zé ("Mulher que não tem serviço, não casa, dá nisso..."). O conto critica a forma como a sociedade transforma a não conformidade da mulher aos papéis domésticos e matrimoniais em um diagnóstico social de "loucura" ou "frustração".

5. Qual é a ironia central construída no desfecho de "As formigas" no que diz respeito à tentativa de Dolores de controlar seu próprio corpo?

Resposta: A ironia reside no fato de que Dolores passou toda a narrativa tentando manter a boca impecavelmente limpa para impedir a entrada das formigas; contudo, ao morrer, são justamente as formigas que saem em filete de sua própria boca, dissolvendo a fronteira que ela tentou erguer entre seu corpo e a matéria orgânica.

6. De acordo com Tzvetan Todorov, como se caracteriza o gênero fantástico e de que modo ele se manifesta no conto de Augusta Faro?

Resposta: O fantástico em Todorov define-se pela **hesitação** vivenciada pelo leitor e pela personagem diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural em um mundo regido por leis naturais. No conto, as formigas pertencem ao mundo real conhecido, mas passam a agir de forma incompatível com a natureza (rindo e atacando), produzindo a dúvida constante sobre se os fatos são reais ou fruto do delírio de Dolores.

7. Como Irène Bessière diferencia o gênero fantástico do maravilhoso e como essa distinção se aplica à situação de isolamento de Dolores?

Resposta: No maravilhoso, os eventos extraordinários são aceitos e integrados naturalmente pela comunidade narrativa (havendo uma relação ética legível). No fantástico, o insólito não encontra uma comunidade disposta a acolhê-lo, sendo reduzido a sintoma pelos médicos e familiares, o que acentua a experiência de conflito e isolamento da personagem.

8. No conto "Luna Cohen", de Orlanda Amarílis, como a presença dos animais reais desestabiliza a pesquisadora acadêmica em sua viagem à Nigéria?

Resposta: Os animais (sardões, sardaniscas, cobras) pertencem ao espaço físico real da Nigéria. A crise de Luna ocorre porque suas categorias acadêmicas e intelectuais ocidentais não conseguem organizar aquela realidade, fazendo com que seu corpo reaja com medo, mal-estar e uma infecção somática antes que sua razão consiga elaborar uma explicação.

9. O que caracteriza o conceito de "Realismo Animista" proposto por Sílvio Ruiz Paradiso e desenvolvido por Harry Garuba na literatura africana?

Resposta: O Realismo Animista designa uma percepção do real na qual a dimensão animista (matéria, espiritualidade, ancestralidade e vida cotidiana) é parte intrínseca da organização da experiência social, não constituindo um mero recurso estético ou truque para introduzir o mágico.

10. Em síntese, qual é a diferença fundamental na função desempenhada pelos animais nos contos de Augusta Faro e de Orlanda Amarílis?

Resposta: Em Augusta Faro, as formigas introduzem uma perturbação fantástica que invade a casa e o corpo de Dolores, desfazendo suas defesas contra a morte e a opressão. Em Orlanda Amarílis, os animais integram o próprio ambiente animista local, e o colapso de Luna decorre da insuficiência de seus instrumentos intelectuais ocidentais para compreender uma cultura organizada por outras relações entre corpo, natureza e espiritualidade.

Capítulo 4: O real e a voz: Lari Mundim e Germano Almeida

O filósofo Clément Rosset define o real pela singularidade do acontecimento. Cada coisa coincide com aquilo que efetivamente é; nenhum discurso produz um segundo acontecimento capaz de substituí-la. A ilusão surge quando a consciência introduz entre o fato e sua percepção uma duplicação: uma explicação, uma imagem, um ritual, uma narrativa. O duplo permite que o acontecimento seja reconhecido e, ao mesmo tempo, mantido a uma distância que reduz seus efeitos. Por isso Rosset afirma que “a esquiva é sempre um erro: ela é sempre inoperante, porque o real tem sempre razão” (Rosset, 2008, p. 119).

Mata de Dentro, de Lari Mundim, e *Crime nas Correntes d'Escritas*, de Germano Almeida, trabalham com formas muito distintas dessa esquiva. No romance de Mundim, ela aparece na experiência de uma personagem submetida à perda da casa, do trabalho, dos vínculos sociais e de referências anteriores de si. Em Almeida, nasce de um acontecimento banal: o desaparecimento temporário de uma pen drive transforma-se, pela circulação das vozes do festival literário, em um suposto crime.

Em *Mata de Dentro*, a transformação da professora Sílvia Vicente começa antes de qualquer mudança nominal. Sua antiga vida profissional perde consistência quando ela deixa a sala de aula e passa por funções administrativas. Depois, o incêndio destrói sua moradia. A praça passa a funcionar como espaço de sobrevivência. Ali, os nomes próprios cedem lugar às alcunhas. Sílvia torna-se “Senhora” e, depois, “Vereadora”, por causa da frase que repete continuamente: “Senhora, dai-me o desencanto, que agradeço. Senhora. Dai-me. O desencanto que. Agradeço.” (Mundim, 2026, p. 10).

A frase tem uma função concreta na narrativa. Ela ocupa o tempo e organiza a fala de Sílvia quando as antigas estruturas de sua vida já desapareceram. A personagem também conta a respiração, dispõe os dedos de maneira geométrica e observa sistematicamente os carros brancos. São procedimentos repetitivos que introduzem regularidade numa existência marcada pela instabilidade. A oração ocupa lugar semelhante. Sua linguagem fragmentada importa tanto pelo significado das palavras quanto pela repetição.

A relação entre linguagem e sobrevivência aparece em outra passagem do romance, quando Sílvia recorda a formulação da oração: “Se conseguisse chegar em casa sem esquecer... Todas as dores acalmar-se-ão. Mas há quem diga que a fé não tem afinidade com esse tipo de preciosismo, tem menos a ver com a compreensão do que se escreve e do que se escuta e do que se fala, e mais a ver com o que se recria no entendimento” (Mundim, 2026, p. 10).

A fala deixa de ser simples transmissão de conteúdo. Ela funciona como procedimento. Repetir, interromper, reconstruir a frase: cada operação modifica a relação da personagem com o tempo imediato. A alcunha “Vereadora” nasce desse mecanismo. Os outros habitantes da marquise escutam a repetição e transformam-na em nome. Uma frase produz uma identidade social circunstancial.

A questão do nome aparece também no registro burocrático. “Vicente”, que poderia ocupar a posição de prenome masculino, aparece como sobrenome de Sílvia. Quando seu nome é tratado por uma instituição, a ordem burocrática produz uma identificação equivocada, que a transforma momentaneamente em “senhor Vicente Silva” antes da correção (Mundim, 2026, p. 50). O episódio é pequeno, porém decisivo para a leitura de Rosset: existe uma diferença entre o indivíduo concreto e as formas administrativas que pretendem identificá-lo. O documento precisa estabelecer uma correspondência estável; a pessoa que o documento nomeia permanece sujeita a deslocamentos que nenhuma ficha cadastral consegue acompanhar.

A trajetória de Sílvia também é marcada pela voz de Franz, aluno que a assedia fisicamente. Mesmo depois do acontecimento, a voz permanece na memória. O trauma retorna como fragmento

sonoro. A palavra do outro continua a ocupar o espaço interior da personagem, enquanto a oração produz uma fala que ela própria controla. Duas modalidades de vocalidade atravessam o romance: uma voz invasiva, associada à violência sofrida, e outra repetida voluntariamente como tentativa de ordenar a experiência.

O desfecho desloca esse sistema de nomes e vozes. Em 16 de março de 2020, a personagem retorna ao Colégio Estadual Jorgina da Costa Valadares sob a identidade de Professor Caio. O romance descreve sua entrada no nono ano A:

Acomodou a mochila no ombro direito, deixou livre o outro braço para tocar com a ponta dos dedos a superfície lisa da parte interna da mureta de quase um metro e meio, descontinuada por pilastras, divisa para o pátio. Parou diante da porta do nono ano A, tossiu aridamente e entrou em seguida como quem rompe um véu finíssimo. Respirou a mobília carcomida (Mundim, 2026, pp. 131-132).

A cena reduz a exposição explicativa. Caio caminha, toca a mureta, entra na sala, respira o espaço. O corpo ocupa novamente um lugar concreto. As antigas denominações — Sílvia, Senhora, Vereadora — deixam de organizar a percepção da personagem. O gesto de apagar as expressões numéricas da lousa acompanha essa mudança. A emergência sanitária interrompe as aulas naquele mesmo momento, submetendo a cena a uma contingência histórica precisa (Mundim, 2026, p. 131).

A leitura por Rosset permite compreender a importância dessa passagem sem transformar Caio em uma espécie de solução definitiva para os conflitos anteriores. O que muda é a relação entre personagem e duplicações. A presença corporal ganha precedência sobre os nomes produzidos pelo passado, pela burocracia ou pela convivência na praça. O real, nesse sentido, coincide com aquilo que está diante da personagem: a escola vazia, a lousa, o corredor, o próprio corpo e a interrupção das atividades.

Em *Crime nas Correntes d'Escritas*, o mecanismo assume uma forma cômica. O romance começa com o desaparecimento de um manuscrito de Mário Zambujal durante o festival literário da Póvoa de Varzim. A diretora Manuela Ribeiro anuncia o fato, e Aurelino Costa, advogado e poeta, imediatamente lhe confere uma dimensão criminal. Seu discurso contém a própria paródia da solenidade: “Porque isso não é um simples e inocente incidente [...] trata-se de um crime, um crime puro e duro, temos que ter a coragem de chamar as coisas pelos seus nomes verdadeiros” (Almeida, 2025, cap. I, n.p.).

O trecho interessa pelo modo como a linguagem produz o acontecimento. Aurelino acumula títulos, qualificações jurídicas e fórmulas de autoridade. Um objeto desaparecido durante um encontro de escritores transforma-se em caso criminal porque sua fala acrescenta ao acontecimento uma camada de interpretação.

Aurelino cria ainda o Bando dos Nove Magníficos, e a investigação cresce sem que apareçam provas correspondentes à gravidade atribuída ao caso. A suspeita contra Romualdo Cruz, por

exemplo, apoia-se no uso do crachá de Miguel Lopes Macieira. Em determinado momento, a ausência de vestígios passa a funcionar como indício da habilidade do suposto criminoso. O raciocínio torna-se circular: a falta de provas confirma a hipótese porque é interpretada como sinal de que o criminoso teria conseguido ocultá-las (Almeida, 2025, cap. XV, n.p.).

Rosset ajuda a perceber a operação. O acontecimento imediato, uma *pen drive* desaparecida, parece insuficiente para os participantes do festival. Ele precisa receber uma narrativa proporcional à posição social dos envolvidos. A fala jurídica de Aurelino fornece essa narrativa. A investigação produz suspeitos, categorias, hipóteses e relações causais. O objeto físico permanece ausente enquanto o discurso se multiplica.

A polifonia de Bakhtin aparece precisamente nesse excesso de discursos. Aurelino tenta impor uma interpretação única ao episódio, porém suas palavras são continuamente atravessadas pelas respostas dos demais personagens. Luís Diamantino, vereador da Cultura da Câmara da Póvoa de Varzim, sequer acompanha a gravidade pretendida pelo advogado. Sua atenção se volta para palavras como “salafrário” e “obsceno”, que considera expressões antigas utilizadas por Aurelino.

A cena altera o eixo da conversa. Aurelino pretende falar sobre um crime; Diamantino fala sobre o vocabulário de Aurelino. O conteúdo da acusação passa a competir com a própria forma de sua enunciação. É um procedimento característico da construção polifônica: uma voz não consegue encerrar o sentido do que diz porque outra voz recoloca suas palavras em outro horizonte.

O romance reúne ainda o pragmatismo jornalístico de Zambujal, a ironia de Manuel Valente, a perspectiva dos organizadores e as intervenções de Germano Almeida. A linguagem de cada personagem carrega uma posição diante do acontecimento. A narrativa não precisa escolher uma dessas vozes para fornecer uma interpretação definitiva.

A relação entre ficção e realidade torna-se particularmente complexa porque o romance utiliza nomes e referências reconhecíveis do ambiente literário. Zambujal explica sua própria prática narrativa a Luís Naves: “Sabe, a minha escrita é muito influenciada pelo meu passado de jornalista. Assim, esta é uma história que não aconteceu, mas perfeitamente podia ter acontecido” (Almeida, 2025, cap. VIII, n.p.).

A frase interessa porque coloca jornalismo e ficção no mesmo campo de produção narrativa. A história inventada conserva a forma de algo que poderia ter ocorrido. O romance, por sua vez, incorpora pessoas reais sob seus próprios nomes e lhes atribui ações ficcionais. O leitor recebe, portanto, diferentes camadas de representação: a biografia pública, a memória jornalística, a personagem romanesca e o acontecimento inventado.

Rosset permite observar o que acontece quando essas camadas começam a disputar o lugar do fato. A ficção pode produzir um duplo, porém o mundo social já é composto por imagens, reputações, relatos e versões. O romance de Almeida encontra sua matéria nesse terreno saturado de narrativas. O festival literário torna-se uma espécie de máquina de produção discursiva: cada participante acrescenta uma versão ao acontecimento e, com isso, aumenta a distância em relação ao objeto desaparecido.

O desfecho interrompe essa proliferação. A caixa de CD entregue solenemente a Zambujal está vazia. O barman Sequeira esclarece que a pen drive havia sido encontrada logo no primeiro dia e devolvida ao jornalista; o alarme surgiu de uma falha de comunicação.

A solução do mistério possui uma simplicidade quase anticlimática. Não há criminoso, operação sofisticada ou trama secreta. Há uma pen drive caída, um funcionário que a encontrou e uma informação que não chegou a quem deveria recebê-la. O contraste entre esse fato e a extensão da investigação produz a sátira.

É nesse ponto que Rosset e Bakhtin se aproximam sem se confundirem. Rosset permite examinar a distância criada entre o acontecimento e suas duplicações interpretativas. Bakhtin permite observar o modo como essas duplicações circulam entre vozes que não se subordinam inteiramente umas às outras. Em Almeida, o real resiste à inflação discursiva; a polifonia mostra por que essa inflação nunca consegue alcançar uma versão definitiva.

Em Mundim, a voz possui outra densidade. A repetição da oração, as vozes dos habitantes da praça, a memória de Franz e as denominações atribuídas a Silvia compõem uma experiência na qual falar significa também suportar a presença do acontecimento. A passagem para Caio altera essa relação: a narrativa reduz a proliferação de nomes e concentra-se nos movimentos do corpo dentro da escola vazia.

Os dois romances chegam, assim, ao real por caminhos diferentes. Almeida reduz uma investigação inteira ao fato material de uma pen drive encontrada. Mundim reduz progressivamente a trajetória de uma personagem aos seus gestos, à sua voz e à sua presença num espaço concreto. Em ambos os casos, a multiplicação das versões perde força diante de algo que não precisa de uma nova explicação para existir.

Referências

- Almeida, G. (2025). *Crime nas Correntes d'Escritas*. Caminho.
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski* (P. Bezerra, Trad.). Forense Universitária.
- Mundim, L. (2026). *Mata de dentro*. Negalilu.
- Rosset, C. (2008). *O real e seu duplo: Ensaio sobre a ilusão* (2ª ed., J. T. Brum, Trad.). José Olympio.

4.1 Sugestões de atividades

Sugestão 1: Cine-Debate com Análise de Personagens

Metodologia de referência: Cinema como recurso pedagógico

Filme sugerido: O Show de Truman (The Truman Show, direção de Peter Weir, classificação indicativa livre / recomendado para a faixa de 12 a 17 anos).

Justificativa da abordagem: Para o tópico da filosofia de Clément Rosset sobre o real versus o duplo e a produção de ilusões narrativas, a abordagem do Cine-Debate é adequada porque utiliza a linguagem audiovisual para materializar a construção de um mundo inteiramente falso (o duplo midiático) em contraste com o choque do real concreto. Isso permite que alunos entre 12 e 17 anos compreendam conceitos ontológicos e literários abstratos por meio da análise de linguagem fílmica.

Guia para implementação:

1. **Preparação e Contextualização Prévia:** A pessoa docente apresenta o filme *O Show de Truman* para a turma, contextualizando o dilema central: a vida do protagonista Truman Burbank é transmitida ao vivo para o mundo todo em um cenário construído, sem que ele saiba que sua realidade é uma ilusão orquestrada por um diretor de televisão. A pessoa docente orienta os alunos a prestarem atenção em como o cenário e as falas dos atores criam um duplo da vida real.
2. **Exibição e Roteiro de Observação Focada:** Durante a exibição, cada pessoa discente preenche um roteiro de análise guiada centrado em dois eixos: a identificação das estratégias da mídia para manter Truman preso à ilusão e os momentos de ruína desse sistema, com destaque para a cena final em que o personagem caminha até a borda do estúdio e toca a parede física do cenário, deparando-se com a concretude do real.
3. **Debate Interdisciplinar e Análise Comparativa:** Após a projeção, a pessoa docente medeia um debate conectando o filme aos textos literários estudados. Explora-se como a busca de Truman pelo real se aproxima da atitude da personagem Sílvia/Caio em *Mata de Dentro* ao tocar a mureta lisa e respirar o espaço concreto da escola vazia, e se opõe à proliferação de boatos no festival literário de Crime nas Correntes d'Escritas, onde uma narrativa criminal sem provas cria uma falsa realidade social.
4. **Síntese Escrita:** Cada pessoa discente redige um ensaio analítico relacionando a célebre frase de Rosset ("a esQUIVA é sempre inoperante, porque o real tem sempre razão") ao gesto de Truman de abrir a porta do estúdio e sair para o mundo real.

Sugestão 2: Oficina de Jogos Dramáticos de Autoimagem e Identidade

Metodologia de referência: Jogos Narciso, Caritas e Símbolos, cf. Celso Antunes

Recursos necessários: Folhas de papel simples, lápis e um espelho pequeno de mesa.

Justificativa da abordagem: Para o tópico da distinção entre o indivíduo concreto e os rótulos burocráticos e sociais (como as alcunhas "Senhora" e "Vereadora" ou o erro do registro civil "Senhor Vicente Silva" no texto-base), a abordagem da Oficina de Jogos Dramáticos de Autoimagem é adequada porque exige apenas materiais básicos de papelaria, promovendo o autoconhecimento, a percepção da alteridade e a reflexão filosófica sobre a identidade sem depender de infraestrutura complexa.

Guia para implementação:

1. **Construção dos Cartões de Identidade Imaginária:** A pessoa docente distribui folhas de papel simples para a turma. Cada pessoa discente escreve três rótulos, apelidos ou classificações formais que a sociedade costuma atribuir às pessoas na escola (não apelidos pejorativos) ou na burocracia estatal. O papel é dobrado de forma anônima.
2. **Dinâmica do Espelho Concreto:** A pessoa docente circula pela sala portando um espelho pequeno de mesa. Ao olhar para o próprio reflexo no espelho, cada pessoa discente deve confrontar silenciosamente a sua imagem física e singular com os rótulos e nomes abstratos que costuma receber da sociedade.
3. **Encenação das Duplicações em Duplas:** Em duplas, os alunos trocam os cartões anônimos. Cada pessoa discente deve dramatizar por meio de mímicas e gestos como a sociedade tenta enquadrar o indivíduo nesses rótulos, enquanto a colega tenta adivinhar qual é o papel representado.
4. **Debriefing e Conexão Teórica:** A pessoa docente conduz uma roda de conversa relacionando o jogo ao pensamento de Clément Rosset e aos romances analisados. Explica-se como os documentos burocráticos e as alcunhas da praça criam um duplo superficial, enquanto a pessoa concreta permanece irredutível a qualquer ficha cadastral ou apelido.

Sugestão 3: Laboratório Virtual de Fact-Checking e Curadoria de Notícias

Metodologia de referência: Metodologias Inov-Ativas, de Andrea Filatro e Carolina Cavalcanti, e Ditch That Textbook, de Matt Miller.

Recursos tecnológicos: Computadores, tablets ou smartphones com acesso à internet, plataformas de edição colaborativa (como Google Docs ou Padlet) e ferramentas digitais de checagem de fatos.

Justificativa da abordagem: Para o tópico do crescimento dos discursos e da proliferação de versões que distorcem o fato material (como a farsa jurídica e a investigação sem provas criada ao redor de uma pen drive desaparecida em Germano Almeida), a abordagem do Laboratório Virtual de Fact-Checking é adequada porque mobiliza tecnologias digitais para transformar os alunos em

investigadores de mídias, permitindo-lhes analisar na prática como boatos e discursos inflacionados criam duplos virtuais na internet e como a checagem rigorosa retorna ao fato concreto original.

Guia para Implementação:

1. **Apresentação do Caso de Estudo Digital:** A pessoa docente apresenta à turma um boato viral ou uma notícia satírica recente extraída da internet e a compara ao episódio do festival literário em Crime nas Correntes d'Escritas, onde a simples perda temporária de um objeto gerou acusações solenes de crime e a criação de comissões investigativas.
2. **Investigação Tecnológica em Equipes:** Utilizando computadores ou celulares, as equipes de alunos utilizam ferramentas digitais de checagem e rastreamento de informações para mapear a trajetória da notícia. As pessoas discentes identificam o fato primário (o evento real simples) e as sucessivas camadas digitais de distorção e exagero adicionadas pelas redes sociais.
3. **Construção do Painel Digital de Mapeamento:** Os alunos organizam no Padlet ou no Google Docs uma linha do tempo interativa destacando os pontos em que a linguagem especulativa, jurídica ou jornalística criou versões fantasiosas que se afastaram da realidade.
4. **Apresentação do Relatório de Checagem:** Cada grupo compartilha a tela e apresenta sua síntese para a turma, demonstrando como a multiplicação de vozes e interpretações cria uma bolha discursiva e como a constatação do fato simples desfaz a ilusão inflacionada.

Sugestão 4: Encenação do Espaço e Imersão Sensorial

Metodologia de referência: Gancho de transformação do ambiente, cf. Dave Burgess.

Recursos necessários: Iluminação direcionada e reprodução de faixas de áudio ambientais (sons de trânsito e praça movimentada versus silêncio tátil de corredor escolar).

Justificativa da abordagem: Para o tópico do trauma, da sobrecarga de vozes e do retorno ao real por meio do gesto físico no espaço (como na trajetória da personagem Sílvia/Caio em Lari Mundim), a abordagem do Gancho de Transformação de Ambiente é adequada porque altera cenograficamente o espaço da sala de aula para despertar o engajamento emocional e sensorial das pessoas discentes, permitindo-lhes vivenciar a transição do ruído do duplo para a presença corporal no espaço concreto.

Guia para implementação:

1. **Transformação do Cenário de Entrada:** Antes do início da aula, a pessoa docente organiza a sala dividindo-a em dois ambientes sensoriais: um lado conta com iluminação forte e caixas de som reproduzindo ruídos de trânsito, conversas cruzadas e vozes de praça (simulando a perda da casa e a sobrecarga urbana); o outro lado permanece em penumbra e silêncio absoluto.
2. **Imersão Sensorial e Caminhada Silenciosa:** Os alunos entram na sala e percorrem inicialmente o lado barulhento, vivenciando a sensação de dispersão e invasão sonora. Em seguida, atravessam para o lado silencioso e são instruídos a tocar a superfície física das carteiras, a mureta ou o quadro-negro em silêncio.
3. **Leitura Dramática do Trecho-Chave:** No ambiente silencioso, a pessoa docente realiza a leitura pausada da passagem em que a personagem Caio entra na sala do nono ano A, toca a mureta de concreto e respira o espaço da escola.
4. **Processamento Cognitivo e Registro:** Cada pessoa discente escreve um parágrafo reflexivo em seu caderno analisando a diferença entre ser dominado por discursos e memórias ruidosas (o duplo) e ancorar a consciência na presença física e no gesto concreto (o real).

Sugestão 5: Investigação Etnográfica e Mapeamento de Linguagens da Cidade

Metodologia de referência: Aprendizagem Baseada em Projetos de Campo, cf. Willian N. Bender

Recursos necessários: Cadernos de campo e roteiros de observação impressos.

Justificativa da abordagem: Para o tópico da criação de identidades sociais e burocráticas pela linguagem (como as alcunhas da praça e os erros cadastrais nos romances de Lari Mundim e Germano Almeida), a abordagem da Investigação Etnográfica de Campo é adequada porque orienta os alunos a realizarem investigações autênticas no ambiente escolar ou comunitário, coletando dados reais sobre como nomes, apelidos e documentos moldam a vida cotidiana das pessoas.

Guia para Implementação:

1. **Lançamento da Questão Orientadora do Projeto:** A pessoa docente apresenta a pergunta motivadora da investigação: "Como a linguagem oficial dos documentos e a linguagem informal das ruas criam identidades paralelas para as pessoas da nossa comunidade?".

2. **Planejamento do Diário de Campo:** Em equipes, os alunos elaboram um roteiro de observação para mapear os nomes formais e as alcunhas utilizadas no espaço escolar e no bairro, registrando como as pessoas são chamadas no comércio, nos cadastros e nas conversas de rua.
3. **Coleta de Dados e Observação de Campo:** Cada pessoa discente realiza anotações em seu caderno de campo observando divergências entre o nome registrado nos documentos formais e o nome socialmente vivido pelas pessoas entrevistadas.
4. **Elaboração do Relatório Etnográfico e Apresentação:** Os grupos organizam um relatório comparativo demonstrando como a burocracia tenta fixar um duplo estável no papel, enquanto o indivíduo real permanece em constante movimento. As conclusões de campo são conectadas aos conceitos de polifonia de Bakhtin e ao pensamento de Clément Rosset.

4.2 Roteiro de leitura guiada para o texto adaptado

Sugestão de Implementação: Mapeamento de Pistas em Painel Investigativo

Metodologia de referência: Mapeamento e Raciocínio Investigativo, cf. Celso Antunes e Gestão da Carga Cognitiva e Processamento Ativo, cf. Doug Lemov.

Recursos necessários: Os cartões com as 10 perguntas de investigação, o texto-base impresso ou digital, cadernos de anotações e o quadro-negro ou branco da sala.

1. **Primeiro Momento.** Leitura Investigativa e Coleta de Evidências: A pessoa docente organiza a turma em duplas e entrega a cada dupla um conjunto de cartões de investigação contendo apenas as perguntas. As pessoas discentes realizam a leitura atenta do texto-base buscando identificar as evidências conceituais e os fatos narrativos que respondem a cada questão, registrando no caderno as passagens exatas e os conceitos de Clément Rosset e Mikhail Bakhtin.
2. **Segundo Momento.** Montagem do Painel do Real versus o Duplo: A pessoa docente desenha duas colunas no quadro principal: de um lado, O Acontecimento Real Concreto; do outro, O Duplo e a Inflação Discursiva. Cada dupla escolhe uma das questões para preencher no quadro, categorizando se aquele elemento do texto pertence ao fato puro ou à camada de ilusão e discurso criada pelas personagens, fundamentando a escolha perante os colegas.

3. **Terceiro Momento.** Checagem de Hipóteses e Consolidação Oral: A pessoa docente sorteia os cartões para que as duplas apresentem verbalmente as respostas finais consolidadas. A turma avalia a precisão do uso dos conceitos filosóficos e literários, garantindo que as respostas sejam concisas e diretamente alinhadas ao texto-base, eliminando distorções antes do registro final no caderno.

Essa abordagem é eficaz porque promove o engajamento investigativo. A leitura guiada deixa de ser um preenchimento passivo e passa a funcionar como uma busca ativa de evidências no texto. Desenvolve a capacidade de categorização teórica: A separação visual no quadro ajuda os alunos a concretizarem a distinção abstrata entre o real e suas duplicações discursivas. Garante o rigor conceitual: A etapa de apresentação e validação em grupo fortalece a retenção na memória de longo prazo e a precisão do vocabulário acadêmico.

Questões:

1. **Como o filósofo Clément Rosset define o real e de que maneira surge a ilusão ou o duplo na consciência humana?**

Resposta: Rosset define o real pela singularidade do acontecimento, no qual cada coisa coincide exatamente com aquilo que é. A ilusão ou o duplo surge quando a consciência introduz entre o fato e sua percepção uma camada intermediária — como uma explicação, imagem, ritual ou narrativa — para reconhecer o evento e, ao mesmo tempo, mantê-lo a uma distância que reduz seus efeitos.

2. **Qual é a tese fundamental de Clément Rosset sobre a eficácia da esquiva em relação ao real?**

Resposta: A tese de Rosset afirma que a esquiva é sempre um erro e permanece inoperante porque o real tem sempre razão. Isso significa que nenhum discurso ou narrativa fictícia consegue substituir, anular ou modificar a concretude do acontecimento real.

3. **No romance "Mata de Dentro", de Lari Mundim, como a linguagem da oração da personagem Sílvia atua em sua experiência de sobrevivência?**

Resposta: A oração atua como um procedimento prático de reorganização da experiência e do tempo imediato. Ao repetir, interromper e reconstruir voluntariamente a frase ("Senhora, dai-me o desencanto, que agradeço..."), a personagem passa a controlar sua própria fala em contraposição às memórias traumáticas e invasivas do passado.

4. **De que modo o registro burocrático gera uma identificação equivocada com a personagem Sílvia em "Mata de Dentro"?**

Resposta: A ordem burocrática interpreta o sobrenome "Vicente" como se fosse um prenome masculino, transformando a personagem momentaneamente em "senhor Vicente Silva" antes da correção. Esse episódio demonstra a diferença entre o indivíduo concreto e as tentativas administrativas formais de enquadrá-lo em fichas cadastrais estáveis.

5. Qual é o gesto concreto que marca o desfecho da trajetória da personagem ao reingressar na escola como Professor Caio?

Resposta: O reingresso é marcado pela presença corporal e pelo contato físico direto: Caio caminha, toca com a ponta dos dedos a mureta lisa do corredor, entra no nono ano A, respira a mobília carcomida e apaga as expressões numéricas da lousa. Esse gesto concreto reduz as explicações e sobrepõe a presença do corpo às antigas denominações e abstrações do passado.

6. Em "Crime nas Correntes d'Escritas", de Germano Almeida, qual evento banal desencadeia a proliferação de discursos e investigações?

Resposta: O evento inicial é o simples desaparecimento temporário do manuscrito ou pen drive do escritor Mário Zambujal durante um festival literário.

7. Como o personagem Aurelino Costa transforma o desaparecimento de um objeto em um evento de natureza criminal?

Resposta: Aurelino Costa utiliza uma linguagem jurídica solene e acumula títulos e fórmulas de autoridade para declarar que o sumiço não é um simples incidente, mas um crime puro e duro, criando o "Bando dos Nove Magníficos" para conduzir a investigação.

8. De que forma o raciocínio circular do Bando dos Nove Magníficos lida com a falta de provas contra os suspeitos?

Resposta: A ausência de provas e vestígios é interpretada pelo grupo não como evidência de inocência, mas como demonstração da extrema habilidade do suposto criminoso em ocultar suas pistas, alimentando uma hipótese que se confirma a si mesma.

9. Como o conceito de polifonia de Bakhtin se manifesta na interação entre Aurelino Costa e o vereador Luís Diamantino?

Resposta: A polifonia manifesta-se no confronto de horizontes discursivos: enquanto Aurelino discursa solenemente sobre a gravidade de um crime, o vereador Diamantino volta sua atenção para o vocabulário arcaico do advogado (como as palavras "salafrário" e "obsceno"), fazendo com que a forma da enunciação passe a competir com o conteúdo da acusação.

10. Qual é o desfecho da investigação em "Crime nas Correntes d'Escritas" e como ele ilustra o retorno ao real segundo Rosset?

Resposta: A solução do mistério revela que a pen drive havia sido encontrada pelo barman Sequeira logo no primeiro dia e devolvida, sendo o alarme fruto de uma falha de comunicação, enquanto a

caixa entregue solenemente estava vazia. O desfecho anticlimático demonstra como o fato material simples desfaz e ridiculariza toda a inflação discursiva e narrativa construída ao seu redor.

Capítulo 5: A estética do marginal e do sublime em Ubiratan Costa e Evel Rocha

Jean-François Lyotard associa o sublime a uma experiência em que a imaginação encontra um limite. Há algo que se apresenta ao pensamento e, ao mesmo tempo, excede a capacidade de representá-lo por completo. Por isso o sublime envolve uma sensação ambígua: atração e afastamento, prazer e desprazer. A imaginação tenta formar uma imagem adequada ao que experimenta e descobre que nenhuma imagem consegue satisfazer inteiramente essa exigência (Lyotard, 1993, pp. 104-105).

Essa formulação permite uma leitura particular da poesia de Ubiratan Costa e do romance *Marginais*, de Evel Rocha. Em *Tarde Inventada*, o limite aparece na relação entre desejo e corpo amado. O poema aproxima o corpo por meio de imagens, lembranças e sensações, porém a linguagem preserva uma distância. Em *Marginais*, a dificuldade assume outra dimensão: o corpo aparece submetido à fome, à violência, à doença e à precariedade social. O que une as obras está na resistência do corpo a uma representação capaz de encerrá-lo numa imagem definitiva.

A poesia de Costa possui uma relação estreita com o tempo. Em *As notas do azul*, seu primeiro livro, o azul aparece associado ao desaparecimento, à memória e à passagem da vida. A própria formação musical do poeta repercute na organização dos versos. Em *Tarde Inventada*, a atenção se desloca para a experiência doméstica, para os objetos e para a memória de uma vida compartilhada.

O erotismo surge nesse espaço íntimo. Há poemas em que a relação entre homens aparece através de cenas domésticas, lembranças e gestos cotidianos. Em “poema procura poeta”, por exemplo, a intimidade aparece numa imagem simples: “os pés do marido escapantes da cama no quarto iluminado a uma da manhã” (Costa, 2023, p. 29, conforme citado no estudo). Em “o sol da tarde”, a memória permanece ligada ao espaço onde os amantes estiveram juntos: “no chão em que nos amamos” (Costa, 2023, p. 35).

Essas imagens interessam à leitura de Lyotard porque o corpo desejado nunca se reduz àquilo que a linguagem consegue apresentar. A poesia pode recordar um corpo, aproximá-lo por meio de uma imagem ou situá-lo num espaço doméstico. Ainda assim, a pessoa desejada permanece exterior ao sujeito que a recorda. Tocar e lembrar não equivalem a possuir.

Essa distância constitui o movimento do desejo. Em “Na manhã de meu corpo”, de *As notas do azul*, o corpo aparece associado à água, à manhã, aos espelhos e a elementos que dificultam sua fixação numa imagem estável. O poema aproxima o objeto desejado enquanto conserva aquilo que o separa do sujeito.

Lyotard oferece uma linguagem precisa para compreender esse procedimento. A representação não fracassa porque o poema seja incapaz de descrever adequadamente um corpo. O limite está no próprio desejo: nenhuma imagem poderia produzir a coincidência completa entre aquele que deseja e aquele que é desejado. A poesia trabalha justamente com essa distância.

Por isso um dos versos de Costa pode ser lido como formulação desse movimento: o desejo “se basta / e se aniquila / em desejar” (Costa, 2023, p. 12). O desejo permanece porque não encontra uma satisfação definitiva capaz de encerrá-lo. A ausência, nesse caso, não significa simples falta de informação ou distância física. Ela corresponde ao fato de que o outro permanece outro.

Essa questão também impede uma leitura redutora do homoerotismo na poesia de Costa. O interesse crítico não está em classificar os poemas segundo uma identidade sexual do autor ou em transformar a relação entre homens em mero tema. O que importa é observar o que acontece com a linguagem quando o corpo masculino desejado ocupa o centro do poema. O outro não se torna propriedade do sujeito lírico. Permanece como presença que escapa à apropriação completa.

Em *Marginais*, Evel Rocha parte de condições muito diferentes. O protagonista Sérgio Pitboy registra sua trajetória na Ilha do Sal por meio de um diário apresentado por um mediador fictício. A estrutura aproxima testemunho e ficção. A narrativa acompanha uma infância marcada pela pobreza, pela ausência materna, pela violência familiar, pela fome e pela exclusão escolar. O contraste entre a área turística de Santa Maria e a realidade de Espargos organiza espacialmente o romance.

O corpo de Sérgio aparece desde cedo como lugar onde essas condições sociais se inscrevem. A fome interfere em seu desenvolvimento; a pobreza produz estigma; a violência doméstica alcança diretamente o corpo do menino. O romance vincula, assim, experiência individual e organização social. A precariedade não funciona como característica psicológica do personagem. Ela possui causas materiais e históricas.

Esse aspecto é importante para a noção de “sublime do baixo” utilizada na leitura de Rocha. A expressão não significa transformar a pobreza ou a violência em algo belo. Seu sentido está na entrada, no campo da representação literária, de materiais que as convenções sociais procuram afastar: fome, sujeira, doença, violência, humilhação e outras experiências associadas àquilo que a ordem social considera indigno de aparecer como matéria estética. O romance força a linguagem a permanecer diante desses elementos. A forma do diário reforça esse efeito. Sérgio escreve a partir da própria experiência e o leitor acompanha acontecimentos por meio de uma voz situada dentro daquele mundo. A distância entre o narrador e aquilo que ele relata diminui, e a escrita adquire uma dimensão testemunhal.

A sexualidade aparece nesse contexto sem poder ser isolada das relações de poder que atravessam o romance. O homoerotismo introduz uma questão específica: quais relações entre corpos

podem aparecer publicamente, quais são aceitas por determinado ambiente social e quais são submetidas à ocultação ou à repressão. O desejo entre homens, nesse caso, não constitui uma experiência separada do espaço social. Ele encontra normas, julgamentos e mecanismos de controle.

A aproximação com Ubiratan Costa exige cuidado justamente porque os contextos são diferentes. Em Costa, o limite está relacionado à própria estrutura do desejo: o corpo amado permanece irredutível ao sujeito que o deseja. Em Rocha, o limite também possui uma dimensão social: determinados corpos e determinadas formas de relação encontram obstáculos para adquirir reconhecimento e proteção.

O conceito de sublime permite aproximar essas experiências sem apagar suas diferenças. Em ambos os casos, existe uma inadequação entre aquilo que se experimenta e aquilo que a linguagem consegue apresentar. O poema de Costa procura aproximar o corpo amado e encontra uma distância que permanece. O romance de Rocha procura dar forma à experiência de personagens submetidas à exclusão e encontra situações que resistem a qualquer representação capaz de torná-las plenamente assimiláveis.

Essa perspectiva também explica a presença da arte dentro de *Marginais*. Sérgio escreve, canta e procura elaborar sua experiência por meio da criação. A arte lhe oferece uma forma de expressão, porém o romance não transforma a criação em solução para a pobreza ou para a violência. A música, a escrita e a pintura podem produzir linguagem para aquilo que acontece; elas não eliminam as condições materiais do sofrimento.

A comparação entre os dois autores ganha precisão quando se observa a função do limite. Em Costa, o desejo perde sua força caso o outro pudesse ser reduzido inteiramente a uma imagem ou possuído de maneira definitiva. A distância sustenta o movimento do poema. Em Rocha, a experiência marginal resiste às representações que pretendem enquadrá-la segundo categorias sociais previamente estabelecidas. O corpo submetido à fome, à violência e à precariedade excede essas categorias.

O sublime, em Lyotard, permite pensar justamente essa insuficiência da representação. A imaginação procura apresentar aquilo que experimenta, porém encontra algo que excede suas formas. O resultado não precisa ser uma imagem perfeita. Pode ser a própria percepção do limite da imagem. Em Costa, isso ocorre quando a linguagem aproxima o corpo amado por meio de imagens que preservam sua ausência. Em Rocha, ocorre quando o relato coloca diante do leitor experiências que não podem ser acomodadas por uma representação confortável da vida social. A literatura permanece junto ao que resiste a uma forma definitiva.

O ponto de contato entre os dois escritores, portanto, está na relação entre corpo e representação. Costa trabalha com a distância que existe entre desejar um corpo e conseguir alcançá-lo plenamente pela linguagem. Rocha trabalha com corpos que aparecem sob condições de exclusão e que resistem às categorias destinadas a mantê-los fora do campo da respeitabilidade. Em um caso, o limite nasce do próprio desejo; no outro, também das estruturas sociais que organizam a vida desses personagens.

A leitura de Lyotard permite perceber por que essas duas experiências podem compartilhar uma estrutura estética sem possuir o mesmo conteúdo. O sublime surge quando a representação encontra aquilo que não consegue acomodar inteiramente. Em *Tarde Inventada*, isso aparece na distância entre o corpo desejado e sua imagem. Em *Marginais*, aparece na dificuldade de representar a violência e a marginalidade sem reduzi-las a uma explicação simples.

O erotismo, assim, participa de uma questão maior: a linguagem encontra corpos que não cabem completamente nas imagens que produz. A poesia preserva a distância do outro desejado; o romance dá lugar a experiências sociais que permanecem difíceis de absorver pelas categorias habituais de representação. Em ambos, o limite da linguagem deixa de ser um defeito a ser corrigido e passa a integrar a própria construção estética.

Referências

Costa, U. (2021). *As notações do azul*. Ed. do Autor.

Costa, U. (2023). *Tarde inventada*. Urutau.

Lyotard, J.-F. (1993). *Lições sobre a analítica do sublime* (C. M. Cesar & L. R. M. Cesar, Trans.). Papirus.

Rocha, E. (2010). *Marginais*. Edições Colibri.

5.1 Sugestões de atividades

Sugestão 1: Oficina de Roteiro e Storyboarding de Adaptação Cinematográfica

Metodologia de referência: O cinema como linguagem e produção expressiva.

Filme sugerido: *Extraordinário* (*Wonder*, direção de Stephen Chbosky, classificação indicativa livre / recomendado para a faixa de 12 a 17 anos). Sugestão alternativa: *O homem elefante* (*The Elephant man*, direção de David Lynch, 1980).

Justificativa da abordagem: Para o tópico da filosofia de Jean-François Lyotard sobre o sublime e o limite da representação da imagem corporal, a abordagem da **Oficina de Roteiro e Storyboarding** é adequada porque desloca as pessoas discentes da posição de espectadoras passivas para a de realizadoras audiovisuais. Em vez de apenas assistirem e discutirem o filme, os alunos analisam como os planos de câmera, a iluminação e os ângulos do filme *Extraordinário* traduzem visualmente a reação social diante do rosto do protagonista, aplicando esses recursos técnicos de linguagem cinematográfica na criação de um roteiro desenhado para adaptar passagens dos textos literários estudados.

Guia para implementação:

1. **Análise da Linguagem e da Gramática Audiovisual:** A pessoa docente exibe duas cenas curtas do filme *Extraordinário*, orientando a turma a observar não apenas a história, mas a técnica cinematográfica: a escolha de planos fechados para capturar a reação dos rostos ao redor, o uso da câmera baixa e a iluminação para sugerir isolamento ou acolhimento. A pessoa docente explica como a posição da câmera e o enquadramento produzem sentidos e indicam os limites da imagem.
2. **Seleção do Texto e Decupagem de Cenas:** Em duplas, as pessoas discentes selecionam uma passagem do romance *Marginais* (como as memórias de infância de Sérgio Pitboy na periferia de Espargos) ou um dos poemas de Ubiratan Costa sobre a presença e a ausência do corpo desejado.
3. **Criação do Storyboard (Roteiro Visual Decupado):** Cada equipe desenha uma sequência de 6 a 8 quadros de storyboard em folha de papel. Para cada quadro desenhado, as pessoas discentes devem anotar a especificação técnica: o tipo de plano de câmera (plano aberto, plano médio ou close-up), o movimento de câmera sugerido, a iluminação e os efeitos sonoros ou silêncios necessários para representar aquilo que a imagem não consegue expressar completamente.
4. **Exposição da Decupagem e Defesa Técnica:** As equipes apresentam seus storyboards para a turma, explicando como as escolhas de enquadramento e som foram planejadas para materializar o conceito de sublime em Lyotard e a impossibilidade de conter a experiência humana em uma única representação visual.

Sugestão 2: Oficina de Colagem e Notação de Fragmentos

Metodologia de referência: Análise e Síntese Visual de Conceitos, cf. Celso Antunes, e Técnica Everybody Writes, cf. Doug Lemov.

Recursos necessários: Revistas velhas, jornais descartados, tesouras, cola branca e folhas de papel rascunho (materiais de custo insignificante e logística extremamente simples).

Justificativa da abordagem: Para o tópico do limite da representação poética e da distância insuperável do desejo em Ubiratan Costa, a abordagem da **Oficina de Colagem de Fragmentos** é adequada porque exige apenas materiais básicos e acessíveis, desafiando a pessoa discente a criar uma composição gráfica na qual os vazios, os recortes e os silêncios do papel simbolizem aquilo que a linguagem verbal não consegue capturar por completo.

Guia para a implementação:

1. **Leitura Guiada dos Excertos Poéticos:** A pessoa docente realiza a leitura compartilhada dos poemas de Ubiratan Costa, destacando o verso "se basta / e se aniquila / em desejar" e

as cenas domésticas em que o corpo amado é evocado por meio de memórias e gestos incompletos.

2. **Produção da Colagem Visual com Espaços de Silêncio:** Em duplas, os alunos utilizam tesouras e revistas velhas para recortar imagens de objetos cotidianos, sombras e texturas. A instrução central é que a colagem não deve tentar representar uma figura humana completa, mas deixar espaços em branco no papel para simbolizar a ausência e a impossibilidade de posse do outro.
3. **Escrita de Legendas Conceituais:** Após a montagem do painel visual, cada pessoa discente escreve individualmente uma legenda explicativa no verso da folha, utilizando os conceitos de Lyotard para justificar por que a imagem criada preserva a distância em relação ao objeto desejado.
4. **Círculo de Partilha e Avaliação:** As duplas apresentam suas composições para a turma, e a pessoa docente consolida a reflexão mostrando como a arte e a poesia trabalham justamente na fronteira onde a imagem falha em ser definitiva.

Sugestão 3: Exposição Virtual e Mural de Curadoria Interativa

Metodologia de referência: Curadoria Digital

Recursos tecnológicos: Smartphones, tablets ou computadores com acesso à internet e plataformas gratuitas de quadros virtuais colaborativos (como Padlet, Miro ou Google Apresentações).

Justificativa da abordagem: Para o tópico da interdisciplinaridade entre a formação musical de Ubiratan Costa, a estrutura de diário do romance de Evel Rocha e a teoria estética de Lyotard, a abordagem da **Exposição Virtual de Curadoria Interativa** é adequada porque utiliza recursos digitais para que as pessoas discentes organizem um acervo multimídia, integrando áudios musicais, trechos literários e imagens fotográficas em um único ambiente virtual acessível e dinâmico.

Guia para Implementação:

1. **Organização das Equipes de Curadoria Digital:** A pessoa docente divide a sala em equipes de pesquisa e cria um mural virtual colaborativo dividido em três eixos: Som e Memória em Ubiratan Costa, O Sublime do Baixo no Diário de Sérgio Pitboy e O Limite da Representação em Lyotard.
2. **Pesquisa e Seleção Mídia-Textual:** Utilizando celulares ou computadores, os alunos pesquisam composições musicais instrumentais que dialoguem com a atmosfera dos poemas

de Costa, gravam trechos narrados do diário de *Marginais* e selecionam fotografias de contrastes urbanos que retratem a oposição entre áreas ricas e periféricas.

3. **Montagem do Mural Multimídia:** Cada equipe insere seus achados no quadro virtual, conectando cada arquivo de áudio e imagem a uma citação direta do texto-base e a uma nota explicativa sobre como aquele elemento exemplifica o conceito de sublime.
4. **Navegação Cruzada e Comentários Digitais:** Os alunos navegam pelos murais virtuais produzidos pelas outras equipes, utilizando a caixa de comentários da plataforma para fazer perguntas teóricas e acrescentar novas conexões conceituais.

Sugestão 4: Estudo de Caso com Diagnóstico Coletivo e Matriz de Impacto Social

Metodologia de referência: Investigação de Problemas Reais, cf. Willian N. Bender, *Diagnóstico Coletivo*, cf. Andrea Filatro e Carolina Cavalcanti).

Recursos necessários: Folhas de papel pardo, canetas hidrográficas e trechos selecionados do romance *Marginais*.

Justificativa da abordagem: Para o tópico da dimensão social da precariedade, da fome e da violência no romance *Marginais*, de Evel Rocha, a abordagem do Estudo de Caso com Diagnóstico Coletivo é adequada porque orienta os alunos a investigarem as causas materiais e históricas da exclusão vivida por Sérgio Pitboy na Ilha do Sal, mapeando como a literatura atua como testemunho denso das desigualdades sem transformar o sofrimento em mero fetiche estético.

Guia para implementação:

1. **Apresentação do Caso de Estudo Sérgio Pitboy:** A pessoa docente apresenta à turma o cenário do romance *Marginais*: a infância e adolescência do protagonista marcadas pela fome, ausência familiar, violência doméstica e abandono escolar na periferia de Espargos, em contraste com a opulência turística de Santa Maria.
2. **Mapeamento da Matriz de Impacto em Papel Pardo:** Organizados em grupos, os alunos desenham em grandes folhas de papel pardo uma Matriz de Diagnóstico Social dividida em três colunas: Condições Materiais de Opressão, Impacto no Corpo do Personagem e Respostas Pela Arte e Pela Escrita.
3. **Análise do Conceito de Sublime do Baixo:** Cada grupo identifica no texto do romance as passagens em que a fome e a sujeira entram no relato literário, discutindo como a escrita de Sérgio Pitboy força o leitor a encarar realidades que a sociedade prefere invisibilizar.

4. **Plenária de Apresentação das Matrizes:** Um representante de cada grupo apresenta o diagnóstico para a turma, e a pessoa docente sintetiza como a literatura marginal dá forma àquilo que as estatísticas oficiais não conseguem traduzir.

Sugestão 5: Laboratório de Análise Estética e Desconstrução Textual

Metodologia de referência: Técnicas Name the Steps e Show Me, cf. Doug Lemov.

Recursos necessários: Quadro principal da sala, cópias impressas dos versos de Ubiratan Costa e fichas de análise sintático-poética.

Justificativa da abordagem: Para o tópico do movimento do desejo que se sustenta na própria ausência e na impossibilidade de posse completa do outro, a abordagem do Laboratório de Análise Estética é adequada porque guia a pessoa discente passo a passo na desconstrução gramatical e poética do texto, identificando os mecanismos linguísticos precisos que preservam a distância entre o sujeito lírico e o objeto desejado.

Guia para implementação:

1. **Apresentação do Desafio de Análise:** A pessoa docente escreve o verso "o desejo se basta / e se aniquila / em desejar" no quadro e apresenta os três passos para a desconstrução do poema: identificar o sujeito da ação, analisar os verbos de paradoxo e explicar o motivo pelo qual a satisfação definitiva anularia o próprio desejo.
2. **Trabalho Individual Focado:** Cada pessoa discente recebe uma ficha de análise e trabalha em silêncio durante 5 minutos, respondendo às perguntas do roteiro e marcando os termos que indicam permanência, distância ou fuga do corpo amado nos poemas poema procura poeta e o sol da tarde.
3. **Verificação Imediata e Exibição de Respostas:** A pessoa docente pede que os alunos ergam suas fichas ao mesmo tempo para uma checagem visual rápida, selecionando duas análises representativas para serem lidas em voz alta.
4. **Consolidação Conceitual no Quadro:** A pessoa docente registra no quadro as conclusões da turma, conectando a estrutura sintática dos versos à teoria de Lyotard sobre como o desejo se alimenta da própria impossibilidade de captura completa do outro.

5.2. Roteiro de Leitura Guiada Para o Texto Adaptado

Sugestão de Implementação: Circuito de Troca de Cartões e Validação Cruzada

Como Aplicar Passo a Passo:

1. As 10 perguntas são impressas em cartões individuais numerados de 1 a 10 e distribuídas entre as duplas de alunos.
2. Cada dupla lê a pergunta sorteada, localiza a evidência no texto-base de Lyotard, Costa e Rocha, e redige uma resposta objetiva preliminar em sua folha de bordo.
3. Ao sinal da pessoa docente, as duplas trocam de cartão com a dupla vizinha. O grupo receptor deve ler a resposta produzida pelos colegas anteriores, checar a precisão conceitual e acrescentar uma nova citação do texto ou um complemento analítico com caneta de outra cor.
4. Após o circuito de trocas, a pessoa docente sorteia representantes para exporem as respostas consolidadas, garantindo a validação coletiva do vocabulário acadêmico antes do registro final no caderno.

Questões:

1. **Como Jean-François Lyotard define o conceito de sublime e qual é a sensação ambígua associada a essa experiência?**

Resposta: Lyotard define o sublime como uma experiência na qual a imaginação encontra um limite, ocorrendo quando algo se apresenta ao pensamento, mas excede a capacidade de ser representado por completo por uma imagem. Isso gera uma sensação ambígua de atração e afastamento, prazer e desprazer, pois nenhuma representação consegue satisfazer inteiramente essa exigência.

2. **De que maneira o limite da representação se manifesta na poesia de Ubiratan Costa em "Tarde Inventada"?**

Resposta: O limite manifesta-se na relação entre o desejo e o corpo amado. Embora a poesia aproxime o outro por meio de lembranças, sensações cotidianas e cenas domésticas, a linguagem preserva uma distância, demonstrando que lembrar e tocar não equivalem a possuir ou dominar o objeto desejado.

3. **Qual é o significado do verso de Ubiratan Costa "se basta / e se aniquila / em desejar" segundo a leitura de Lyotard?**

Resposta: O verso expressa que o movimento do desejo permanece ativo justamente porque não encontra uma satisfação ou posse definitiva capaz de encerra-lo. O desejo se sustenta na própria distância e no fato de que a pessoa desejada permanece sempre como um outro irredutível ao sujeito.

4. De que modo a análise de Lyotard evita uma leitura reducionista do homoerotismo na obra de Ubiratan Costa?

Resposta: A análise evita rótulos reducionistas ao focar no que ocorre com a linguagem quando o corpo masculino desejado ocupa o centro do poema. Em vez de transformar a relação em mero tema ou rótulo identitário, observa-se que o corpo desejado se posiciona como uma presença que escapa ao controle e à apropriação completa do sujeito lírico.

5. Como está estruturado o romance "Marginais", de Evel Rocha, e qual é a função da forma de diário na narrativa?

Resposta: O romance é estruturado como o diário do protagonista Sérgio Pitboy, apresentado por um mediador fictício. A forma de diário aproxima o testemunho da ficção, reduzindo a distância entre o narrador e os fatos, o que confere ao relato uma dimensão de testemunho direto da precariedade vivida pelo personagem.

6. Qual é a oposição espacial que organiza geográfica e socialmente o romance "Marginais"?

Resposta: O romance é organizado pelo contraste espacial entre a área turística e abastada de Santa Maria e a realidade empobrecida e periférica de Espargos, refletindo as divisões sociais e materiais da Ilha do Sal em Cabo Verde.

7. O que significa o conceito de "sublime do baixo" aplicado à leitura da obra de Evel Rocha?

Resposta: O "sublime do baixo" refere-se à entrada, no campo da representação literária, de materiais que as convenções sociais e estéticas tradicionais tentam afastar, tais como a fome, a sujeira, a doença, a violência doméstica e a humilhação, forçando a linguagem a permanecer diante da dor e da marginalidade sem maquiá-las.

8. Qual é o papel das manifestações artísticas (como a escrita, o canto e a pintura) na vida do personagem Sérgio Pitboy em "Marginais"?

Resposta: As manifestações artísticas oferecem a Sérgio um meio de elaborar e dar forma à sua experiência dolorosa, funcionando como linguagem de expressão. Contudo, a arte não é apresentada como uma solução mágica que elimina suas condições materiais de pobreza e sofrimento.

9. Qual é a diferença fundamental entre a origem do limite na poesia de Ubiratan Costa e no romance de Evel Rocha?

Resposta: Em Ubiratan Costa, o limite nasce da própria estrutura íntima do desejo, na qual o corpo desejado permanece irredutível ao sujeito. Em Evel Rocha, o limite possui também uma dimensão social e histórica, pois corpos submetidos à fome, à violência e à exclusão resistem a ser enquadrados por categorias sociais e representações consolidadas.

10. Em síntese, qual é o ponto de contato estético entre as obras de Ubiratan Costa e Evel Rocha segundo o pensamento de Lyotard?

Resposta: O ponto de contato reside na inadequação entre aquilo que se experimenta e o que a linguagem consegue representar. Em ambos os casos, a literatura não produz uma imagem perfeita ou conclusiva, mas expõe o próprio limite da representação, seja diante da imaterialidade do desejo ou da crueza da marginalidade social.

Para encerrar:

Não faria sentido o encerramento de um livro dedicado às metodologias ativas e ao ensino interdisciplinar ser uma síntese teórica dos tópicos explorados. Então, nesta seção final quer propor algumas ferramentas de concepção e autoavaliação que podem tornar o planejamento didático um processo dinâmico e mais adaptável à realidade de cada instituição escolar.

O primeiro pilar é o **Diário de Bordo Pedagógico**, uma estrutura reflexiva de acompanhamento em que a pessoa docente avalia o impacto de suas mediações, o nível de engajamento cognitivo dos estudantes e a eficácia das sequências aplicadas. O segundo pilar é a **Matriz "Plug & Play" de Planejamento Cruzado**, um sistema modular de combinação textual, conceitual e metodológica que permite à pessoa docente articular obras da literatura lusófona, arcabouços da filosofia e estratégias didáticas ativas de forma rápida, precisa e alinhada às competências curriculares.

1. Estrutura e Aplicação do Diário de Bordo Pedagógico

O Diário de Bordo Pedagógico é um instrumento de reflexão sobre a prática que visa consolidar a cultura do ensino reflexivo. Em vez de preencher relatórios burocráticos ao término de cada unidade letiva, os docentes fazem um registro focado em quatro eixos de reflexão.

Cada aula é uma experiência única, e cada uma apresenta dificuldades próprias. Em uma mesma turma, a mesma atividade aplicada pode ser bem-sucedida em uma aula e malsucedida na aula seguinte, por razões que nem sempre estão sob o nosso controle – o clima, um evento esportivo, alguma animosidade entre os alunos, uma avaliação iminente... Lidar com pessoas é sempre lidar com o imprevisível. Nosso planejamento, por mais bem estruturado, pode não conseguir dar conta de driblar todas essas oscilações. No entanto, o que podemos fazer é mapear nossa própria execução, refletir sobre ela e encontrar pontos que podem ser lapidados para a próxima aplicação da atividade em outra turma ou na mesma turma em outro momento.

Eixo 1: Aderência Conceitual e Rigor Filosófico-Literário

Neste eixo, os docentes investigam se os conceitos filosóficos e os textos literários mantiveram sua densidade original durante as atividades práticas.

- *Perguntas de orientação:* Os alunos conseguiram mobilizar as categorias filosóficas para analisar o enredo e a ação das personagens literárias? Houve consulta direta aos textos-base durante a resolução dos problemas?

Eixo 2: Coeficiente Acadêmico e Autonomia Discente

Neste eixo é mensurada a distribuição do esforço cognitivo na sala de aula, para verificar se a aula esteve centrada no pensamento e na escrita dos próprios alunos.

- *Perguntas de orientação:* Quem realizou a maior parte do trabalho mental durante a aula: a pessoa docente explicando ou os alunos investigando, discutindo e produzindo? As escolhas metodológicas permitiram que alunos formassem suas próprias hipóteses antes de receberem respostas prontas?

Eixo 3: Gestão da Carga Cognitiva e Clima de Aprendizagem

Examina-se aqui a eficácia das dinâmicas de transição, do uso do tempo e da clareza das instruções nas atividades individuais e em equipe.

- *Perguntas de orientação:* As dinâmicas de grupo (como rotações, estações ou circuitos de troca) fluíram de forma organizada, ou houve dispersão por falha na explicação das regras? O tempo estipulado para cada etapa foi suficiente para aprofundar o raciocínio sem gerar ansiedade ou passividade?

Eixo 4: Avaliação Formativa e Inclusão de Vozes Marginalizadas

Avalia-se a capacidade da sequência didática em dar visibilidade a autores e temáticas historicamente periféricos, além de verificar se a avaliação ocorreu de forma contínua durante o processo.

- *Perguntas de orientação:* A atividade permitiu que os estudantes identificassem as estruturas de exclusão de gênero, raça e classe presentes nas obras? Todos os alunos tiveram oportunidade de expor suas ideias e demonstrar aprendizado por meio de diferentes linguagens?

Se o Diário de bordo pode ajudar no diagnóstico das atividades realizadas, podemos propor também uma matriz de planejamento pedagógico flexível, ágil e de rápida adoção. Proponho aqui um sistema no qual a pessoa docente encontra blocos pedagógicos compostos por quatro engrenagens fundamentais:

1. **Um Texto-Base da Literatura Lusófona:** A âncora narrativa e cultural do estudo (obras de Goiás, Cabo Verde, Brasil ou outros territórios de língua portuguesa).
2. **Um Aporte Conceitual da Filosofia ou das Ciências Sociais:** O arcabouço teórico denso (Kierkegaard, Arendt, Foucault, Rosset, Lyotard, Todorov, Bakhtin, Garuba).
3. **Um Design Metodológico Ativo:** A estratégia prática de mediação.
4. **Um Artefato Autêntico de Aprendizagem:** O produto final no qual as pessoas discentes demonstram o domínio dos conteúdos (podcasts, storyboards, relatórios de checagem, matrizes analíticas, mapas conceituais).

Para a pessoa docente que atua na Educação Básica, sobretudo, a adoção de uma matriz com efeito de *Plug and Play* traz benefícios estruturais para a rotina de planejamento e para a qualidade da aprendizagem. O cotidiano dos professores é frequentemente marcado por excesso de demandas administrativas e escassez de tempo para preparação de aulas. Aqui, ofereço uma arquitetura pronta, eliminando a necessidade de "reinventar a roda" a cada nova unidade letiva. A pessoa docente não precisa gastar horas pensando em como conectar um romance a uma teoria filosófica ou como inventar uma dinâmica do zero.

Essa matriz funciona como um conjunto de blocos encaixáveis, o que a torna bastante maleável. Se a pessoa docente precisar alterar o romance de leitura obrigatória da escola, mas quiser

manter a metodologia proposta e o referencial filosófico, basta desconectar o texto original e "plugar" a nova obra no mesmo módulo. A estrutura pedagógica permanece coerente.

Um dos grandes riscos das metodologias ativas é a banalização do ensino, na qual a aula se transforma em uma atividade divertida, porém desprovida de conteúdo denso. Nosso desafio, para impedir esse esvaziamento, é incorporar o rigor conceitual no próprio desenho da atividade de forma que a dinâmica só avance se a pessoa discente mobilizar conceitos teóricos e evidências textuais.

Então, vamos à prática.

A seguir, detalha-se a execução estruturada dos cinco módulos que compõem a nossa Matriz *Plug and Play*, baseada no livro *O metafísico, o real e o sexo*, evidenciando a articulação precisa entre literatura, filosofia, didática e pertinência docente:

Módulo A: Existência, Morte e Transcendência na Lusofonia

Texto-Base Literário: Poéticas de Leodegária de Jesus (Goiás) e Eugénio Tavares (Cabo Verde) no contexto do Romantismo.

Aporte Filosófico: A filosofia existencialista de Søren Kierkegaard, com foco nos conceitos de *Desespero-Fraqueza*, *Homem do Imediato*, *Estádios da Existência* (Estético, Ético e Religioso) e o *Salto da Fé*.

Design Metodológico Ativo: Aprendizagem Baseada em Problemas articulada à Gamificação de Conteúdo ("A Trilha da Transcendência").

Artefato de Aprendizagem: Fichamento analítico-reflexivo individual e mapa conceitual de níveis de profundidade espiritual.

Pertinência para a Pessoa Docente: Este módulo resolve o desafio histórico de ensinar poesia romântica e métrica clássica (como o soneto) para jovens contemporâneos. Em vez de analisar apenas rimas e figuras de linguagem, a pessoa docente conecta a dor dos autores às angústias existenciais dos alunos, utilizando o jogo de trilha e o estudo de caso para transformar a leitura em uma investigação profunda sobre a busca de sentido perante o sofrimento.

Módulo B: Poder, Violência e Pertencimento à Terra

Texto-Base Literário: O romance *O Tronco*, de Bernardo Élis (Brasil), e *Chuva Braba*, de Manuel Lopes (Cabo Verde).

Aporte Filosófico: A filosofia política de Hannah Arendt (distinção entre *Terra* e *Mundo*, *Homo Faber* e *Animal Laborans*) e a filosofia do discurso de Michel Foucault (conceitos de *Parresía* ou discurso verdadeiro e *Má Parresía* ou manipulação do poder).

Design Metodológico Ativo: Rotação por Estações, Storytelling Digital (Podcasting de Áudio-Drama Investigativo) ou Método Quebra-Cabeça.

Artefato de Aprendizagem: Roteiro e gravação de episódio de podcast informativo com análise de conceitos de Foucault e Arendt, e mapa sintético elaborado pelos grupos de especialistas.

Pertinência para a Pessoa Docente: Permite trabalhar temas sensíveis como coronelismo, opressão estatal, seca e questão agrária de forma estritamente acadêmica e interdisciplinar (unindo Literatura, História e Filosofia). A pessoa docente evita que o debate em sala se degenere em opiniões ideológicas rasas, pois a produção do podcast exige que os alunos fundamentem suas análises no comportamento das personagens (*Vicente Lemes*, *Artur Melo*, *Mané Quim*) e nos conceitos de Foucault e Arendt.

Módulo C: O Real, o Duplo e as Máscaras Sociais

Texto-Base Literário: Os romances *Mata de Dentro*, de Lari Mundim (Brasil), e *Crime nas Correntes d'Escritas*, de Germano Almeida (Cabo Verde).

Aporte Filosófico: A filosofia do real em Clément Rosset (*Singularidade do Acontecimento*, *O Real e seu Duplo*, *Inoperância da Esquiva*) e a teoria da linguagem e da *Polifonia* em Mikhail Bakhtin.

Design Metodológico Ativo: Cine-Debate Analítico (com o filme *O Show de Truman*), Laboratório Virtual de Fact-Checking, ou Caminhada Silenciosa pela Galeria (*Silent Gallery Walk*) com Feira de Especialistas.

Artefato de Aprendizagem: Relatório digital de checagem de fatos com linha do tempo interativa e cartazes de síntese editorial assinados pelas bancadas de alunos.

Pertinência para a Pessoa Docente: O módulo conecta a teoria literária e filosófica diretamente a um dos maiores dilemas da sociedade atual: a proliferação de *fake news*, boatos digitais e bolhas discursivas nas redes sociais. A pessoa docente ensina os alunos a identificarem como um fato simples pode ser inflacionado por narrativas fantasiosas (como no festival literário de Germano Almeida) e como o retorno à evidência concreta do texto e da realidade desfaz as ilusões.

Módulo D: O Sublime, o Corpo e os Limites da Representação

Texto-Base Literário: As notações poéticas de Ubiratan Costa (Goiás) e o romance *Marginais*, de Evel Rocha (Cabo Verde).

Aporte Filosófico: A estética do sublime em Jean-François Lyotard (*O Limite da Representação*, a impossibilidade de a imagem conter o pensamento, e o conceito de *Sublime do Baixo* na escrita do testemunho marginal).

Design Metodológico Ativo: Oficina de Roteiro e Storyboarding Audiovisual (com o filme *Extraordinário*), Exposição Virtual em Murais Interativos ou Oficina de Colagem de Fragmentos.

Artefato de Aprendizagem: Roteiro visual decupado (Storyboard) com justificativa técnica e infográfico interativo multimídia publicado em ambiente virtual.

Pertinência para a Pessoa Docente: Oferece ferramentas concretas para abordar a diversidade, o corpo, a margem social e a empatia de forma poética e filosófica, sem cair no sentimentalismo. A pessoa docente ensina os estudantes a manipularem a gramática das artes visuais e do cinema (planos de câmera, iluminação, recortes), compreendendo que a arte é mais potente quando reconhece os limites da linguagem e respeita a alteridade do outro.

Módulo E: A Fronteira do Humano, o Insólito e a Animalidade

Texto-Base Literário: Os contos "As Formigas", de Augusta Faro (Goiás), e "Luna Cohen", de Orlanda Amarílis (Cabo Verde).

Aporte Filosófico: A teoria do fantástico em Tzvetan Todorov e Irène Bessière (*Hesitação Fantástica* vs. *Maravilhoso*), o *Realismo Animista* em Harry Garuba e Sílvia Ruiz Paradiso, e a ética da vulnerabilidade em Jeremy Bentham e Jacques Derrida.

Design Metodológico Ativo: Ganchos Sensoriais e Escrita Reflexiva, Escapa-Sala Digital ou Laboratório de Inteligência Naturalista.

Artefato de Aprendizagem: Parágrafos reflexivos de síntese gramatical rigorosa e matriz de resolução do desafio investigativo digital.

Pertinência para a Pessoa Docente: Aborda o preconceito etnocêntrico e a visão colonial sobre as culturas não ocidentais. A pessoa docente utiliza a crise da pesquisadora *Luna Cohen* na Nigéria para demonstrar como o conhecimento acadêmico ocidental por vezes falha ao tentar enquadrar cosmovisões africanas animistas. A dinâmica do *Digital Breakout* mobiliza o raciocínio lógico e a tecnologia para que os alunos desvendem conceitos complexos de antropologia e ética ambiental de forma engajadora.

Essa matriz oferece um repertório de soluções didáticas rigorosas, flexíveis e prontas para o uso. Ao adotar esse modelo, o estudo das humanidades e das literaturas lusófonas consegue ser incluído em uma experiência ativa, crítica e profundamente conectada aos desafios do século XXI.

A consolidação dessa abordagem demonstra que a inovação no ensino de Literatura, História e Filosofia não decorre da mera introdução de ferramentas tecnológicas efêmeras, tampouco do esvaziamento da densidade teórica em prol de dinâmicas puramente recreativas. O verdadeiro protagonismo discente se estabelece quando os alunos são provocados a manusear textos complexos e autênticos, reconhecendo nas obras de autores de Goiás, Cabo Verde e de diversos territórios da lusofonia os grandes dilemas da existência, das relações de poder, da busca pelo real e dos limites da representação. A integração sistemática entre a reflexão estética da literatura e o rigor conceitual da filosofia transforma o espaço escolar em um ambiente vivo de investigação ética e epistemológica.

Nesse paradigma, a pessoa docente transcende o papel tradicional de expositora de conteúdos fragmentados e assume a condição de designer e mediadora de experiências memoráveis de aprendizagem. Com o respaldo de metodologias ativas, ágeis, imersivas e analíticas, que abarcam

desde a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos até a gamificação de conteúdo, os estudos de caso empáticos, a curadoria digital e o uso pedagógico do cinema, a prática de ensino ganha intencionalidade, previsibilidade e clareza. Ao calibrar a carga cognitiva e assegurar que a maior parcela do trabalho mental seja realizada pelas pessoas discentes, a pessoa docente fortalece a autonomia, a capacidade investigativa e o desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis para a vida acadêmica e cidadã.

A interdisciplinaridade deixa de ser uma declaração de intenções abstrata para se converter em uma metodologia de trabalho convergente e orgânica. Ao analisar problemas reais e cenários complexos que envolvem a dignidade humana, a memória histórica, as desigualdades sociais e a proliferação de discursos no ambiente digital, os estudantes aprendem a articular saberes, formular hipóteses fundamentadas e produzir artefatos de conhecimento significativos.

Em última análise, este modelo reafirma que o ensino das Ciências Humanas é um compromisso ético e humanizador. Ao colocar em prática as matrizes, os roteiros de leitura guiada e os instrumentos de autoavaliação construídos, a pessoa docente renova diariamente a sua ação pedagógica, promovendo uma formação emancipadora na qual o rigor acadêmico e o prazer da descoberta se unem para transformar a sala de aula em um espaço de reflexão profunda e transformação social.

Referências

Texto-base:

Santos, W. P. dos. (2026) *O metafísico, o real e o sexo*.

Textos pedagógicos:

Antunes, C. (2016). *El gran juego: Métodos y estrategias para estudiar*. SB Editorial.

Antunes, C. (2018). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea Ediciones.

Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso.

Burgess, D. (2012). *Teach like a PIRATE: Increase student engagement, boost your creativity, and transform your life as an educator*. Dave Burgess Consulting.

Burke, B. (2015). *Gamificar: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias*. DVS Editora.

Filatro, A., & Cavalcanti, C. C. (2018). *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva Educação.

Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college*. Jossey-Bass.

Lopes, R. M., Silva, M. V., & Abrahão, M. J. (Orgs.). (2019). *Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para aplicação no Ensino Médio e na formação de professores*. Pavão Publisher.

Miller, M. (2015). *Ditch that textbook: Free your teaching and revolutionize your classroom*. Dave Burgess Consulting.

Napolitano, M. (2018). *Como usar o cinema na sala de aula*. Contexto.

