



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
CURSO CIÊNCIAS SOCIAIS

Bruna Cobelo Pinelli

**Lírico e Críticidade:** a poesia como ferramenta didática para o ensino de Ciências Sociais

Florianópolis

2024

Bruna Cobelo Pinelli

**Lírico e Críticidade:** a poesia como ferramenta didática para o ensino de Ciências Sociais

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta

Florianópolis

2024

Cobelo Pinelli, Bruna

Lírico e Críticidade : a poesia como ferramenta didática para o ensino de Ciências Sociais / Bruna Cobelo Pinelli ; orientador, Antonio Alberto Brunetta, 2024.

88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. poesia. 3. lírico crítico. 4. criticidade. 5. ensino de Ciências Sociais. I. Brunetta, Antonio Alberto. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Bruna Cobelo Pinelli

**Lírico e Críticidade:** a poesia como ferramenta didática para o ensino de Ciências Sociais

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso Ciências Sociais.

Florianópolis, 14 de agosto de 2024.

---

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Coordenação do Curso

**Banca examinadora**

---

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.

Orientador(a)

---

Prof. Julio Souto Salom, Dr.

Departamento de Sociologia e Política SPO/CFH/UFSC

---

Prof.(a) Ana Lilia Felix Pichardo, Ma.

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

Florianópolis, 2024.

Dedico aos encontros e desencontros dessa vida.

## AGRADECIMENTOS

Foi um longo percurso até chegar aqui, vai para além das paredes Universitárias, adentra nas minhas entranhas da subjetividade. Hoje, sou mulher, mas entrei neste curso uma menina. Menina essa que não teria conseguido se não fosse Oxum que me fez desaguar no mar, sem o cuidado de Iemanjá que acolheu as minhas dores e medos, a proteção dos meus guias e a Maria Padilha e Exu Caveira pelos cuidados. Eu sou eternamente grata aos meus dedos que são ferramentas de onde estão dispostas a sair as mais belas e revoltadas palavras para o mundo, que muitas vezes só precisa de uma palavra para ser tocado.

Agradeço aos meus ancestrais que já partiram, gostaria de partilhar essa vitória que conquistei com muito suor e garra. À minha avó Maria que sempre me incentivava aos estudos desde criança e sempre elogiava as minhas boas notas. Ao meu avô Mauro que foi afetado pela pandemia global que vivemos, a COVID. Ao meu avô Roberto que me ensinou a ser sempre diferente da maioria, e sim eu te perdoo. E à minha avó Marly que deixou um buraco em mim, mas te sinto sempre tão presente. Eu sou grata por sempre me amarem, por mais que nunca tenha sido aquilo que a sociedade esperou.

Eu sou grata pelos meus pais, Ricardo e Sandra. Por sempre me incentivarem tudo o que me desse “na telha”, e por serem sempre tão generosos comigo. Se não fosse vocês, eu não teria chegado onde cheguei e onde chegarei.

Agradeço às minhas tias, Sheila e Cláudia. As duas foram extremamente importantes no meu processo de me tornar amante das palavras e das poesias. A tia Sheila me mostrou os versos poéticos desde meu início de juventude, e aqueles momentos eu sei que foram fundamentais para criar um amor em mim pelas entrelinhas ditas. A tia Cláudia sempre corrigiu meus textos acadêmicos, me deu diversos cadernos para escrita e me fez comer muitos bombons inspiradores. Eu sei que vocês sentem orgulho de mim, prometo continuar dando meu melhor para alcançar onde nem eu mesma sei, mas um lugar do “bem” como vocês sempre me ensinaram.

Eu sou grata aos meus irmãos, Carolina, Igor, Laís e Sirius. Por tudo e por nada. E principalmente, por terem me dado os melhores sobrinhos que poderia ter.

Agradeço aos professores que viram em mim além da minha aparência, mas o meu potencial.

Eu sou grata ao meu orientador, Alberto Brunetta, por todas as vezes que corrigiu minhas vírgulas e foi duro comigo para ficar atenta a uma escrita acadêmica. Eu prometo não achar o equilíbrio.

“Quero assistir ao sol nascer  
Ver as águas dos rios correr  
Ouvir os pássaros cantar  
Eu quero nascer  
Quero viver.”  
Cartola

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender as relações entre o lírico e a criticidade abordando o uso das poesias nos livros didáticos voltando ao ensino de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio do PNLD 2021. Por meio da revisão bibliográfica no campo da Literatura e das Ciências Sociais, foi possível perceber a potência formativa resultante da indissociável intersecção entre os aspectos líricos da representação do mundo social na literatura e os aspectos críticos decorrentes das teorias sociológicas, antropológicas e das Ciências Políticas. Optou-se por analisar os livros de maior circulação, sendo que a amostra pesquisada diz respeito aos seis títulos da coleção Multiversos, publicada pela editora FTDA S.A. A análise foi orientada pela análise de conteúdo, o que permitiu sistematizar e categorizar a inserção, a função e a contribuição dos poemas presentes nas referidas obras. Os resultados permitiram confirmar a hipótese de que a poesia não é, entre os recursos artísticos, o de uso mais frequente. E ainda, que a potência do lírico no processo de ensino-aprendizagem promove um olhar crítico e reflexivo frente às realidades sociais, contribuindo para que os poemas possam cumprir um papel além do estético, do “belo”, mas possam desempenhar um papel na formação da consciência social e crítica para os leitores.

**Palavras-chave:** poesia; lírico crítico; criticidade; ensino das Ciências Sociais; livro didático.



## ABSTRACT

The objective of this work is to understand the relationships between the lyrical and the critical by addressing the use of poetry in textbooks aimed at teaching Human and Social Sciences applied to High School as part of PNLD 2021. Through a bibliographic review in the fields of Literature and Social Sciences, it was possible to perceive the formative power resulting from the inseparable intersection between the lyrical aspects of social world representation in literature and the critical aspects arising from sociological, anthropological, and Political Science theories. We chose to analyze the most widely circulated books, with the sample comprising the six titles of the Multiversos collection, published by FTDA S.A. The analysis was guided by content analysis, which allowed for the systematization and categorization of the insertion, function, and contribution of the poems present in these works. The results confirmed the hypothesis that poetry is not the most frequently used artistic resource. Furthermore, the power of the lyrical in the teaching-learning process promotes a critical and reflective view of social realities, contributing to poems fulfilling a role beyond the aesthetic, the "beautiful," and playing a part in the formation of social and critical consciousness among readers.

**Keywords:** poetry; critical lyrical; criticality; teaching of Social Sciences; Didactic books.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Passo a passo da metodologia de análise de conteúdo segundo Bardin (1977).....	53
<b>Figura 2</b> - Poesia “Paz e Guerra” de Ligia Cezaretto .....	74

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados do FNDE sobre a relação da editora com maior número de tiragem adquirida.....	57
<b>Quadro 2</b> - Panorama geral sobre as poesias inseridas nos livros.....	58
<b>Quadro 3</b> - Categorias pedagógicas das poesias nos livros didáticos.....	79

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INALD	Instituto Nacional do Livro e do Disco
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
TCL	Trabalho de Conclusão de Licenciatura
MAC	Movimento Anti-colonialista
MEC	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PIB	Produto Interno Bruto

## SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO .....	16
2.	INTRODUÇÃO.....	22
3.	NUNCA É SÓ O “EU” DO LÍRICO.....	27
4.	A CRITICIDADE QUE CIRCULA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	38
5.	ANÁLISE CRÍTICO-POÉTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	51
6.	CONCLUSÃO .....	81
7.	REFERÊNCIAS .....	86

## 1. APRESENTAÇÃO

Desde criança a escrita me encantava, sentava-me embaixo de árvores no interior do Goiás e ficava inventando narrativas. Esses últimos tempos, na casa da minha mãe, ao reler cadernos antigos, deparei-me com diversas histórias infantis que criava e os elogios da professora. Gostava de passar meu tempo lendo, escrevendo ou fazendo algum esporte. Sempre tive incentivo da minha família, lembro-me de escutar as mais belas canções desde Bob Marley a Cássia Eller. A tia Sheila, professora de teatro, sempre me incentivou às diversas manifestações artísticas, minha mãe ao mosaico, meu pai ao cinema e meus irmãos, por outro lado, incentivaram-me aos esportes. E foi assim que cresci no meio das matas do cerrado, comendo pequi, brincando nas ruas de pedras e acompanhada do contato permanente com a arte.

Na minha adolescência voltei para Brasília, minha cidade de origem. A cidade grande me trouxe questionamentos que a vida calma e sossegada no interior do Goiás nunca havia me proporcionado. Estudei como bolsista nas melhores escolas. Ali os bolsistas eram matriculados no período vespertino e os não bolsistas, no período matutino. Lembro-me do fato de que minhas amigas estudavam de manhã, e nunca me deixaram estudar no período matutino. Após a morte do meu tio Sérgio, eu e minha mãe fomos morar com meus avós, que estavam muito abalados. Esse episódio familiar e de transição escolar trouxe a poesia para a minha vida, pois senti uma tristeza profunda. Sinto que, naquele momento, a poesia saiu pelos meus dedos, como as lágrimas dos meus olhos. Hoje, por mais que olhe para trás e veja uma adolescente dramática, percebo um momento importante na minha vida como poetisa, ainda que tenha sido o início de uma caminhada de amadurecimento pessoal e da escrita. Neste mesmo período, participei do meu primeiro sarau, em 2012, no colégio La Salle em Sobradinho-DF, e ganhei o segundo lugar. O prêmio não me recordo, entretanto, recordo-me da sensação de expor meus pensares em cima do palco, e dos olhos atentos me observando. Depois desse sarau, muitos outros vieram, e espero muitos outros hão de vir.

Por mais que hoje eu leia e perceba uma “pobreza” na escrita nessa época, percebo também uma adolescente em “sofrimento”. Minha mãe sempre falava que eu era uma revoltada sem causa, hoje, eu até brinco dizendo que eu tenho motivos demais para ser revoltada. A

presente formação como cientista social deu razão ao que eu percebia de modo “difuso” com a arte e que fui tentando representar com a poesia. O mundo está ao contrário e eu reparei<sup>1</sup>.

Desde esses escritos até atualmente, eu assino como Cobelo e não Bruna Cobelo, pois minha persona poetisa é a Cobelo, não é a Bruna. Bem como a Bruna não é palhaça, é a Madalena. Bem como meu lado responsável e ótimo para resolver burocracias não é a Bruna, é a Gabriela. Versões que temos de nós mesmas e que abraçam as necessidades que a vida nos traz. O meu lado Cobelo é a artista, faz poesias, prosas, estórias e é atriz. Mas essa história de atriz, performer e palhaça eu deixo para outra hora, agora me cabe o motivo de ter excitação pela escrita nessas próximas linhas que formam páginas.

Após aquele período dramático da minha vida, fui apresentada aos clássicos da poesia brasileira: Cecília Meireles, Clarice Lispector, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, Cora Coralina, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana, Augusto dos Anjos, e o meu favorito até hoje, Paulo Leminski. Grande parte desses poetas conheci por meio da minha tia Sheila, que me apresentou em noites de bons papos, vinhos e recitais. Nesse mesmo período, comecei a desenvolver uma habilidade que veio com o auxílio do teatro: o recitar poesias. Por mais que minha memória não seja boa, existem muitas poesias aqui guardadas que, ao falar, os versos saem naturalmente, enquanto que as categorias teóricas das ciências sociais se ocupam de sistematizar e explicar as percepções que foram favorecidas pela leitura da poesia.

Nesse período de vida de adolescente revoltada e com fogo para mudar o mundo, morando na capital do país, percebi as contradições da realidade. Eu lembro claramente quando me apresentaram “O operário em construção” de Vinicius de Moraes; lembro da parte que mais me tocou:

[...] Notou que sua marmita  
 Era o prato do patrão  
 Que sua cerveja preta  
 Era o uísque do patrão  
 Que seu macacão de zuarte  
 Era o terno do patrão  
 Que o casebre onde morava  
 Era a mansão do patrão  
 Que seus dois pés andarilhos  
 Eram as rodas do patrão  
 Que a dureza do seu dia  
 Era a noite do patrão

---

<sup>1</sup> Referência a música da Cássia Eller “Relicário”.

Que sua imensa fadiga  
Era amiga do patrão [...]

(Moraes, 1959).

Aos 16 anos, ao ler isso, também lia “Manifesto Comunista” de Karl Marx e Friedrich Engels, que meu pai me deu de aniversário. Foi nesse período que eu achei na biblioteca, em um livro de Berthold Brecht, um poema chamado “Perguntas de um trabalhador que lê”. Comecei a entender, naquele momento, as contradições de classes, as desigualdades, a compreensão social que me circulava e, por mais que tenha sido superficial, foi um alicerce primário que me levou a cursar Ciências Sociais. Percebo que, nesse momento, meu senso crítico começou a ser aguçado. Ainda não tinha teorias para me dar suporte, no entanto, a poesia e a arte me levaram a essas epifanias, como dizia Lispector. Comecei a me localizar enquanto sujeito, como diz Donna Haraway, mulher, latino-americana, lésbica, parda, dreadlock, classe média, moradora das cidades satélites de Brasília e amante da escrita e da boemia.

Aos 18 anos, em 2017, ao me formar no Ensino Médio, parti em uma viagem inesperada. Mal sabia eu que essa viagem duraria meses, passando por mais de 15 estados brasileiros e vendendo poesias. A ideia era ir somente para a Bahia e voltar para estudar na Universidade de Brasília (UnB), no entanto, a vida tem seus ares misteriosos que me fizeram colocar a mochila nas costas, com muita coragem, e trilhar toda a BR 101, e diversas outras, em companhia de meu amigo Miguelito. Eu, com meus poemas e poesias, e ele, com sua musicalidade, percorremos diversos estados brasileiros na aventura juvenil e árdua para descobrir quem éramos e para onde seguir. E foi na junção de um ukulele e poesias que vendemos poemas nas ruas. A arte me alimentou, deu moradia e amizades. Sempre fui boa em lidar com pessoas, recordo-me que, ao abordar as pessoas, olhava-as e “julgava” qual poesia a pessoa ia gostar mais: os boêmios sempre riam com Leminski; as mulheres mais velhas ficavam contentes com Meireles e Bukowski; e para os mais radicais, eu recitava Brecht e Maiakovski. Nesta viagem, eu escrevi dois cadernos cheios de poesias. Meu sonho era publicá-los algum dia (ainda é), porém agora acredito que preciso amadurecer ainda mais minha escrita para publicar algo. Na estrada eu elaborei um conceito de “calango do cerrado percorrendo o território brasileiro”, que era eu, passando pelo território brasileiro, esse que escrevi era Bahia:

Calanga do cerrado  
Jogada nas areias praianas  
Do sertão brasileiro.  
Nesta prosa, trecho, escrita  
Ou como muitos a chamam  
A tal poesia.  
Deixo meu legado lombrado



Palavras saem como uma forma de interior pro exterior,  
 Pro gigante, ou melhor pequeno mundo  
 Ouvirá meu uivar  
 Meu amar,  
 Minha arte por onde eu passar!  
 Um sorriso no rosto,  
 Cigarro numa mão,  
 Bebida em outra,  
 E o coração...  
 Se perdendo pra se achar.  
 Cobelo, Itacaré-BA, 2017.

E foi graças a essa viagem longa de tempo e distância, mais de 7000 km rodados, que conheci Florianópolis. O que eu não sabia, na época, era que esse seria o próximo lugar em que “pousaria” por mais tempo. Além de pousar, que seria onde construiria meu ninho, faria um curso universitário e consolidaria meu navio para navegar por mares mais distantes. A vida tem umas que até Deus duvida. Mas enfim, após essa viagem retornei a Brasília, estudei para o ENEM e ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina. A poesia nunca me largou e eu nunca soltei a sua mão. Ela me compreende e no silêncio da noite, quando todos estão dormindo, é uma caneta e um papel que me fazem companhia.

Em meio a tudo isso, realizei diversas intervenções em festivais com e por meio da poesia. Lembro-me que, uma vez, após uma intervenção, no festival de trance Elementorum, no Paraná, uma mulher me abordou e falou que estava na barraca e não estava bem, mas que a minha voz ecoou até lá e a fez sair da barraca e admirar meus cantos de revolta e de acolhimento. Após tantos deslocamentos pelo território, pude conhecer um pouco da minha história enquanto sujeito brasileiro: conheci a caatinga e as belezas das praias do Nordeste; os rios que parecem mar no Norte; a seca e as árvores tortas do Centro-Oeste; a correria enlouquecida do Sudeste e os mares azuis e o preconceito no Sul. Pude analisar criticamente o meu país, como a realidade se dá para a maioria, e como se dá para muito poucos. Lembro-me de uma poesia que fiz, sentada em frente ao Congresso Nacional, que acredito ser uma das mais tocantes no que se refere às análises críticas da sociedade. Eu tinha então somente 18 anos:

No centro oeste  
 Dentro do quadrado que delimitaram Brasília,  
 Mais preciso no avião da capital do país  
 No palco dessa palhaçada do Brasil  
 A zona chave da corrupção.

Em frente ao congresso cheio das Mercedes  
 E do lado na rodoviária só o osso  
 Mercedes pro povo também  
 Mas coletivo.  
 Incrível como o poder sobre o capital  
 E se tal ponto  
 Que em ônibus pro entorno vai lotado

E o carrinho do deputado  
 Vai folgado  
 Bem vindos ao capitalismo.  
 Onde o trabalhador trabalha pro salário mínimo  
 Mas me diga, seu suor não vale nem uma boa comida?  
 Quem tem, tem muito  
 Quem não tem, e quer ter muito?  
 Estude meu filho, ouça sua mãe  
 Mas a realidade não é bem como planejamos  
 Nossas intenções não correspondem aos fatos.  
 Desigualdade na velocidade da luz  
 Ou das trevas?  
 Pressa, pressa, acelera  
 Está atrasado  
 Ônibus não passa  
 Congestionamento  
 Ih foi olhar no celular alienado  
 Bateu na rua ao teu lado.  
 Contamos no dedo quem não pega no aparelho.  
  
 Não olha pro lado não, disfarça, passo rápido  
 Eles vão achar que eu tenho algo  
 Pera, falo isso pros bandidos ou pra polícia?  
 Em quem se confia?  
 Quando a segurança se transforma em opressão  
 O povo na opressão reagi,  
 Me diga rapa  
 Comé que se vive  
 Não sendo você?  
 Come que se vive  
 Usando máscaras  
 Atuando no personagem criado  
 Pra encaixar na matrix do mundo.  
  
 Assuste com minha revolta  
 Ela não será em vão  
 Se não posso mudar em grande extensão  
 Mudo pelo menos a minha volta.  
 Cobelo, Brasília-DF, 2017.

Atualmente, bacharela em Ciências Sociais, leio meus antigos poemas, e de outros autores, e observo o potencial questionador que há na poesia, a compreensão do cotidiano por meio das interpretações perante os conflitos sociais. É uma ferramenta para elucidar tais conflitos que são reverberados em diversos aspectos. Além disso, é também um modo para que as representatividades sejam ativas e latentes na escuta e leitura dos leitores e ouvintes. A poesia não precisa ser só lida, ela pode ser falada e gritada!

A poesia falada foi a ferramenta que utilizei durante meus anos de docente em cursinhos populares. Sempre antes das aulas, eu trazia um recurso artístico sobre a temática que seria abordada. Para falar de classe social, recitava o “Operário em construção” de Vinicius de Moraes; de democracia, “Oh democracia” do Walt Whitman; de desigualdade racial, o conto “Esquece” do Marcelino Freire; de feminismo, as poesias de Angélica Freitas; da formação da

família contemporânea, recitava Tatiana Nascimento. E assim as aulas deixavam de ser quadradas, e se tornavam dinâmicas à medida que a poesia e o lúdico se aproximavam. Lembro-me, em uma aula, ao recitar um poema de Vinicius de Moraes, uma aluna trouxe um questionamento: “Professora, o que o Vinicius disse é como Marx fala sobre as diferenças de classe social e sobre a alienação. Aconteceu que aquele operário acordou, não é?” Acredito que esse seja um dos grandes potenciais da poesia na vida subjetiva e da formação educacional.

Atualmente a minha relação com a escrita se fundiu com as teorias acadêmicas que me foram ensinadas. Hoje não consigo só escrever sobre a minha subjetividade, pois ela sempre está entrelaçada e nas entrelinhas da objetividade do mundo que eu vivo e enxergo com o auxílio do conhecimento adquirido nas ciências sociais. A minha escrita hoje, por mais que fale de amor, é um amor que luta contra a heteronormatividade implementada. Por mais que fale de liberdade, é uma liberdade dentro das jaulas das burocracias capitalistas que nos circundam. A poesia para mim é um ato revolucionário escrito e falado, atinge pessoas e, às vezes, desconfio até mais do que as teorias que ficam engavetadas e nas bolhas acadêmicas. Como uma música do Sérgio Sampaio<sup>2</sup>: “Um livro de poesia na gaveta, não adianta nada, lugar de poesia é na calçada.” Sempre penso que, se não seguir a carreira acadêmica, levarei comigo os aprendizados que as ciências sociais me forneceram para minha arte.

Por fim, gostaria de dizer que eu sou uma eterna aprendiz. Aprendendo sobre a vida, sobre teóricos, sobre como fazer um campo, sobre como escrever esse TCL na linguagem apropriada, como fazer um artigo, como amar sem me machucar, como não enlouquecer com tantos afazeres, como dar uma aula boa e dinâmica, como amadurecer a minha escrita a tal ponto que consiga transmitir as borbulhas dos meus pensares... A escrita amadurece comigo, e como ainda tenho um longo caminho de amadurecimento ela me acompanha.

---

<sup>2</sup> Música “cada lugar na sua coisa” de Sérgio Sampaio.

## 2. INTRODUÇÃO

*[...] Foi já depois do fascismo, um pouco antes da democracia enfaixada em magnólias  
O cantor, as arcadas, o perfume e os disparos  
me ensinaram que se deve aproveitar a época de transição para destrinçar o brilho  
As revoluções sempre foram o lugar certo para a descoberta do sossego:  
talvez porque nenhuma casa é segura  
talvez porque nenhum corpo é seguro  
ou talvez porque depois de encarar uma arma finalmente possa ser possível entender  
as múltiplas possibilidades de uma arma.*

(Matilde Campilho)

Este trabalho trata de três paixões latentes que desenvolvi durante o percurso da minha vida: a poesia, as Ciências Sociais e a Educação. Diante disso, busquei compreender como é possível correlacionar essas três áreas de conhecimento, considerando que, apesar de distintas, a articulação entre elas pode contribuir para o aprimoramento do processo pedagógico. bell hooks (2013, p. 21) já dizia que “Ensinar é um ato teatral” (hooks, 2013, p. 21), e a performance crítica que estabeleço como professora, entre quatro paredes, sendo observada pelos olhares curiosos e/ou desinteressados dos alunos, me fez perceber o quão potente é a utilização de ferramentas artísticas para o lecionar. Ressalto que o aspecto teatral do ensino vem na ideia da interação com a “plateia”, numa relação de reciprocidade. Não em um sentido do professor-ator tradicional do teatro, pois nosso trabalho não deriva em espetáculo, mas em trabalho de catalisação que conceba todos os presentes a se engajarem ainda mais e se tornarem ativos no processo de ensino aprendizagem.

Na minha trajetória como docente, fosse em cursinhos populares, ensino fundamental e médio, sempre considerei a poesia uma ferramenta didática eficaz para o ensino crítico de Sociologia. Diante disso, procurei arcabouços teóricos, metodológicos e concretos que pudessem me dar o embasamento da possibilidade de ensino-aprendizagem a partir dos versos líricos. Essa é a proposta central deste trabalho: buscar essa correlação de tais elementos, comprovando, a partir da metodologia científica, as minhas experiências individuais vividas.

Para tanto, busquei, como objetivo deste Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL), compreender a relação entre o lírico e a criticidade no contexto do ensino das Ciências Sociais. Primeiramente, tendo como foco sistematizar os debates que atualizam o conceito de lírico e suas modificações durante os tempos. Em segundo lugar, categorizar a criticidade a

partir de autores das Ciências Sociais e da Educação libertária, no sentido de buscar a potência que há, nessa área, para aumento do senso crítico nos indivíduos. E então, analisar, de modo concreto, a forma de mobilização das poesias nos livros didáticos para o ensino das Ciências Sociais dos conteúdos previstos.

Como forma de investigação para alcançar tais objetivos foi feita uma revisão bibliográfica que compreendeu autores da Teoria Literária: Hugo Friedrich (1978), Alfredo Bosi (1977, 2007), Massaud Moisés (2004) e Alexandre Pilati (2017); autores das Ciências Sociais: Theodor Adorno (2003), Octávio Ianni (2011), Florestan Fernandes (1978, 1980), Leandro Konder (2005), György Lukács (2009), Celso Machado (1987) e Wright Mills (1969). E por fim, como para dar embasamento a uma educação libertária, o clássico Paulo Freire (1996, 2000 e 2002). Assim, este TCL versa sobre essas três grandes áreas: Ciências Sociais, Literatura e Educação. O grande desafio foi articular teóricos do campo literário para dar embasamento ao conceito de lírico e autores das Ciências Sociais para me formular concepções sobre um ensino crítico das Ciências Sociais. A partir dessa articulação, desenvolver a relação entre as duas ideias para vincular a proposta central deste trabalho, associando a poesia como uma possível ferramenta de utilização para o desenvolvimento do senso crítico no ensino das Ciências Sociais no Ensino Médio brasileiro. Por fim, analisar como as poesias são mobilizadas nos livros didáticos em relação às questões sociológicas, antropológicas e das ciências políticas apresentadas.

.Além do aspecto teórico, utilizei de elementos do método “análise de conteúdo” desenvolvido pela autora Laurence Bardin (1977), tendo como objeto os Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinados ao Ensino Médio (Objeto 2), selecionados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) no ano de 2021, considerando que, a partir da Reforma do Ensino Médio em 2017, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História passaram a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Por tal motivo, analiso os Livros Didáticos de CHSA, especificamente seguindo o critério da coleção com maior número de tiragem/distribuição em 2024 nas escolas brasileiras, sendo a coleção Multiversos, publicada pela editora FTDA S.A.

Em minha pesquisa, percebi uma ausência de literaturas científicas no que se refere a essa temática na área das Ciências Sociais. Utilizei os principais mecanismos de busca de

literaturas acadêmicas como: Academia<sup>3</sup>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>4</sup> (BDTD); Periódicos da CAPES<sup>5</sup>; Google Scholar<sup>6</sup> e Scielo<sup>7</sup>. Nessas plataformas utilizei os seguintes termos: “poesia e Ciências Sociais”; “poesia e Sociologia”; “poesia e ensino”; “Lírico”; “lírico crítico”; “lírico acadêmico”; “lírico e ensino”; “lírico e sala de aula”; “lírico e Ciências Sociais”; “lírico e Sociologia”; “Lirismo”; “lirismo crítico”; “lirismo acadêmico”; “lirismo e ensino”; “lirismo e sala de aula”; “lirismo e Ciências Sociais”; e “lirismo e Sociologia”.

Encontrei diversos trabalhos relativos à poesia como ferramenta didática na Pedagogia e Literatura, entretanto, no campo das Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia e Ciência Política não foram encontrados muitos materiais. A partir dessa dificuldade de pesquisa, apoiei-me no conceito de lírico e do lírico crítico para então adentrar na ideia da criticidade das Ciências Sociais. Desta forma, com este TCL, pretendo aproximar os conceitos de “lírico” e “criticidade” de modo a contribuir com o ensino crítico das Ciências Sociais.

O TCL foi dividido em três capítulos: “Nunca é só o “eu” do lírico”, “A criticidade que circula no ensino das Ciências Sociais” e a “Análise crítico-poética dos Livros Didáticos de Ciências Sociais”.

No primeiro capítulo discuti brevemente a evolução histórica do conceito do lírico, desde sua origem na Grécia Antiga até a modernidade e a contemporaneidade. Como embasamento, utilizei a perspectiva social da lírica elaborada por Adorno (2003), que sugere que o lírico pode ser um protesto contra situações sociais opressivas, servindo como uma forma de resistência simbólica e expressão de sonhos de um mundo melhor. No sentido de um meio de denúncia e resistência simbólica, e explora como a poesia pode refletir e transformar a realidade social. Outros autores, como Pilati (2017), Bosi (1977, 2007) desenvolvem como a poesia é um reflexo da sociedade, ela é construída não por uma individualização, entretanto, ela é uma relação dialética entre o poeta e realidade concreta, isso quer dizer, a relação entre a voz interna do sujeito com o mundo que constituiu. Podendo servir como um meio de denúncia e resistência, permitindo que o leitor compreenda a realidade social através das lentes do poeta.

---

<sup>3</sup> Acesso através do link: <https://www.academia.edu/>

<sup>4</sup> Acesso através do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>5</sup> Acesso através do link: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>

<sup>6</sup> Acesso através do link: <https://scholar.google.com.br/>

<sup>7</sup> Acesso através do link: <https://www.scielo.br/>

Dessa forma, desenvolve que a poesia possui um caráter político que expressa tanto valores individuais quanto coletivos, podendo então contribuir para conscientização social.

Ainda no primeiro capítulo, elaborei três conceitos fundamentais para interpretar as análises do conteúdo: sujeito-poeta, sujeito-político e gritos-versos. O sujeito-poeta é desenvolvido a partir da perspectiva de que o indivíduo que escreve versos líricos não escreve por meio de uma subjetividade isolada, ele é sujeito de um mundo social que o rodeia, ou seja, há uma relação dialética entre a sua individualidade e o coletivo. A ideia de sujeito-político é derivada da ótica de que o sujeito-poeta, enquanto um observador e um agente potente de expressão verbal, pode se apropriar de lutas sociais para a modificação das estruturas sociais opressoras. E por fim, os gritos-versos são os versos líricos que o sujeito-poeta escreve para se manifestar, ou seja, é a ferramenta da configuração de imagem e som, a poesia, que elabora.

No segundo capítulo, abordei o papel da escola como espaço social capaz de provocar críticas em diversas esferas, incluindo sua adequação às novas demandas sociais e a manutenção de hierarquias sociais. Nesse contexto, as Ciências Sociais emergem como um instrumento pedagógico essencial para socializar o conhecimento escolar, enriquecido por elementos históricos e interações sociais globais. Mendonça (2011) destaca que essas disciplinas proporcionam discussões críticas sobre conflitos, disputas e crises sociais, desconstruindo relações sociais naturalizadas.

Ainda no segundo capítulo, apresentei os argumentos de Fernandes (1954) e Machado (1987) que defendem a inclusão da Sociologia no currículo escolar, enfatizando seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e na formação de cidadãos conscientes das mudanças sociais e políticas do mundo moderno. Os argumentos de Ianni (2011), por sua vez, permitiram ampliar a discussão reconhecendo que estudantes já sabem sobre questões sociais por meio de suas atividades diárias, assim destacando a importância de contextualizar e desnaturalizar esse conhecimento no ensino das Ciências Sociais.

Como também apresentei um conceito fundamental da Sociologia - *Imaginação Sociológica* (Mills, 1969) - e como ele é aplicado ao ensino de Ciências Sociais, mostrando quão importante é entender as inter-relações entre o eu individual e o mundo social mais amplo para desenvolver uma consciência crítica das estruturas sociais e históricas que moldam as experiências pessoais. Isso permite uma melhor compreensão dos problemas privados como problemas públicos e incentiva a participação ativa na transformação social.

Além disso, neste mesmo capítulo desenvolvi a ideia de Paulo Freire (2002) que acreditava que as pessoas tinham a capacidade de superar suas circunstâncias limitantes. Em particular, ele acreditava que as pessoas podem superar a exploração historicamente imposta pelos grupos dominantes. A educação, para ele, é o instrumento fundamental no processo de conscientização e transformação social. Freire enfatizava a importância de uma educação que não apenas forneça informações, mas também capacite os alunos a questionar e transformar sua própria realidade.

Portanto, as contribuições das Ciências Sociais são importantes para a educação libertária porque não se limitam à compreensão teórica dos fenômenos sociais, mas também desempenham um papel importante na formação de cidadãos críticos e engajados. Essa área de estudo promove uma visão mais crítica do mundo, fornecendo ferramentas para analisar, interpretar e alterar as estruturas sociais atuais. Esta conclusão visa enfatizar a importância das Ciências Sociais como ferramenta reflexiva na educação, permitindo aos alunos e professores compreenderem e modificarem seu entorno social com base em conhecimento crítico e consciência histórica.

E por fim, no terceiro e último capítulo, interpretei, à luz da “análise de conteúdo” (Bardin, 1977) seis livros didáticos de CHSA, cada poesia citada, estabelecendo conexões entre a vida e obra dos poetas, examinando seus versos como expressões de suas realidades e investigando como essas poesias se inserem nos livros. Esse estudo busca compreender a relação das teorias e problemas sociais abordadas nos livros, para então verificar o sentido dos versos postos.

Além disso, procedi com a análise e classificação das poesias quanto à sua função didática e pedagógica, categorizando seu uso em livros didáticos. Foram identificados três tipos principais de função didática e pedagógica das poesias: ilustrativa, avaliativa e indagadora. A função ilustrativa visa exemplificar, por meio dos versos líricos, o conteúdo teórico abordado. A função avaliativa ocorre quando a poesia é incluída em seções de perguntas para a consolidação do conhecimento pelos estudantes. Por último, a função indagadora é concebida para que os alunos, por meio dos versos poéticos, questionem e reflitam sobre as questões sociais apresentadas, contribuindo para a interação crítica e aprofundada na sala de aula.



### 3. NUNCA É SÓ O “EU” DO LÍRICO

*Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade.*

(Theodor Adorno)

Conforme nos indica Moisés (2004), no princípio, a etimologia do lírico era designada para uma canção que se entoava ao som da lira. Articula o lírico com uma aliança presente entre a música e o poema, ou entre as melodias e as palavras. Essa relação teve início na Grécia antiga por volta do século VII a.C, permanecendo até o período da Renascença. De maneira geral, o histórico do lírico apresentou dois lapsos temporais ocasionados pela Renascença. O primeiro consistia na atividade poética destinada ao canto acompanhada pela lira ou, durante a Idade Média, por outros instrumentos de corda, como a viola, o alaúde, a guitarra, etc. O segundo lapso teria sido instaurado pelo divórcio entre as palavras e a música, no qual a poesia lírica endereçava-se não mais aos ouvidos, mas sim aos olhos, pois a leitura passou a ter maior relevância naquele período. Fora da perspectiva europeia, a poesia lírica pode ser encontrada entre os egípcios, cujos Textos das Pirâmides datam do século III a.C., e igualmente entre os hebreus no século X a.C, com a Canção de Débora<sup>8</sup>.

Segundo a reflexão que Moisés (2004) desenvolve, entre os gregos, egípcios e hebreus, o lírico, primeiramente, era associado às práticas religiosas. No entanto, para os romanos, o lírico é um aspecto estético, considerado simplesmente uma poesia de natureza musical acompanhada por instrumentos e destinada ao canto. Durante a Idade Média, ao tempo que o lírico tinha o caráter religioso continuava a acontecer a aliança com a musicalidade, sendo rompido somente no período do Renascimento. Frente ao período da Idade Média, a relação entre o poeta e a poesia é estabelecida entre ele e um poder transcendente, preservando o

---

<sup>8</sup> O “Cântico de Débora” é uma ode triunfal que celebra a derrota e morte de Sisera no vale de Jezreel, marcando um momento crucial na história de Israel. Composto possivelmente imediatamente após a vitória, por volta de 1150-1100 a.C., é um dos mais antigos monumentos da literatura hebraica ainda existentes. Marca uma crise na história de Israel, celebrando seu triunfo sobre os Cananeus após mais de um século desde a batalha junto às águas de Meiroz. Débora, uma mulher decidida e corajosa, emerge como uma líder crucial em tempos de desespero, inspirando o povo à libertação. O cântico descreve a preparação e o desenrolar da batalha, destacando a intervenção divina e o papel de personagens como Débora e Jael. A estrutura do cântico reflete a devoção a Deus e a unidade do povo de Israel diante das ameaças externas, ao mesmo tempo que evidencia a importância das lideranças femininas, como Débora e Jael, na história de Israel. Porém, a questão histórica do cântico permanece debatida, com sugestões de que sua composição pode ter ocorrido em momentos posteriores aos eventos descritos, refletindo o contexto político e religioso de épocas subsequentes.

mistério que há na poesia. Tendo o caráter sacral e repudiando o formalismo e o academismo. O Mito da Musa elaborado pelos gregos, na Idade Média foi substituído pelo Deus cristão:

[...] de cujo seio provém a inspiração do poeta, mas permanecem idênticos alguns elementos basilares que já encontrámos na teoria platônica: assumem valor primacial o dom, a intuição, o êxtase, em detrimento do saber adquirido, das regras e do labor paciente e longo (Silva, 1973, p. 163).

No século XVIII, no Romantismo, a lírica ingressa novamente no meio social da modernidade. Conforme desenvolve Hugo Friedrich (1978, p. 20), a poesia ressurgiu neste período em contraposição a uma sociedade preocupada com a instabilidade econômica da vida e pela visão racional e científica, transformando-se em lamento. Como resultado, houve uma profunda ruptura com a tradição, pois a originalidade poética fundamentou-se na anormalidade do poeta. A poesia passou a ser a expressão de um sofrimento que girava em torno de si mesmo, sem aspirar a qualquer tipo de salvação, mas sim à riqueza de seus matizes. A lírica foi, a partir desse momento, definida como o fenômeno mais puro e sublime da poesia, a qual se colocou em oposição à restante literatura e assumiu a liberdade de expressar sem limites e sem consideração tudo aquilo que lhe inspirava numa fantasia imperiosa, mas assumindo uma intimidade estendida ao inconsciente e um jogo com uma transcendência vazia. A criação poética no período romântico é “sempre irmã do sonho” (Silva, 1973, p. 173), devido ao fato de que ambos os casos, beleza e mistério são revelados num âmbito inconsciente que floresce no poeta sonhador sem qualquer esforço voluntário.

O cenário que prevalecia na literatura no período do Romantismo era alimentado pela melancolia, a amargura, a dor e o gosto de cinzas pelos artistas, esses sentimentos tomaram o lugar de inspiração sobre a alegria e serenidade. As demonstrações sobre estes sentimentos não teriam uma necessidade de justificarem, apenas a necessidade de sentir e se expressar através dos versos escritos. Os artistas extraíam de si próprios os alimentos de suas inspirações, ou seja, a partir da sua própria dimensão subjetiva. A compreensão e a exposição dos seus sentimentos tornam-se, desse modo, predicados da nobreza da sua própria alma. E para isso, “a lírica torna-se o lamento sobre os perigos da técnica que ameaça a alma” (Friedrich, 1978, p. 31). Dessa forma, a lírica moderna é como se fosse um grande conto de fadas, entretanto, não ouvido e sendo solitário. Onde há flores e frutos, mas há pedras e drogas perigosas. Sendo uma perspectiva da realidade dilacerada pela violência da fantasia, a qual o eu lírico moderno carrega em si um campo em ruínas, encontrando-se irrealidades forçadas encerrando o mistério por estes poetas que compõem os versos.

Os gregos antigos praticavam o poema lírico durante a Era Arcaica (800 a.C - 480 a.C), esses poemas declamados se desenvolviam por uma teatralização ou uma performance, envolvendo a voz e a corporalidade voltada a alguém ou a um determinado público (Ragusa, 2011, p. 10). Além disso, apontavam que o componente básico para o poeta lírico seria a preocupação com o próprio “eu” (Moisés, 2004). Por meio disso, conseguimos entender os desejos, aflições, lamentos, felicidades, admirações e outros sentimentos que atravessam sua alma, através das interpretações pessoais, permitindo uma maior consciência de si diante da situação. “Com efeito, o que interessa antes de tudo é a expressão da subjetividade como tal, das disposições da alma e dos sentimentos, e não a de um objeto exterior, por mais próximo que seja” (Hegel, 1964, p. 219 *apud* Moisés, 2004, p. 261). Nesse sentido, podemos compreender a manifestação lírica sendo uma auto expressão da disposição consigo próprio. “O lírico é um ser solitário, ignora a existência de um público, e poetisa para si” (Staiger, 1966, p. 65 *apud* Moisés, 2004, p. 261). O externo seria apenas suporte ou alicerce que fazem brotar os sentimentos, emoções, reflexões e opiniões. Todo o conteúdo do externo é destinado à introspecção da observação do seu ser para e com si próprio.

A verdadeira poesia lírica, como toda a verdadeira poesia, tem por missão o conteúdo autêntico da alma humana. Porém, enquanto líricos, até os conteúdos mais positivos, mais concretos e mais substanciais devem ser reflexo de sentimentos, intuições, idéias ou reflexões subjetivas (Hegel, 1964, p. 310-311 *apud* Moisés, 2004, p. 262).

Frente a essa perspectiva do sentido do lírico tendo essa função poética “orientada para a primeira pessoa” e “intimamente vinculada à função emotiva” (Jakobson, 1989, p. 129), vou contrária a essa ótica de uma desvinculação do peso da objetividade frente ao sujeito-poeta como se fosse uma imagem de uma vida livre de coerções da práxis dominante, da utilidade e de uma ilusão de uma autoconservação absoluta. Observo o eu lírico não sendo restringido a uma subjetividade isolada, mas indo ao encontro de uma relação dialética da voz interna do sujeito e do mundo que o produziu. Ou seja, a partir de uma perspectiva social da lírica (Adorno, 2003, p. 69). O que pode implicar um protesto contra situação social hostil, alienada e opressiva, e

[...] quanto mais essa situação pesa sobre ela, mais inflexivelmente a configuração resiste, não se curvando a nada de heterônomo e constituindo-se inteiramente segundo suas próprias leis [...] Em protesto contra ela, o poema enuncia o sonho de um mundo em que essa situação seria diferente. A idiossincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo, à dominação das mercadorias sobre os homens, que se propagou desde o início da Era Moderna e que, desde a Revolução Industrial, desdobrou-se em força dominante da vida. Mesmo o culto à coisa [*Dingkult*], pretendido por Rilke, já pertence ao círculo encantado de tal idiossincrasia, como uma tentativa de assimilar e resolver na expressão

subjetivamente pura as coisas alienadas, creditando metafisicamente em favor delas essa sua alienação (Adorno, 2003, p. 69).

Referente à citação anterior, é preciso frisar que ainda mais atualmente no século XXI, em que nossa sociedade avança nos aspectos capitalistas, industriais e científicos demonstram um maior poder hegemônico incutido dentro do pensar do senso comum. A ideia lírica imediatidade se reconfigura, em determinada medida não evoca o passado romântico, pois está cada vez mais sucumbido ao lampejo social latente de desigualdades em suas diversas esferas sociais.

Nesses tempos de crise é um tempo em que a aparência não dá espaço à alguma expressão da essência, no sentido de que parece não saber quem somos, compreendemos menos qual lugar ocupamos na sociedade e que temos menos capacidade de mudar o mundo concreto e entrever em desfechos (Pilati, 2017, p. 17). É sobre esses limites que questionamos: a poesia e a arte em geral podem nos auxiliar a nos situar enquanto sujeitos localizados dentro da totalidade histórica? A arte literária denuncia a realidade? Tem o potencial de transformar o mundo concreto? Em situações de crise e opressão, de acordo com Bosi (1977, p. 174) desencadeiam profundas resistências, que, por sua vez, geram fortalecimento dos movimentos sociais e também nas formas simbólicas.

Dialogando com essa linha de raciocínio, Abaurre *et al.* (2008) nos contam que:

Em diferentes momentos da história, a arte literária teve um papel fundamental: o de denunciar a realidade, sobretudo quando setores da sociedade tentam ocultá-la. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o período da ditadura militar no Brasil. Naquele momento, inúmeros escritores arriscaram a própria vida para denunciar, em suas obras, a violência que tornava a existência uma aventura arriscada. A leitura dessas obras, mesmo que vivamos em uma sociedade democrática e livre, nos ensina a valorizar nossos direitos individuais, nos ajuda a desenvolver uma melhor consciência política e social. Em resumo, permite que olhemos para a nossa história e, conhecendo algumas de suas passagens mais aterradoras, busquemos construir um mundo melhor (Abaurre *et al.*, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a arte literária passa a ser uma forma de denúncia e resistência simbólica frente aos discursos dominantes. Ainda mais nas condições sociais que vivemos, em uma sociedade que gira em torno do capital, em que tudo tende a virar mercadoria, tudo tem um preço, valores intrinsecamente qualitativos são diariamente bombardeados por uma lógica pragmática e utilitária.

Segundo Konder (2005) a poesia vem de enfrentamento e resistência dos valores qualitativos, pelo simples fato de continuar a existir, travando uma “guerra de guerrilhas”

contra princípios dominantes da “vendabilidade universal”. Pois a poesia da sua atenção às diferenças, às aberturas das singularidades, complica o que tem que ser complicado, relativiza o que tem que ser relativizado e expressa o que precisa ser expressado. Para exemplificar os gritos-versos de denúncia teorizados acima, trago a autora Conceição Evaristo com o poema “vozes-mulheres” que partilha através das letras as denúncias da realidade racista brasileira por meio da sua própria subjetividade:

**Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó  
 ecoou criança  
 nos porões do navio.  
 Ecoou lamentos  
 de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
 ecoou obediência  
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
 ecoou baixinho revolta  
 no fundo das cozinhas alheias  
 debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela.

A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.

A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem — o hoje — o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 o eco da vida-liberdade.

(Evaristo, 2017, p. 25)

Segundo Adorno (2003), o ato de resistência à opressão social não é nada de absolutamente individual, essa resistência que emerge no meio artístico por meio do indivíduo e de sua espontaneidade demonstram as forças objetivas de uma situação social limitada e limitante. O distanciamento da superfície social e a capacidade da lírica de navegar nos âmagos objetivos ocorre por meio da linguagem. Sendo este um paradoxo específico vivenciado pela configuração da lírica, ou seja, a subjetividade se reverte em objetividade da qual promovem o primado da criação literária em geral. Essas configurações líricas podem permear aos impulsos subjetivos, no entanto, por outro lado podem ser os meios que estabelece uma referência ao universal e à sociedade.

Por isso, a lírica se mostra mais profundamente assegurada, em termos sociais, ali onde não fala conforme o gosto da sociedade, ali onde não comunica nada, mas sim onde o sujeito, alcançando a expressão feliz, chega a uma sintonia com a própria linguagem, seguindo o caminho que ela mesma gostaria de seguir (Adorno, 2003, p. 74).

Por sua vez, Konder (2005) nos revela que através das linguagens dos sujeito-poetas possibilitam uma melhor compreensão dos nossos sentimentos através da comparação dos sentimentos transmitidos pela escrita, e a melhor maneira de compreender os sentimentos alheios é por meio dos nossos próprios sentimentos. Sendo um jogo dialético e reflexivo que conseguimos perceber e analisar os sentimentos, não em um sentido da existência de um sentimento isolado da esfera social, mas as indignações, dores, aflições, felicidade etc. compartilhadas no mesmo espaço-tempo dos indivíduos de determinada cultura. Além disso, ressalta que o poema não é um movimento escapista, no sentido de fuga para outros mundos, mas sim um conhecimento que permanece imanente, pois “cada poema traz em si, de algum modo, a marca das condições históricas em que foi elaborado” (Konder, 2005, p. 19). A arte é práxis, o debate por volta e através dela é o realismo envolvendo problemas da teoria do conhecimento, como também envolvendo a realidade, o próprio ser.

Logo o “poeta é o doador de sentido” (Bosi, 1973, p. 141), o processo de inspiração e da realização de um texto poético carrega a expressão de mais de um tempo: o tempo presente que a ideologia pode filtrar e reduzir; o tempo sem tempo da forma que é realizada a imagem poética; e o tempo do ciclo do som. É só a partir de uma análise minuciosa do leitor que somos capazes de separar o corpo e a cultura, os ritmos do sonho e o sangue das lutas acerca do pensamento e do trabalho no mundo objetivo – isto é, se for possível realizar essa distinção. E assim, ao ler um poema observamos a particularidade estética do sujeito-poeta, como também encontramos uma forma de conhecimento da realidade, construída e determinada por uma

harmonia a que chamamos de “belo”. O autor também nos revela que a poesia deve ser compreendida como um importante instrumento de resistência à opressão das classes dominantes e sendo capaz de intervir no arranjo social. O leitor encontra e reconhece a sua voz no poema, que denuncia e protesta a dor e a repreensão ocorrida na realidade concreta.

Dessa forma, a poesia lírica, em sua particularidade, dá um lugar a um gesto íntimo de compreensão, afetiva e intelectual, da realidade, essencialmente crítico de compreensão de mundo (Pilati, 2017). Sendo fundamental essa relação entre a autonomia e pertencimento que demonstra que a poesia é de domínio dos seres humanos, sendo um produtor de palavras que é autônomo frente ao mundo que o criou. Logo, a poesia é um reflexo da sociedade que o indivíduo está inserido a partir das suas raízes da vida social, e por ser um reflexo não seria a realidade de modo crua, mas sim como se fosse uma “lente” da compreensão do sujeito-poeta sobre as suas vivências, conforme relata Eagleton (2010). Isso quer dizer que a voz criada no poema, ao exprimir-se, expõe determinados valores, tanto individuais quanto coletivos, considerados universalmente como norteadores das relações sociais.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender que há um caráter político na expressão lírica, pois conforme já foi descrito anteriormente a voz poética tem capacidade e potência para enunciar-se e localizar-se socialmente frente a dispersão retificadora que estrutura nosso cotidiano. Ou seja, os versos líricos também são gestos das estruturas sociais, pois “conhecer o mundo, senti-lo por dentro e partilhar tal gesto intensivamente: eis o elemento político fundamental de toda grande poesia” (Pilati, 2017, p. 72).

Eis aqui uma importante transição do presente trabalho, quando um sujeito-poeta é, ou se torna, um sujeito-político. O poema tem um potencial de colocar os sujeito-poetas em um contato ativo, político e humano com o tempo-espaco que estão inseridos e tempos anteriores, nesse processo que o lírico pode auxiliar na ideia do conceito de Marx de “desfetichização”. No sentido que projeta na consciência do leitor imagens do mundo concreto e do indivíduos muito mais vivas e reais do que as passadas pelas ideologias, ou seja, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela. Tendo a capacidade de aproximar o indivíduo do objeto, o indivíduo da sociedade e o indivíduo de si mesmo. E também a poesia pode cumprir a função de suprir o intervalo de isolar os seres humanos a coisas e sobre si mesmo. E por fim, a poesia transmite e ascende aos leitores através das imagens e sons aquelas realidades pela qual é contra e vale a pena resistir.

O núcleo humano e político presente dentro da poesia “é, assim, do âmbito de uma transcendência radical rumo à realidade, uma espécie de transcendência do Eu para o mundo,

num gesto fiel às suas contingências, às suas próprias raízes individuais e coletivas” (Pilati, 2017, p. 77). Se pensarmos dessa maneira o próprio sujeito-poeta e o leitor de poesia é “atingido” por uma linguagem que ultrapassa não apenas a genialidade da formação de palavras, mas consegue transmitir dados qualitativos da realidade que os circunda, e a partir disso podemos obter compreensão do mundo sociocultural. Pois a poesia é um ato reflexivo, onde o outro é capaz de se enxergar o significado dentro das imagens e sons poéticos de outrem.

O autor György Lukács (2009) delimita a “característica mais geral do reflexo lírico”, no sentido que desenvolve que o sujeito-poeta é um “espelho do mundo”. Sendo um ator que reflete a sua própria subjetividade que é atingida por um disparador das contradições da produtividade que garante a validade de um “reflexo do mundo” por meio do lírico. À vista disso, na escrita lírica o Eu toma consciência de si mesmo e do mundo real, e isso resulta no deslinde de um lugar tanto para o próprio sujeito-poeta quanto para o leitor, em um lugar de fala, de perspectivas e de uma totalidade das relações humanas. Por isso, segundo Lukács (2009, p. 247) esse reflexo lírico existe com duas funções, a ativa e a passiva, é ativo porque cria e ao mesmo tempo é passivo porque reflete.

E assim podemos compreender que a lírica é uma realidade em formação (Pilati, 2017), pois uma poesia se constrói a partir da realidade do tempo do sujeito-poeta e sua constituição dos modelos relacionais que interagem constantemente ao seu redor. Dessa forma, a poesia não se satisfaz em reproduzir a superfície da sociedade, mas as raízes, os âmagos da sociedade que são difíceis de explicar. Essa tarefa da transmissão da percepção da essência social através da lírica (Adorno, 2003) fica atribuída aos sujeito-poetas, na tentativa de compreensão do mundo que o cerca, e posteriormente ser lida como resposta estética dos seus gritos e/ou lamentos por meio dos seus versos.

É importante frisar que a compreensão do mundo e os versos que criam nem sempre são no sentido contra ideológico, existe um nexo entre a relação poesia e ideologia. Podemos compreender sendo uma dialética, no sentido de deter-se em determinados momentos de *tese* (literatura, espelho da ideologia), como também pode avançar firmemente para *antítese* (poesia, resistência à ideologia) que está na vida social e nas linguagens literárias (Bosi, 1977, p. 119). Essa negatividade que redime estes momentos em que o verso pode aparecer tanto na afirmação alienada do pensamento opressor quanto o inverso.

Nesse sentido, Adorno (2003) nos alerta sobre o conceito de ideologia predominante até mesmo nas obras de arte, visto que a configuração do lírico é sempre e também, a expressão subjetiva de um antagonismo social. O conceito de lírica não se esgota na expressão do sujeito



frente ao mundo habitado, mas como esse sujeito-poeta tem a sua experiência no mundo concreta que o privilegia. São poucos sujeitos-poetas que se desalienam do mundo concreto, e conseguem perceber-expressar, através das imagens e sons do lírico, o mundo através das lentes das disparidades sociais existentes.

[...] somente a pouquíssimos homens, devido às pressões da sobrevivência, foi dado apreender o universal no mergulho em si mesmos, ou foi permitido que se desenvolvessem como sujeitos autônomos, capazes de se expressar livremente. Os outros, contudo, aqueles que não apenas se encontram alienados, como se fossem objetos, diante do desconcertado sujeito poético, mas que também foram rebaixados literalmente à condição de objeto da história, têm tanto ou mais direito de tatear em busca da própria voz, na qual se enlaçam o sofrimento e o sonho (Adorno, 2003, p. 77)

Para ir ao encontro dessas ideias, trago versos do poema “Subversiva”, do poeta Ferreira Gullar (2017), que nos apresenta um olhar crítico e não alheio, engajado em alguma mudança no mundo concreto. Tenta transmitir aos leitores um lírico que sirva de escada para alavancar sentimento de revolta aos indivíduos-leitores. Esses versos não só residem em uma determinada harmonia de imagem e som pelo descontínuo gritante, resiste na memória de um passado não esquecido e resiste a uma imaginação de uma nova ordem possível. Portanto, demonstram a potência artística da ação política de se engajar e criticar, de lutar e combater.

### **Subversiva**

A poesia  
Quando chega  
Não respeita nada.

Nem pai nem mãe.  
Quando ela chega  
De qualquer de seus abismos

Desconhece o Estado e a Sociedade Civil  
Infringe o Código de Águas  
Relincha.

Como puta  
Nova  
Em frente ao Palácio da Alvorada.

E só depois  
Reconsidera: beija  
Nos olhos os que ganham mal  
Embala no colo  
Os que têm sede de felicidade  
E de justiça.

E promete incendiar o país.  
(Gullar, 2017, p. 33)

No entanto, vale frisar que nem todo trabalho ascende socialmente o indivíduo, como os regimes feudais e capitalistas que foram responsáveis por imensas forças de trabalho que alienam os seus trabalhadores. O trabalho da poesia também pode cair no impasse das doutrinas ideológicas: a arte pela arte, a arte para o consumo. Por isso a poesia tem como característica não sucumbir à forjada força dominante que estabelece a desordem e a opressão, por isso é um grande alicerce nas lutas de resistência. Nesse sentido, também para Cereja e Magalhães (2010 *apud* Senna, 2014), nos revela que a obra literária é o resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade e, como outras obras artísticas, não só nasce vinculada a certa realidade, mas pode interferir nessa realidade, auxiliando no processo de transformação do social.

Observamos anteriormente como o conceito de lírico foi se modificando ao longo do tempo. Nos primórdios, os gregos utilizavam-no para expressão dos sentimentos e gestos das suas almas, num olhar subjetivo isolado frente a toda realidade que os rodeava. No entanto, trabalhamos com a ideia do lírico não sendo apenas uma expressão individualista, mas no viés de uma perspectiva social da lírica e sua configuração da composição de imagem e de som podendo ser um meio de protesto contra uma situação social hostil e opressiva (Adorno, 2003). Assim, a lírica pode ter um caráter político, podendo servir como um instrumento de resistência e transformação social. Através da poesia, o sujeito-poeta e o leitor podem se conectar com a realidade e buscar uma compreensão mais profunda do mundo concreto.

Dessa forma, o lírico é uma forma de expressão rica e multifacetada que se adapta e desenvolve de acordo com o contexto histórico e social. Podendo ser uma expressão individualista, uma forma de resistência política ou uma combinação de ambas. Em qualquer caso, o lírico continua sendo uma forma poderosa de expressão que nos ajuda a compreender e refletir sobre nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Nesse sentido o comportamento poético tem uma função ativa e passiva, é ativo porque cria e ao mesmo tempo é passivo porque reflete (Lukács, 2009).

Por mais que tenha me apropriado de autores da crítica literária para dar buscar o embasamento suficiente à reflexão sobre o lírico, os últimos dois citados são autores da área das Ciências Sociais que se empenharam para compreender como o lírico pode ser uma categoria social de análise. E, diante disso, conforme desenvolvido neste capítulo, busquei desenvolver três conceitos de análise para fazer a relação do lírico com o crítico, para realizar o atravessamento com e para o ensino das Ciências Sociais, tais conceitos são: sujeito-poeta,

sujeito-político e gritos-versos. Em síntese, o primeiro refere-se a ideia que o indivíduo que escreve está correlacionado e numa constante dialética entre sua subjetividade e a objetividade que o rodeia, ou seja, não há como escrever seus versos poéticos sem uma interferência do mundo concreto. O segundo refere-se a ideia de uma consciência do papel desse sujeito-poeta como um trabalho ativo, político e humano na conscientização do leitor, trazendo uma proximidade do indivíduo com o objeto, indivíduo e sociedade e o indivíduo consigo próprio. Assim dizendo, o sujeito-poeta, que pode se tornar um sujeito-político, ascendendo ao leitor descrições das realidades sociais em relação às quais posiciona-se de modo resistente e um olhar poético mediante a sua própria realidade - que, por ventura, pode ser a realidade vividas pelos leitores. E, por fim, o último conceito denominado gritos-versos é o instrumento pela qual o sujeito-poeta que pode ser um sujeito-político se utiliza, por meio da configuração lírica de imagens e sons que são perpassados mediante a uma construção dessa expressão dos seus “gritos” que estão “entalados” diante de uma realidade concreta, que pode ser brutal a depender da localidade sócio-histórica do indivíduo. Ou seja, a forma em que o sujeito-poeta se manifesta através dos gritos-versos, e o modo pelo qual o leitor pode receber, pode não ser tão cruel quanto sua vivência, mas “amenizada” através do belo.

E por fim, acredito que toda essa perspectiva ser uma possível ferramenta ou mecanismo de auxílio para o ensino das Ciências Sociais, pois reconhecemos a potência crítica posta nos versos poéticos que podem trazer à tona realidades do mundo concreto e de teorias antropológicas, sociológicas e políticas que compõem de modo objetivo o currículo do Ensino Médio brasileiro. Nas linhas seguintes iremos desenvolver como e por que o ensino crítico é capaz de ir ao encontro da ideia de um lírico crítico, visto a capacidade dos gêneros líricos de perceber e expressar a nossa realidade.

#### 4. A CRITICIDADE QUE CIRCULA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

*Passa e volta  
A cada gole  
Uma revolta.  
(Paulo Leminski)*

A escola pode ter um papel social de provocar críticas de toda ordem, seja na questão da sua inadequação às novas demandas sociais ou na quebra de uma manutenção de uma hierarquia social. Diante disso, qual o papel das Ciências Sociais para fortalecer esse viés? Segundo Mendonça (2011, p. 343), as Ciências Sociais têm um importante papel pedagógico no processo de socialização do conhecimento escolar que se reveste dos elementos históricos globais das interações sociais, trazendo discussões sobre conflitos, disputas e crises concomitantes no cenário social. Isso quer dizer que traz à tona discussões sobre a desnaturalização de determinadas relações sociais e a sua própria natureza de conteúdo, como por exemplo a questão da desconstrução do “descobrimento do Brasil”.

Seria utópico nesse debate trazer para você, leitor, a ideia de que existe uma total desvinculação da escola como um papel importante na consolidação e na permanência de uma sociedade capitalista. A escola, na sociedade capitalista, tem como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e também dos valores ideológicos dominantes (Mendonça, 2011). Diante disso, questiono, como pensar uma escola que se afasta dessa tarefa? É necessário compreender a totalidade social e construir coletivamente as explicações e teorias, no sentido de possibilitar uma ação transformadora mediante tal problemática. Aprender e compreender, a partir da realidade concreta, as suas contradições e possibilidades de superação dos problemas originados da própria realidade (Dias, 2006). Esse debate sobre a escola implica em duas questões: a primeira é sobre reconhecer a instituição escolar e suas dimensões simbólicas, sociológicas e pedagógicas; a segunda, procurar compreender a sua totalidade, a sua objetividade dentro da realidade concreta. É no cerne de tal debate que o ensino da Sociologia pode dar um direcionamento nessa compreensão de como se concretizam os fenômenos sociais da sociedade, e torná-los de certa forma consciente, e assim, possíveis de mudança.

O projeto burguês de educação é marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores (Mendonça, 2011). Para os trabalhadores, é destinada uma escola com as atividades mais básicas do conhecimento, como ler, escrever e contar. Em contraste, às elites é dirigida uma escola de caráter mais geral, clássica

e científica. É na existência desse contraste que se faz a necessidade social de superação, no sentido de uma qualidade de ensino.

Mészáros (2008, p. 275) resumiu as funções sociais da educação dentro do paradigma da sociedade capitalista: (i) “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia”, isto é, capacitar os indivíduos apenas até o ponto em que eles se tornem uma força de trabalho capaz de manter o funcionamento econômico do sistema capitalista, e (ii) “a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”, em outras palavras, criar métodos que sejam internalizados pelos sujeitos por meio da educação, como por exemplo, a legitimação dos interesses da classe dominante, e a partir disso possibilitar o controle político. Dessa forma, a classe dominante utiliza a educação como um meio eficaz para disseminar sua hegemonia de classe.

Perante o argumento anterior, o questionamento é: como as Ciências Sociais podem ter um papel ativo nessa transformação social? As Ciências Sociais demandam uma cuidadosa seleção de conteúdos culturais pertinentes à sua área de estudo, os quais permitem aos estudantes adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para compreender e participar ativamente do mundo ao seu redor.

O método sociológico, por sua vez, habilita a análise das contradições presentes em várias esferas da atividade humana, proporcionando diferentes perspectivas para desvelar a realidade social. O ensino de Sociologia pode, dessa forma, contribuir significativamente ao direcionar a atenção para a análise crítica da própria instituição escolar e de seu entorno, promovendo a construção de significados individuais voltados para sua verdadeira função social: a produção e socialização do conhecimento.

A desnaturalização das relações sociais cotidianas no ambiente escolar pode constituir-se em um conteúdo tangível para os estudantes, ao mesmo tempo em que se torna uma ferramenta estratégica para os professores das Ciências Sociais. A análise dos materiais didáticos da disciplina, quando posta em prática, propicia a elaboração de interpretações individuais para os membros da comunidade escolar, tanto estudantes quanto professores, aumentando sua consciência em relação à realidade circundante e, conseqüentemente, viabilizando a possibilidade de transformação social. Enfatizo essa necessidade de uma mediação, um diálogo entre o mundo material e as necessidades dos sujeitos, como base para a motivação tanto de estudantes quanto professores a fim de construir novos sentidos e

significados sociais para atender as demandas como sujeitos históricos concretos (Mendonça, 2011).

Para salientar ainda mais o argumento da função das Ciências Sociais para o ensino, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em 1954, Florestan Fernandes redigiu um texto intitulado “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”. Dentro do contexto histórico do debate político sobre o desenvolvimento nacional na década de 1950, Fernandes destacou a importância do ensino da Sociologia nas escolas secundárias do Brasil como um meio de capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos conscientes, capazes de compreender e analisar criticamente os desafios da sociedade moderna urbana e industrial. Diante disso, Fernandes (1980) enfatiza a função do ensino da Sociologia dentro do ensino secundário nos seguintes tópicos:

[...] 1) “o estudo e o ensino da sociologia decorrem, a nosso ver, dos princípios gerais afirmados acima. O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possam compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social”; 2) “de todas a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária – é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudanças apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural”; 3) Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante às relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhe abre os olhos para as suas causas. A sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano – na medida em que este pode ser racionalizado”; 4) “O principal objetivo da difusão da Ciência da Sociologia, como o da difusão de qualquer outra ciência, é a compreensão, por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa ele de uma compreensão da natureza humana e da atuação dos processos sociais, de modo que possam acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela; 5) “Em qualquer caso, no nível secundário, normal ou universitário, a base etnológica torna-se cada vez mais necessária para compreensão do homem e desenvolvimento das ciências que dele se ocupam” (Fernandes, 1980, p. 92-93).

Dessa forma, o autor argumentava que a inclusão das Ciências Sociais nos currículos do ensino médio era fundamental devido à necessidade de desenvolver o espírito crítico dos estudantes, capacitando-os a formar opiniões autônomas diante das transformações sociais. Ele também destacava a importância de aumentar a capacidade dos indivíduos de racionalmente

controlar os aspectos voláteis da vida em sociedade, bem como de compreender de maneira mais abrangente os dilemas humanos na nova ordem industrial e democrática.

As ideias defendidas por Fernandes, embora estivessem inseridas em uma perspectiva de reforma social dentro do contexto de modernização e desenvolvimento da sociedade brasileira, confrontavam os interesses daqueles que detinham o poder, os quais estavam comprometidos com a manutenção de um sistema educacional estático, voltado para preservar a ordem social existente. A ascensão da sociedade de massa também era uma preocupação, devido aos potenciais riscos que a propaganda representa para a liberdade de escolha dos indivíduos. Fernandes acreditava que o ensino da sociologia poderia ser uma ferramenta poderosa nas mãos das pessoas e dos grupos sociais, capacitando-os a proteger seus interesses individuais e coletivos contra manipulações. Portanto, ele via a importância do ensino da sociologia como uma aspiração política para uma participação democrática mais ampla e consciente nas condições sociais existentes.

Celso Machado (1987) também destacou o potencial que há por e através do ensino da Sociologia e das Ciências Sociais, que permite aos educandos a compreensão da sociedade brasileira, seja seus processos políticos, da economia política, inserção internacional, problemas sociais, desenvolvimentos culturais, movimentos sociais, correntes ideológicas, partidos políticos etc. Segundo o autor, o conhecimento trazido pelo ensino não se refere a realidade soltas, isoladas ou estéreis, mas sim a uma totalidade, tanto em seu funcionamento quanto em suas contradições. Revela ainda a importância de conhecer a história passada para compreender a lógica atual e seu funcionamento para o presente e futuro.

O ensino do social permite aos estudantes, ainda que de nível médio, um corpo conceitual mínimo de análise dessa sociedade, “não de modo descritivo, fotográfico ou fatural, mas sim de modo mais crítico, científico e penetrante” (Machado, 1987, p. 115). Isso reverbera no docente não somente uma consciência viva da gravidade e profundidade dos problemas e injustiças sociais que são reverberados na estrutura social, mas principalmente a compreensão das principais teorias políticas, sociológicas e antropológicas que são capazes de transformar a sociedade:

Correspondendo ao que se ensina nas “faculdades de Ciências Sociais”, a Sociologia assim concebida é obviamente insubstituível para a formação do cidadão: não de indivíduos omissos, submissos ou despolitizados, mas sim de cidadãos realmente comprometidos com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país (Machado, 1987, p. 116).

Tanto Fernandes (1980) quanto Machado (1987) elaboraram compreensões fundamentadas no potencial transformador inerente ao ensino das Ciências Sociais para os estudantes do ensino secundário brasileiro. O cerne de seus trabalhos reside na aspiração a difundir e aprofundar o conhecimento dessa disciplina entre os educadores, uma vez que concebem tal formação como um instrumento de desenvolvimento crítico e emancipatório, capaz de propiciar uma “compreensão racional das relações” (Fernandes, 1980) que permeiam o contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

Por sua vez, Ianni (2011) nos demonstra como é ilusório, na tríade do conhecimento – aluno, professor e conteúdo –, que o aluno não saiba nada ou não tenha conhecimento sobre o assunto. As informações nos rodeiam seja por televisão, jornal, redes sociais e seus núcleos de relações. E por isso, os alunos já tiveram contato ou pelo menos já ouviram falar sobre diversos assuntos no que tange às Ciências Sociais e que estão presentes no universo cotidiano. O autor nos traz o exemplo de uma criança do ensino fundamental sendo incomum que não tenha uma concepção sobre os povos indígenas sem estar influenciada por uma interpretação a partir da sua relação primária. Isso resulta na disseminação de estereótipos comuns, como a visão do indígena como “livre”, “nômade” e que “não gosta de trabalhar”. No entanto, sob o olhar das Ciências Sociais, essa percepção se mostra equivocada. Os indígenas possuem uma sabedoria milenar, pois sobre o modo como trabalham existe uma outra lógica estruturada culturalmente, e não se reconhecem dentro do raciocínio predominante sobre o trabalho no sistema capitalista. Portanto, a representação do indígena como alguém sem conhecimento ou compromisso com o trabalho é errônea e não corresponde à realidade, já que nenhuma sociedade pode prescindir do trabalho. As ideias difundidas sobre os indígenas são, assim, preconceituosas, distorcidas e incorretas, promovendo a valorização dos brancos, letrados e socialmente privilegiados em detrimento daqueles em posições consideradas inferiores. Em essência, quero ressaltar que uma expressão, mesmo que pareça uma simples palavra, está impregnada de significados profundos. Uma palavra é, na verdade, um fenômeno social, econômico, cultural e histórico.

Portanto, o trabalho do professor, na área das Ciências Sociais, não só diz a respeito do conteúdo ou “objeto” que está se referindo, mas também como esse conteúdo ou “objeto” está inserido no universo subjetivo das pessoas, tanto do aluno quanto do próprio professor, podendo ser conscientes ou não, visto que estamos postos em um ambiente cultural, que é social, histórico e intelectual. Dessa forma, “o trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe, inclusive as interpretações consideradas sacramentais” (Ianni, 2011, p. 329).



O autor nos orienta que o “norte” de um ensino crítico é compreender que tudo está em constante movimentação e transformação. Por mais que as coisas pareçam estar paradas, elas estão em modificação ainda que não sejam visíveis. Em outros momentos, é nítida a movimentação das estruturas sociais acontecendo, como em um processo eleitoral, em uma greve, em um golpe de Estado ou em uma revolução. Por isso, para pensar criticamente é necessário ir de encontro ao senso comum, às noções naturalizadas, transpassando a ideia que estão prontos, acabados e certos. O ensino da Sociologia confronta-se permanentemente com esses desafios teóricos e metodológicos que são intrínsecos aos seus objetos de ensino, à realidade concreta em constante transformação.

Desse modo, trabalhar criticamente em uma sala de aula é levar em conta os movimentos, “é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a “naturalização”. E isto é fundamental em todas as Ciências Sociais” (Ianni, 2011, p. 332). Uma das maneiras de enfrentar o senso comum é evitar a naturalização de determinados comportamentos sociais na nossa sociedade, é reconhecer que o social está em constante transformação. Como enfatiza o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) quando nos diz que a desnaturalização, dentro do contexto escolar, é relevante para que possamos refletir sobre os modos cotidianos de ser, fazer, sentir e compreender. Dessa maneira, a desnaturazaliação significa a não aceitação da realidade, “percebendo-a como um processo socialmente construído, como, por exemplo, a degradação socioambiental, o preconceito e a discriminação social e racial, dentre outras atitudes que nos distanciam da formação humana e integral” (Santa Catarina, 2011, p. 64).

Conforme afirma Ianni (1997), o ensino da Sociologia pode ser uma ferramenta de autoconsciência da realidade social. Essa realidade à qual me refiro, pode ser uma realidade local, nacional, regional ou mundial, a nível macro ou micro, no entanto, sempre há possibilidade de se pensar criticamente utilizando como base os recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica. O autor declara que tal disciplina tem o potencial para além da própria compreensão do mundo social, mas também é possível por e através dela a participação da constituição da realidade social de forma ativa e consciente.

Outro conceito relevante para pensarmos o olhar crítico e de autoconsciência reverberado no ensino das Ciências Sociais é a *imaginação sociológica* (Mills, 1969). O autor argumenta que a visão e a capacidade do sujeito são limitadas por fatores como trabalho, família

e vizinhança, entre outros contextos. Embora, em muitas dessas situações, os indivíduos se sintam como “espectadores”, sentindo-se cada vez mais acuados, o sociólogo afirma que as mudanças nas relações interpessoais também afetam a estrutura da sociedade. Isso demonstra como a vida individual e a história, numa relação dialética entre o macro e o micro, devem ser compreendidas em suas conexões mútuas, ou seja, no impacto recíproco entre uma dimensão e outra.

Nesse sentido, para Mills, é essencial que o indivíduo perceba como sua vida privada está profundamente relacionada com a história mundial em um sentido mais amplo. Os indivíduos, segundo o autor, raramente têm consciência dessa conexão e de como seu cotidiano, bem como suas sensações de bem-estar ou angústia, são influenciados por um contexto mais amplo, “[...] como maiúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (Mills, 1969, p. 14). A compreensão dessa inter-relação entre o eu e o mundo, entre o público e o privado, entre a biografia e a história é, para Mills, um dos objetivos da Sociologia. Sendo assim, pensar sob essa perspectiva pode auxiliar os indivíduos a utilizarem as informações disponíveis para refletirem sobre questões que pensam ser de âmbito subjetivo quando na realidade são de âmbito objetivo. Como por exemplo, uma pessoa que está desempregada e não consegue encontrar um emprego, por vezes pode pensar que é sua incapacidade, mas se olharmos a estrutura social vigente neste tempo e olharmos os dados referentes aos desempregados e esses estiverem altíssimos, isso demonstra que não é um problema privado, mas sim um problema de questão pública. Demonstra ainda como um fenômeno, no caso o do desemprego, afeta tanto a vida do indivíduo quanto questões públicas.

Segundo o autor, a compreensão da *imaginação sociológica* no indivíduo resulta na compreensão de que este só pode entender sua própria experiência vivida se também avaliar seu futuro ao se situar dentro da sociedade e da história mundial. Isso permite ao indivíduo reconhecer as suas possibilidades e o seu papel como sujeito e se posicionar enquanto indivíduo no mundo social. Portanto, contribui para que se perceba como sujeito do mundo social, e isso se dá por meio de uma interpretação do mundo e de si que tome as angústias vividas pelos indivíduos na sociedade moderna, não como aflições pessoais e individuais, mas sim como processos sociais nos quais o indivíduo está inserido. E com isso, permite ao indivíduo que não entenda essas angústias apenas como reflexo da sua condição individual, mas da sua condição e posição no mundo. Assim, para compreender a experiência individual e nos avaliarmos dentro do contexto ao qual pertencemos, devemos buscar entender a sociedade, seus processos de mudança e como sua história tem sido construída. Isso nos permite compreender a natureza

humana na sociedade, o que mantém sua coesão e o que impulsiona suas transformações (Mills, 1969).

Seguindo essa linha de raciocínio do conceito de *imaginação sociológica*, podemos correlacionar com a ideia desenvolvida no capítulo anterior sobre o aspecto crítico que há no lírico. Segundo Pilati (2017), a escrita lírica oferece um espaço para um gesto íntimo de compreensão afetiva e intelectual da realidade, essencialmente crítico da compreensão do mundo. A voz poética tem a capacidade e a potência de se enunciar e se situar socialmente frente a estrutura de nosso cotidiano. Em outras palavras, os versos líricos também são manifestações das estruturas sociais, pois “conhecer o mundo, senti-lo por dentro e partilhar tal gesto intensivamente: eis o elemento político fundamental de toda grande poesia” (Pilati, 2017, p. 72). Dessa forma, a poesia pode ser tomada como um ato compreensivo da realidade que o sujeito-poeta está inserido, partindo de suas raízes do mundo social.

Adentrando ainda mais nesse pensamento, Lukács (2009) enfatizou a “característica mais geral do reflexo lírico”, no sentido que o sujeito-poeta pode ser um “espelho do mundo”. Ou seja, é um agente que reflete a sua própria subjetividade, a qual é influenciada pelo espaço social em que vive. Dessa forma, na escrita lírica, o Eu toma consciência de si mesmo e do mundo real, resultando na criação de um espaço tanto para o próprio sujeito-poeta quanto para o leitor, um espaço de fala, de perspectivas e de uma totalidade das relações humanas. Fazendo paralelo com a ideia de Lukács, Mills (1969) é categórico quando afirma que

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos do seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais (Mills, 1969, p. 11-12).

Da mesma forma que a *imaginação sociológica* tem a capacidade de trazer uma consciência na vida biográfica do sujeito como histórica da sociedade, o lírico também traz uma compreensão tanto para o sujeito-poeta quanto para os leitores. Pois é a partir das particularidades estéticas do sujeito-poeta que podemos encontrar formas de conhecimento e de consciência da realidade, construídas por uma harmonia que denominamos de “belo” (Bosi, 1973).

Além disso, Mills nos diz que antes do desenvolvimento científico da Sociologia enquanto ciência, eram os artistas, os críticos e os historiadores que realizavam essa relação entre o macro e o micro, a subjetividade e a objetividade. “Na ausência de uma ciência social

adequada, críticos e romancistas, dramaturgos e poetas foram os principais, e com frequência os únicos, formuladores dos problemas privados e até mesmo das questões públicas” (Mills, 1969, p. 25). O autor ainda nos revela que por mais que os artistas não tenham aparato científico e metodológico para realizar uma análise objetiva sobre a realidade, esses são portadores de ferramentas importantes nessa tarefa. Visto que são formas de expressão da sua própria realidade, tendo como ponto de partida a suas vivências subjetivas frente ao mundo objetivo. Trago como exemplo a autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro “Quarto de despejo” (1960), quando relata a sua vida em uma favela em São Paulo na década de 60, e transmite aos leitores uma análise minuciosa e dolorosa da realidade de pessoas desfavorecidas economicamente e como isso é reverberado no seu cotidiano.

Pensando um pouco além de teóricos da área das Ciências Sociais e da Literatura, o educador Paulo Freire acreditava, assim como Ianni (2011), que tudo está em constante transformação por meio dos processos históricos e numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade. Dessa forma, a realidade pode se modificar por meio da ação do indivíduo com suas ações, modificando-se mutuamente. Dessa forma, o indivíduo necessita da “consciência de si” e, para tanto, a educação torna-se fundamental, pois é através dela que se torna possível superar posturas deterministas (mecânicas) e/ou voluntaristas (idealistas) diante da realidade.

A partir dessa compreensão da história como algo passível de modulação que a ideia de futuro deixa de representar apenas incerteza e passa a ser a expressão das ações presentes em sua construção. Existem diversas possibilidades para diferentes futuros. A luta não se restringe a retardar ou assegurar a chegada do que virá, por isso é preciso reinventar as possibilidades de mundos. A educação é indispensável nessa reinvenção, pois assumir-se como sujeito e objeto da história nos torna seres de decisão e ruptura, seres éticos (Freire, 2000, p. 40).

Paulo Freire acreditava na capacidade dos indivíduos de superar suas situações-limite, especialmente a exploração historicamente imposta pelos grupos dominantes. A transformação da realidade concreta, libertando oprimidos e opressores, é a preocupação que deu origem à Pedagogia do Oprimido (2002), uma pedagogia humanista e libertadora. Ao construir toda sua obra em favor de uma “luta constante contra qualquer forma de discriminação” para o humanismo, da ética e da bondade, ele se posiciona claramente contra “a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (Freire, 1996, p. 115). Diante desse posicionamento do autor, podemos perceber como há um comprometimento com a

transformação da realidade concreta, e para isso desenvolveu a Educação Problematizadora como princípio formativo.

A educação é necessária na sociedade, pois é um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos. Ela possibilita a elaboração e a modificação de comportamentos, sendo um fator de mudança frente a uma situação social como a brasileira, marcada por um passado autoritário, genocida, excludente e racista. A educação assume importância fundamental, visto que é por meio dela que se torna possível a modificação de uma estrutura opressiva. Perante isso, a educação, que para Freire não é “neutra”, precisa posicionar-se entre dois caminhos antagônicos: “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade” (Freire, 2002, p. 44 *apud* Pitano, 2017).

O autor em um processo formativo educacional para a liberdade. Se a história da humanidade está em constante modificação e transformação, as ações dos indivíduos podem “ressoar” para possíveis transformações estruturais. Vale frisar que a história da humanidade não foi feita por meio da ação passiva dos indivíduos, mas superando-as. A superação, manifestada pela transformação contínua, caracteriza o indivíduo capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos, moldando seu espaço. Portanto, a educação para a liberdade busca trazer a ação potencial do sujeito, conscientizar e integrá-lo com o contexto objetivo.

Para isso acontecer é necessária uma Educação Problematizadora (Freire, 2002) contradizendo a educação “bancária”, mas indo ao encontro do tema em Educação como Liberdade. O autor compreende a educação como atividade dialógica, sendo realizada a partir do diálogo, pois compreende que este é um encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir e também do possível rompimento quando algum deles perde a humildade. Além do mais, somente no diálogo em que tem como base o pensar crítico, que não aceita a dicotomia mundo-homens, reconhecendo entre eles uma inquebrantável solidariedade. É sobre este pensar que concebemos a realidade como processo, que somos capazes de gerir e que não é algo estático.

Na perspectiva da Educação Problematizadora, o conhecimento é visto como um processo contínuo e constante de recriação, nunca fixo - a visão de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos é extremamente rejeitada, visão essa contrária a chamada de Educação bancária - resulta da busca determinada e da utilização da curiosidade e experiência anterior do estudante sobre o objeto, adquirindo um valor social. Todo o conhecimento implica uma mudança na realidade, pois “leva os homens a perceberem que sabem pouco sobre si

mesmos”, possibilitando que “coloquem a si mesmos e seus conhecimentos como problema” (Freire, 2001, p. 95 *apud* Pitano, 2017). Problematizar a si próprio e o mundo possibilita mudanças.

A perspectiva problematizadora da educação respeita a natureza humana, reconhecendo o indivíduo como o único capaz de objetivar o espaço através da *práxis* – a união entre teoria e prática, construindo a sua própria dimensão e compreensão da realidade. Essa compreensão está em constante processo de modificação, constituindo a consciência, que pode ser moldada conforme a realidade que lhe é apresentada. Assim, a conscientização pode representar um aprofundamento da consciência por e através de um novo processo de compreensão da realidade. Podendo superar a ideia da passividade dos indivíduos frente a objetividade da realidade social, e assim podendo transformá-la por meio dessa conscientização.

Essa compreensão da realidade produz dois processos segundo o autor, sendo o processo de codificação e decodificação da situação existencial enfocada como problema, situação-limite cuja superação depende da ação humana. Codificar significa que uma situação corresponde à maneira de efetuar o distanciamento crítico da vida cotidiana e a compreensão de suas contradições. Através da codificação, esse processo impulsiona o exercício da consciência em relação à exterioridade para uma significação. Diante disso, os indivíduos observam seu próprio contexto, tornando-se ativos observadores da situação em que vivem, tendo a capacidade de objetivar a sua própria subjetividade e permitir que a realidade seja percebida como um desafio a ser enfrentado e superado, não mais como uma barreira do “impossível”.

A decodificação se deriva da busca que possibilite uma postura crítica sobre o contexto imediato por meio da relação dialética entre realidade objetiva e subjetividade reflexiva, alcançando novas formas de ação que iniciem o processo de libertação das opressões. Sem refletir criticamente, o ser humano não se torna sujeito. Em Freire, tornar-se sujeito é parte do processo educacional, uma aprendizagem permanente. A atuação em níveis mais críticos sobre a realidade não provoca apenas mudanças nas relações objetivas, mas também na sua própria subjetividade. A identificação das situações-limite, por meio da decodificação, é atividade essencial para a atuação na realidade concreta para a transformação, pois não é possível combater o indiscernível.

Logo, o sujeito social concebido pela Educação Problematizadora, coerente com os fundamentos e objetivos da educação popular, assume o destino de “criar e transformar o

mundo, sendo sujeito de sua ação” (Freire, 2002, p. 38). O ser humano se autentica como sujeito, porém igual no princípio determinante de ser ativo e capaz de conquistar a transformação política e social do mundo. O sujeito dessa conquista é o sujeito social, o novo homem, cuja postura ativa e dialógica revela suas origens enraizadas no processo de libertação, fundamentado e autêntico no movimento de vir a ser, marca da incompletude de quem se constrói com os outros, no movimento histórico de busca pela humanização solidária de todos.

Nesse ponto, podemos relacionar a ideia de sujeito-poeta com o sujeito social de Paulo Freire, visto que o entendimento de sujeito-poeta, conforme melhor desenvolvido no capítulo anterior, o poeta, aquele que escreve versos líricos, está inserido no meio social e compreende aspectos da realidade a partir das suas vivências e da sua posição socioeconômica. Em ambos os conceitos, existe o ideal da libertação de si e suas ideias por meio do diálogo. O sujeito-poeta, por sua vez, se expressa por e através dos versos, sejam falados ou escritos, para aqueles que estão dispostos a escutar ou ler. Dessa forma, podemos compreender a expressão dos seus gritos-versos como uma forma dialógica entre o sujeito-poeta e o leitor que também faz parte do mundo que o construiu.

O sujeito-poeta transpassa seus conhecimentos e indagações sociais através do gênero lírico, ou do que chamei de gritos-versos. Ou seja, a capacidade dialógica e expressiva que os versos têm de não só transmitir, mas uma dialética construtiva daquele que o construiu com aquele que o escuta. Não é uma relação passiva, mas uma escuta ativa, como dizia Sérgio Sampaio: “Um livro de poesia na gaveta não adianta nada, lugar de poesia é na calçada [...]”. Perante isso, compreendo a importância da interação daquele sujeito-poeta, com o leitor que aprecia a sua expressão e se identifica com esse sujeito, tal como a educação tem a capacidade de “atingir” outros indivíduos e levar de certa instância à “consciência” de determinadas estruturas e problemáticas sociais. Nesse sentido, o sujeito-poeta consegue perceber a sua capacidade de construção de um conhecimento por meio dos seus versos para os seus leitores e aqueles que escutam seus versos líricos da sua “consciência” adquirida deliberada em versos. E a partir disso, pode se tornar um agente político, um sujeito-político atuando diretamente contra as opressões sociais vivenciadas ao seu redor, pois se não pode mudar uma grande massa, muda pelo menos ao seu redor.

Paulo Freire enfatiza a luta pela educação como uma forte aliada para a transformação e consciência própria dos indivíduos e da estrutura opressiva do mundo. Visto que, questionar a si mesmo e ao mundo possibilita mudanças, ou seja, compreende a educação como um ato de

liberdade. O lírico crítico também pode ser compreendido como uma ferramenta educacional para alcançar o senso crítico e a consciência do indivíduo como uma ferramenta atuante em um mundo com seus diversos tipos de opressões sociais. Os versos líricos podem ser denúncias, dores, opressões, fome, angústia, medo, turbulências, incertezas e lá vai reticências, pois são infinitas as possibilidades de expressão dos sentimentos e dos pensares sobre o mundo e sobre si próprio. A partir da ferramenta do lírico, a sua atuação como formadora de cidadãos é de grande potência, visto que “é, assim, do âmbito de uma transcendência radical rumo à realidade, uma espécie de transcendência do Eu para o mundo, num gesto fiel às suas contingências, às suas próprias raízes individuais e coletivas” (Pilati, 2017, p. 77). Assim, a poesia é um ato reflexivo, possibilita ao outro enxergar o significado e significante que há dentro das configurações líricas - imagem e som - realizada por outrem.

Por fim, neste capítulo foi realizado todo um aparato teórico sobre como a criticidade circula no ensino das Ciências Sociais e no contexto de uma Educação Problematizadora. A intenção foi traçar um paralelo com as ideias sobre o lírico crítico e sua potencialidade para o desenvolvimento do senso crítico. Demonstrou-se a capacidade que há no lírico de uma possível construção de conhecimento na área educacional, mais precisamente na área das Ciências Sociais. No capítulo seguinte, verificamos como essa relação é aplicada no livro didático do PNLD 2021, tendo como recorte a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).



## 5. ANÁLISE CRÍTICO-POÉTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

*[...] A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco morre um dia... Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido.*

(Carolina Maria de Jesus)

Após realizar a revisão bibliográfica sobre o conceito do lírico e de criticidade por autores da Teoria Literária, das Ciências Sociais e da Educação, irei analisar a seguir como essa relação do lírico e crítico dialoga, de modo concreto, com o ensino das Ciências Sociais considerando sua presença nos livros didáticos. Para tanto, parto do pressuposto que os livros didáticos desempenham um papel central no currículo escolar e nas suas práticas de ensino. Dessa forma, analiso como as poesias são utilizadas em conjunto com os conteúdos sociológicos, antropológicos e da Ciência Política.

Para realizar essa análise de conteúdo me inspirei na metodologia da francesa Laurence Bardin (1977) que define como:

*[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).*

Dentre os métodos avaliados, a análise de conteúdo se tornou a melhor opção considerando o meu objetivo de analisar os dados provenientes das informações apresentadas nos livros didáticos, pois busco compreender os significados e sentido das mensagens, que vão além de uma leitura comum. Nesse sentido, o sociólogo Ithiel de Sola Pool, citado por Bardin em seu livro, elabora a existência de duas concepções epistemológicas que se confrontam:

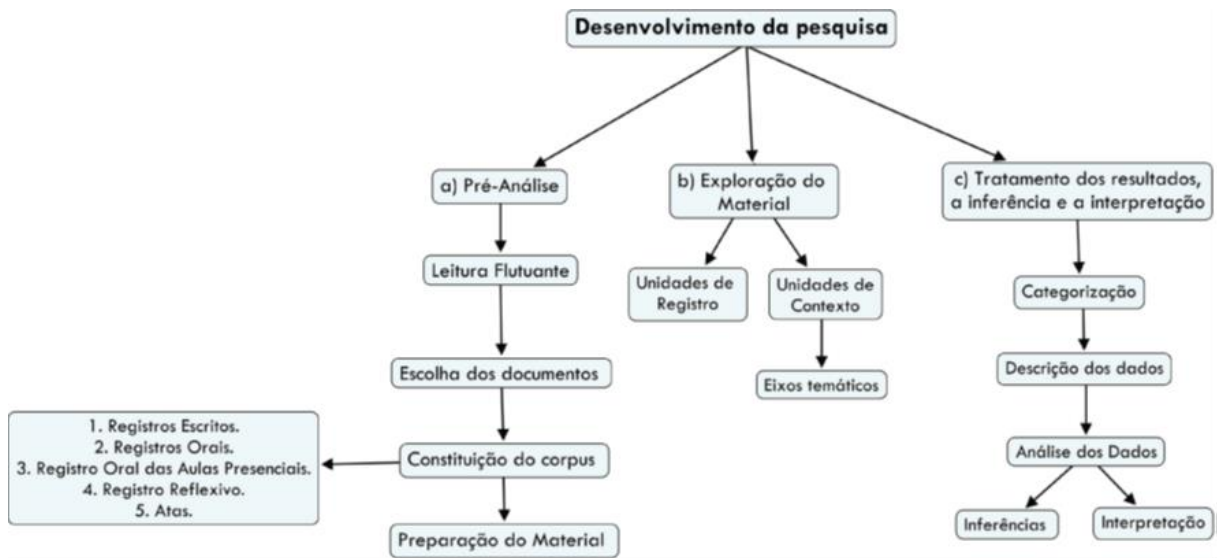
*[...] “representacional” significa que o ponto importante no que diz respeito à comunicação é o revelado pelo conteúdo dos itens léxicos nela presentes, isto é, que algo nas palavras da mensagem permite ter indicadores válidos sem que se considerem as circunstâncias, sendo a mensagem o que o analista observa. [...] [E a] “instrumental” significa que o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula dados o seu contexto e as suas circunstâncias. (Pool apud Bardin, 1977, p. 26)*

Além disso, a análise de conteúdo, como procedimento de pesquisa, desempenha um papel significativo nas investigações no campo das Ciências Sociais, pois examina de maneira aprofundada a subjetividade, reconhecendo a falta de neutralidade entre o pesquisador, o objeto de pesquisa e o contexto. Isso não compromete sua validade e rigor científico, uma vez que é considerada uma metodologia, com princípios e regras bem sistematizados.

Por essa razão, Franco (2008, p. 10 *apud* Cardoso *et al.*, 2021, p. 101) afirma que a análise de conteúdo se insere “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente sustentada por uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. As autoras complementam que o método tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, a mensagem expressa um significado e um sentido, os quais não podem ser considerados atos isolados, visto que a emissão das mensagens está intrinsecamente ligada às condições contextuais daqueles indivíduos que escrevem. Por isso, acredito ser a metodologia mais apropriada para analisar os versos dos sujeitos-poetas que obtiveram seus escritos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 a partir da sua relação com a ideia do lírico e da criticidade.

Bardin (1977, p. 38) enfatiza que, na análise de conteúdo, são de interesse tanto as condições do produtor da mensagem, quanto as do receptor e os efeitos gerados. A autora denomina essas condições de *variáveis inferidas*, tendo em vista que a mensagem é mais expansiva do que somente as condições de produção. Assim, “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores”, que podem ou não ser quantificados. Portanto, a análise de conteúdo é formada por um conjunto de técnicas de análises que serão descritas a seguir com o objetivo de manipular o conteúdo da mensagem para “evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem.” (Bardin, 1977, p. 52). A metodologia é organizada em três principais momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

**Figura 1** - Passo a passo da metodologia de análise de conteúdo segundo Bardin (1977)



Fonte: Mendes; Miskulin, 2017, p. 1051.

A pré-análise é, em resumo, o momento de organização do material e a escolha dos direcionadores da análise, ou seja, sistematizar os dados-conteúdos que conduzirão o *corpus* da pesquisa. O primeiro passo é a “leitura fluente”, isto é, uma leitura preliminar de todo o material para extrair as primeiras impressões. No segundo passo, é essencial observar algumas regras: (i) exaustividade, que implica abordar todo o assunto sem omitir nenhuma parte; (ii) representatividade, que se preocupa com a escolha de amostras que representem o universo estudado; (iii) homogeneidade, onde os dados devem referir-se ao mesmo tema, ser coletados por técnicas idênticas e por indivíduos semelhantes; (iv) pertinência, que requer que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa; e (v) exclusividade, na qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. No caso desta pesquisa, pretendo analisar como e quais poesias são encorpadas dentro dos livros didáticos para o fim de analisar o contexto aplicado e o conteúdo teórico, os gritos-versos, e o contexto de escrita dos próprios sujeitos-poetas.

O terceiro passo consiste na formulação de hipóteses a partir das impressões iniciais do material, juntamente com o conhecimento do referencial teórico. No entanto, não é necessário partir de uma hipótese para definir os indicadores. Em pesquisas exploratórias, por exemplo, é a partir do próprio corpo das mensagens que se percebem as conexões entre variáveis, permitindo que a hipótese seja criada posteriormente, com base na presença de certos indicadores (Bardin, 1977, p. 129). Na presente pesquisa, foi por meio da análise preliminar do

material e da identificação de certos indicadores recorrentes que foi possível inferir como as poesias estão relacionadas ao contexto da criticidade, conforme realizada a correlação nos arcabouços teóricos dos capítulos anteriores.

A próxima etapa descrita por Bardin (1977) refere-se à exploração do material. Nessa fase, o *corpus* estabelecido deve ser examinado de maneira aprofundada, com o intuito de identificar as unidades de registro e as unidades de contexto. Conforme a autora (1977, p. 101), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Este é o momento de tratar o material coletado na fase anterior, convertendo-o em dados passíveis de análise por meio de operações de codificação.

O processo de codificação dos materiais implica a criação de um código que permita a rápida identificação de cada elemento da amostra selecionada para a pesquisa. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 1977). Esse código pode ser composto por números, letras ou qualquer outra forma de representação que o analista considere apropriada em seu referencial de codificação. A codificação envolve a transformação dos dados brutos do texto por meio de processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, visando alcançar uma representação do conteúdo que possibilite ao analista compreender as características do texto que podem servir como índices.

Para o processo de codificação, é necessário escolher as unidades de registro e de contexto. A elaboração do referencial de codificação também segue algumas regras:

1) Unidade de registro: É a unidade de significação a ser codificada, correspondendo ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade básica, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ter natureza e dimensões variadas. Segundo Moraes (1999, p. 5 *apud* Cardoso *et al.*, 2011), “para a definição das unidades de análise, pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade depende da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados”. Dependendo do material de pesquisa, a unidade pode ser uma palavra, uma frase, um tema ou mesmo documentos em sua totalidade.

Entre as unidades de registro mais utilizadas, destaca Cardoso *et al.* (2011):

- A palavra: Todas as palavras do texto podem ser consideradas, ou pode-se focar apenas nas palavras-tema. Pode-se também, por exemplo, analisar uma categoria específica de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios.
- O tema: Analisar a partir do tema consiste em identificar os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode ter significado relevante para o objetivo analítico escolhido. O tema é geralmente usado como unidade de registro para estudar motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, etc. Entrevistas, reuniões de grupos, psicodramas e comunicações de massa são frequentemente analisados com base no tema.
- O personagem: Neste caso, a grade é estabelecida em função das características ou atributos do personagem (traços de caráter, papel, status social, familiar, idade, etc.). Obras de ficção (filmes, fotonovelas, peças de teatro) e artigos de imprensa podem ser analisados segundo os personagens.
- O documento: Um documento ou unidade similar (filme, artigo, livro, relato) pode servir como unidade de registro.

2) Unidade de contexto: Quando existe ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados (unidades de registro), é necessário definir unidades de contexto (próximo ou distante), superiores à unidade de registro, que permitam compreender o verdadeiro sentido dos itens obtidos, recolocando-os em seu contexto. Isto pode ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 1977, p. 107).

Por fim, na etapa final do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, o material pesquisado culmina na enumeração e sistematização das características dos seus elementos. A partir da descrição realizada, é produzido um texto síntese para cada categoria, expressando o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise, na qual se atribui um novo significado a essas análises. Bardin (1977) esclarece que a interpretação, conforme o método de análise de conteúdo, busca revelar, por trás do discurso aparente, frequentemente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. Esse processo demanda um grande esforço interpretativo por parte da pesquisadora.

Dessa forma, a pesquisadora deve retornar ao referencial teórico, fundamentando suas análises para dar sentido à interpretação. As interpretações, baseadas em inferências, visam descobrir o que se esconde por trás dos significados das palavras, apresentando o discurso dos enunciados em profundidade. A interpretação dos resultados obtidos pode ser realizada por

meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Conforme Bardin (1977, p. 133), a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor.”

Concluindo esta breve descrição das etapas do método de análise de conteúdo, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências realizadas na fase de interpretação podem servir de base para novas investigações, a partir de outras dimensões teóricas ou por meio de técnicas diferentes.

Posto as etapas metodológicas da análise de conteúdo de Bardin (1977), na pré-análise da minha pesquisa perante os critérios apontados pela autora, analisei os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinados ao Ensino Médio (Objeto 2), selecionados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) no ano de 2021. Visto que a partir da Reforma do Ensino Médio<sup>9</sup> (2017) as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História se tornaram componentes que integram a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Por tal motivo, analiso os Livros Didáticos de CHSA da Multiversos, publicados pela editora FTDA S.A., a coleção com maior número de tiragem/distribuição em 2024 nas escolas brasileiras.

A análise de conteúdo investiga quais e quantas poesias foram utilizadas como ferramenta nos livros didáticos e quais foram os contextos da sua incorporação ao referido material. Busquei em seis volumes da editora com maior quantidade de livros adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuídos nas escolas para o Ensino Médio. Pesquisei no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mantido pelo MEC, e baixei a planilha contendo o quantitativo das obras adquiridas em 2024<sup>10</sup>. Os seis livros que analisei, são: “Multiversos: Globalização, tempo e espaço” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a); “Multiversos: Populações, territórios e fronteiras” (Boulos Júnior *et al.*, 2020b); “Multiversos: Sociedade, natureza e sustentabilidade” (Boulos Júnior *et al.*, 2020c); “Multiversos: Trabalho, tecnologia

---

<sup>9</sup> A Reforma do Ensino Médio foi instituída por meio da medida provisória (MP nº 746/2016) durante o governo de Michel Temer (2016-2018), logo após o impeachment de Dilma Rousseff, um período caracterizado por uma profunda crise democrática no Brasil. Posteriormente, a medida provisória foi convertida na Lei nº 13.415, resultando na reorganização do ensino médio com base em percursos formativos. Outra consequência direta dessa reforma foi que, a partir de sua implementação, apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês se tornaram obrigatórias no currículo escolar.

<sup>10</sup> Acesso dos dados por meio do link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

e desigualdade” (Boulos Júnior *et al.*, 2020d); “Multiversos: Ética, cultura e direitos” (Boulos Júnior *et al.*, 2020e); e “Multiversos: Políticas, conflitos e cidadania” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f). A análise dos livros totalizou 1.752 páginas contidas no Manual do Professor, e representou 22,6% dos exemplares adquiridos pelo MEC, ou seja, 3.247.971 exemplares dos 14.366.128.

**Quadro 1** – Dados do FNDE sobre a relação da editora com maior número de tiragem adquirida

Posição	Editora	Volume	Tiragem adquirida	Referência no trabalho
1	Editora FTD S. A.	Globalização, Tempo e Espaço	608.291	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020a
2	Editora FTD S. A.	Populações, Territórios e Fronteiras	600.966	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020b
3	Editora FTD S. A.	Sociedade, Natureza e Sustentabilidade	551.134	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020c
4	Editora FTD S. A.	Trabalho, Tecnologia e Desigualdade	527.560	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020d
5	Editora FTD S. A.	Ética, Cultura e Direitos	485.685	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020e
6	Editora FTD S. A.	Política, Conflitos e Cidadania	474.335	Boulos Júnior <i>et al.</i> , 2020f

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Feita essa pré-análise, busquei, na segunda etapa da análise de conteúdo, estar ciente da unidade de registro e da unidade de conteúdo tendo como foco a relação do lírico com a criticidade nos livros didáticos. Primeiramente, constituí um quadro geral para dar um panorama, para então, realizar a análise de modo mais detalhado e minucioso sobre cada poesia, relacionando a vida e a obra dos sujeitos-poetas, dos seus gritos-versos e como essas poesias estão inseridas nos livros, buscando compreender a relação do problema social disposto no livro e a respectiva teoria que acompanha sua apresentação e interpretação.

Além disso, discorri e classifiquei as poesias frente a sua função didática e pedagógica, ou seja, categorizar como essas poesias estão postas para a sua utilização nos livros didáticos. Classifiquei a função didática e pedagógica das poesias em três possíveis categorias: ilustrativa, avaliadora e indagadora. A primeira busca demonstrar o conteúdo teórico proposto aplicado aos versos líricos. Já a categoria avaliadora refere-se à inclusão da poesia na sessão de questões para fixação de conhecimento para o docente. E por fim, a última, a indagadora, é pensada para

provocar inquietação afetiva e intelectual nos estudantes, no sentido de fazer com que o incômodo proporcione reflexões e aprendizados.

**Quadro 2** - Panorama geral sobre as poesias inseridas nos livros

Unidade de Registro				Unidade de Contexto	
Livro	Quantidade	Página(s)	Título da poesia e autor (a)	Contexto dentro do livro (tópicos da obra)	Temática na qual a poesia está inserida
Multiverso: Ética, cultura e direitos	1	131	Paz e guerra de Ligia Cazaretto	Questões	No capítulo 5 denominado “A violência”
Multiverso: Globalização, tempo e espaço	1	278 a 281	The white man’s Burden (O fardo do homem branco) de Joseph Rudyard Kipling	Manual do professor	Na parte do manual do professor para se referir aos conteúdos do capítulo 6 denominado a “Formação do território da América do Norte: Colonização inglesa da América”
Multiverso: Políticas, conflitos e cidadania	1	210 e 211	O navio negreiro de Castro Alves	Manual do professor	Na parte do manual do professor para se referir aos conteúdos do capítulo 1 denominado “Indígenas e afrodescendentes no Brasil: protagonismos e demandas”
Multiverso: Populações, territórios e fronteiras	4	64	Mama negra (canto de esperança) de Viriato da Cruz	Explicação do conteúdo	No capítulo 3 denominado “Independência: África e Ásia”
		78	Adeus à hora da largada de Agostinho Neto	Questões	No capítulo 3 denominado “Independência: África e Ásia”
		79	Monangamba de António Jacinto	Questões	No capítulo 3 denominado “Independência: África e Ásia”
		84 e 85	Enquanto escrevo de Grada Kilomba	Análise documental	No capítulo 3 denominado “Independência: África e Ásia”



Multiverso: Sociedade, natureza e sustentabilidade	Não tem				
Multiverso: Trabalho, tecnologia e desigualdade	1	78	Reflexo condicionado de Antônio Carlos de Brito (Cacaso)	Explicação de conteúdo	No capítulo 4 denominado “Trabalho, indicadores e desigualdades sociais”

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

As análises dos conteúdos poéticos foram realizadas seguindo a sequência dos livros de maior para os de menor tiragem da editora com maior número de impressões. Assim, seguindo a essa ordem: “Multiverso: globalização, tempo e espaço” (Boulos Júnior *et al.*, 2020b); “Multiverso: sociedade, natureza e sustentabilidade” (Boulos Júnior *et al.*, 2020e); “Multiverso: populações, territórios e fronteiras” (Boulos Júnior *et al.*, 2020d); “Multiverso: trabalho, tecnologia e desigualdade” (Boulos Júnior *et al.*, 2020f); “Multiverso: ética, cultura e direitos” (Boulos Júnior *et al.*, 2020a); e “Multiverso: política, conflitos e cidadania” (Boulos Júnior *et al.*, 2020c).

O primeiro livro didático analisado foi o “Multiversos: globalização, tempo e espaço” (2020a) de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior. Ao analisar o livro de 292 páginas, somente uma poesia foi encontrada: “*The white man’s burden*” (O fardo do homem branco). O sujeito-poeta dessa poesia é Joseph Kipling (Bombaim/Índia, 1865 - Londres/Inglaterra, 1936), um dos escritores mais populares da Inglaterra, tanto em prosa quanto em poesia, no final do século XIX e início do século XX. Em 1907, foi premiado com o Nobel de Literatura, tornando-se o primeiro autor de língua inglesa a receber tal honraria e, até hoje, o mais jovem a ser laureado.

Esse poeta celebrava as conquistas do Império Britânico por meio de suas obras. O conceito de “fardo do homem branco” baseava-se em teorias racistas que ganharam força no século XIX, apoiadas na obra de Darwin, “A Origem das Espécies”, que são utilizadas para dar base ao conceito de darwinismo social. A ideia de evolução e seleção natural das espécies foi incorporada por sociólogos darwinianos para justificar a dominação racial, argumentando que os “vencedores” poderiam eliminar os “perdedores” como forma de garantir a evolução da espécie humana. O darwinismo social, portanto, serviu como base teórica para as novas

expansões coloniais e a subjugação das populações não brancas e não europeias. As propagandas imperialistas da época destacavam que o “fardo” recaía sobre o homem branco europeu, encarregado de levar progresso em missões civilizatórias às populações do continente africano, asiático e das américas, consideradas inferiores. O poema de Kipling tem o subtítulo “Estados Unidos e as Ilhas Filipinas”, demonstrando claro apoio às políticas imperialistas dos Estados Unidos, que resultaram na morte de mais de 250 mil filipinos.

Feito esse contexto, a poesia se encontra na parte do manual do professor nas páginas 278 a 281 para se referir aos conteúdos do capítulo 6 denominado “Formação do território da América do Norte: colonização inglesa da América”. Este capítulo trata da colonização da América do Norte: os primeiros colonos; as treze colônias; o movimento de independência; a lei do povoamento<sup>11</sup>; o “destino manifesto”<sup>12</sup>; a Doutrina Monroe; e América para os americanos. Esta poesia também se encontra na categoria da função didática a que chamei de “indagadora”, ou seja, se encontra na parte do manual do professor e isso acarreta com que o docente faça os alunos lerem criticamente e pensarem sobre os versos líricos e as entrelinhas contidas dentro da poesia. Neste caso, os autores Boulos Júnior *et al.* (2020a) trouxeram a poesia de Kipling para se referir à perspectiva hegemônica do colonizador e depois apresentarem questionamentos, conforme será melhor desenvolvido a seguir.

#### **O fardo do homem branco**

Tomai o fardo do Homem Branco -  
 Envia teus melhores filhos  
 Vão, condenem seus filhos ao exílio  
 Para servirem aos seus cativos;  
 Para esperar, com arreios  
 Com agitadores e selváticos  
 Seus cativos, servos obstinados,  
 Metade demônio, metade criança.

Tomai o fardo do Homem Branco -  
 Continua pacientemente  
 Encubra-se o terror ameaçador

---

<sup>11</sup> A Lei do Povoamento (Homestead Act, 1862) permitia ao governo conceder, por apenas 10 dólares, um lote de terra no Oeste a qualquer pessoa disposta a cultivá-lo. Além das terras expropriadas dos indígenas, a expansão territorial dos Estados Unidos ocorreu também por meio da compra de terras, acordos diplomáticos e guerras.

<sup>12</sup> O “destino manifesto” refere-se a uma teoria estadunidense que defende a supremacia do povo americano anglo-saxão sobre os demais. Esse pensamento, inspirado no puritanismo protestante, sustentava que o povo americano havia sido escolhido por Deus para cumprir uma missão na América. Há uma clara referência à passagem bíblica que narra a saga do povo hebreu, igualmente escolhido por Deus, em busca da terra prometida. Em nome dessa crença, os indígenas do Oeste foram exterminados e os povos vizinhos subjugados durante as conquistas territoriais. O Destino Manifesto coincidiu histórica e filosoficamente com uma crença similar difundida entre os europeus (“o fardo do homem branco”) em relação aos povos africanos e asiáticos, que serviu para justificar suas ações imperialistas.

E veja o espetáculo do orgulho;  
 Pela fala suave e simples  
 Explicando centenas de vezes  
 Procura outro lucro  
 E outro ganho do trabalho.

Tomai o fardo do Homem Branco -  
 As guerras selvagens pela paz -  
 Encha a boca dos Famintos,  
 E proclama, das doenças, o cessar;  
 E quando seu objetivo estiver perto  
 (O fim que todos procuram)  
 Olha a indolência e loucura pagã  
 Levando sua esperança ao chão.

Tomai o fardo do Homem Branco -  
 Sem a mão-de-ferro dos reis,  
 Mas, sim, servir e limpar -  
 A história dos comuns.  
 As portas que não debes entrar  
 As estradas que não debes passar  
 Vá, construa-as com a sua vida  
 E marque-as com a sua morte.

Tomai o fardo do homem branco -  
 Escolha sua antiga recompensa -  
 A culpa de que farias melhor  
 O ódio daqueles que você guarda.

O grito dos reféns que você ouve  
 (Ah, devagar!) em direção à  
 luz:

"Porque nos trouxeste  
 da servidão  
 Nossa amada noite no Egito?"  
 Tomai o fardo do homem  
 branco -  
 Vós, não tenteis impedir -  
 Não clamem alto pela  
 Liberdade  
 Para esconderem sua fadiga  
 Porque tudo que desejem ou  
 sussurrem,  
 Porque serão levados ou  
 farão,  
 Os povos silenciosos e  
 calados  
 Seu Deus e tu, medirão.

Tomai o fardo do Homem  
 Branco!  
 Acabaram-se seus dias de  
 criança  
 O louro suave e ofertado  
 O louvor fácil e glorioso  
 Venha agora, procura sua virilidade  
 Através de todos os anos  
 ingratos,  
 Frios, afiados com a  
 sabedoria amada

O julgamento de sua nobreza.

(Kipling, R. The White Man's Burden (The United States and the Philippine Islands). Representative Poetry Online. Toronto: University of Toronto Libraries, 2007. Disponível em: <https://rpo.library.utoronto.ca/poems/white-mans-burden.>)

Dessa forma, podemos verificar que o autor “abraça” a ideia de “Destino Manifesto”, no sentido de um pensamento da supremacia do povo americano anglo-saxão sobre os demais. A percepção histórica e filosófica de “Destino Manifesto” é a crença que se difundiu entre os europeus, de que “o fardo do homem branco” seria levar a civilização aos não civilizados. É nesse sentido de um pensamento racista que se desenvolve em conjunto com as ideias de darwinismo social e das teorias evolucionistas da antropologia. E como isso nos leva a concordar com as ideias de Adorno (2003) que nos alertava sobre a presença do conceito de ideologia, predominante até mesmo nas obras de arte. Segundo ele, a configuração do lírico é sempre também uma expressão subjetiva de um antagonismo social. Logo, a ideia de lírica não se limita à expressão do sujeito em relação ao mundo habitado, mas inclui a maneira como esse sujeito-poeta vivencia concretamente sua experiência no mundo, uma experiência que o privilegia e que é expressada por meio dos seus gritos-versos.

É interessante pensar que essa poesia está inserida no Manual do Professor seguida de sugestão para que o docente realize a interpretação de modo conjunto ao conteúdo passado em sala de aula. Sugerem ainda que os estudantes escrevam um “poema-resposta”, realizado em etapas, sendo estas: a primeira é investigar as situações econômicas e sociais dos países que sofreram políticas imperialistas no século XIX e XX, buscando também os ganhos obtidos pelos países imperialistas; o segundo passo é a partilha dessas informações obtidas; e por fim, sugere que os estudantes elaborem uma poesia em que a visão da população dominada prevaleça.

Isso me fez pensar que, por mais que haja uma exaltação ao imperialismo na poesia em questão, ele é colocado de maneira crítica, pois incentiva os alunos a lerem criticamente e a escreverem uma poesia de estrutura livre para que possam refletir sobre as consequências do imperialismo. Recomenda-se ainda que os estudantes investiguem os “dois lados da moeda” para obterem uma visão mais clara do que foram as intervenções políticas imperialistas dos séculos XIX e XX.

O segundo livro com mais distribuições foi o “Multiversos: Populações, territórios e fronteiras” (2020b) também de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior. Ao analisar o livro de 292 páginas, foram encontradas quatro poesias,

sendo estas: “Mama negra (canto de esperança)” de Viriato da Cruz; “Adeus à hora da largada” de Agostinho Neto; “Monangamba” de António Jacinto; e “Enquanto escrevo” de Grada Kilomba.

A primeira poesia encontrada foi “Mama negra (canto de esperança)” do autor Viriato da Cruz Porto Amboim (Angola, 1928 - Pequim/China, 1973), mais conhecido como Viriato da Cruz. Ele foi um dos mentores do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (1948) e da revista Mensagem (1951-1952). Foi também membro-fundador e secretário-geral do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) durante os primeiros anos da década de 60. Viriato da Cruz desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da literatura angolana, sendo sua obra marcada pelo apego a determinados valores africanos, tanto em termos de temática quanto de forma.

A poesia se encontra no livro “50 poetas africanos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe” (1989) da organização de Manuel Ferreira. A poesia descreve a presença e voz da mãe África, representada por suas terras e povos escravizados. Sua voz ecoa pelos campos de trabalho forçado nas Américas e África, trazendo esperança de libertação. É no contexto da guerra de libertação de Angola que esse sujeito-poeta e sujeito-político escreve seus gritos-versos.

Realizado esse contexto, a poesia “mama negra (canto de esperança)” foi encontrada essa poesia na página 64 na primeira página do capítulo 3 denominado “Independência: África e Ásia”. Neste capítulo são desenvolvidos os seguintes temas: os processos de independência do continente africano; o pan-africanismo; o movimento político e literário de negritude; e, superficialmente, como foram os processos de independência de Gana, Quênia, Argélia, Angola e Moçambique. E, no fim do capítulo, discute-se brevemente sobre o processo de independência do continente asiático, em específico da Índia e do ativista Mahatma Gandhi. Esta poesia está incluída na categoria que denominei como “ilustrativa”, no sentido de ilustrar e/ou demonstrar aquilo que está posto nos conteúdos teóricos por meio dos versos líricos. Abaixo seguem os trechos da poesia “mama negra (canto de esperança)” de Viriato da Cruz:

Pela tua voz  
 Vozes vindas dos canaviais dos arrozais dos cafezais  
 dos seringais dos algodoais...  
 Vozes das plantações de Virgínia  
 dos campos das Carolinas  
 Alabama  
 Cuba  
 Brasil...

Vozes dos engenhos dos banguês das tongas dos  
 eitos das pampas das usinas  
 [...]

Pelo teu regaço, minha Mãe  
 Outras gentes embaladas  
 à voz da ternura ninadas  
 do teu leite alimentadas  
 de bondade e poesia  
 de música ritmo e graça...  
 [...]

Pelos teus olhos, minha Mãe  
 Vejo oceanos de dor  
 claridade de sol posto, paisagens  
 roxas paisagens  
 [...]

mas vejo também que a luz roubada aos teus olhos, ora esplende  
 demoniacamente tentadora – como a Certeza...  
 cintilantemente firme – como a Esperança...  
 em nós outros teus filhos,  
 gerando, formando, anunciando  
 – o dia da humanidade  
 O DIA DA HUMANIDADE...  
 (Cruz, 1961 *apud* Ferreira, 1989).

O poema descrito no livro didático retrata a presença e a voz da Mãe África, representada por suas terras e povos escravizados. Sua voz ecoa pelos campos de trabalho forçado nas Américas e na África, trazendo esperança de libertação. Os versos refletem sobre os navios negreiros e o processo da escravização, abordando a vinda das pessoas para os arrozais, cafezais, seringais e algodoais, cujas vozes ressoaram nas plantações das Carolinas, do Alabama, de Cuba e do Brasil. O poema critica a figura da “mama de leite”, ao afirmar: “Pelo teu regaço, minha Mãe / Outras gentes embaladas / à voz da ternura ninadas / do teu leite alimentadas / de bondade e poesia / de música ritmo e graça... / santos poetas e sábios... / Outras gentes... não teus filhos, [...]”.

Seu corpo, embora torturado, ressurgiu em líderes como Toussaint Louverture e em artistas que mantêm viva a cultura ancestral através da música. O poeta transmite a dor ao mencionar: “pelos teus olhos, minha mãe eu vejo oceano de dor”. Além de refletir sobre seus corpos roubados e torturados, ele expressa a certeza e a esperança de que um dia a humanidade voltará a existir em sua plenitude. O autor desenvolve a ideia de uma humanidade unificada, em oposição à ambivalência genocida dos colonizadores europeus, que se apropriaram dos corpos de indivíduos não brancos e se consideraram seus donos e superiores. E com isso, podemos compreender que, com seus gritos-versos, este sujeito-poeta se torna um sujeito-político no sentido de que, ao tempo em que relaciona às suas posições sociais políticas ativas na época, também desenvolve escritas críticas frente à escravização do povo negro pelos europeus.

A segunda poesia encontrada neste livro didático é “Adeus à hora da largada” do poeta António Agostinho Neto (Ícolo e Bengo/Luanda, 1922 - Moscovo/Rússia, 1979), mais conhecido como Agostinho Neto. Ele foi um médico, escritor e o primeiro presidente de Angola, em 1975, sendo a principal figura do país no século XX. Nas décadas de 1950 e 1960, Agostinho Neto foi preso diversas vezes por motivos políticos. Intelectuais como Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, além de historiadores e artistas, manifestaram-se em sua defesa, pedindo sua libertação. Em 1958, ele participou da fundação do Movimento Anti-colonialista (MAC), que reunia patriotas das colônias portuguesas — Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique — para uma ação revolucionária conjunta.

Em 1961, Agostinho Neto foi eleito presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA, criado em 1956). No mesmo ano, iniciou-se a guerra pela independência de Angola, que durou até 1974, quando o regime português reconheceu o direito das colônias à independência e o MPLA assinou o cessar-fogo. Conflitos internos entre movimentos nacionalistas angolanos continuaram até que, em 11 de novembro de 1975, a independência foi proclamada e Agostinho Neto assumiu como o primeiro presidente do país. Para ele, a liberdade também viria por meio da educação, uma de suas principais bandeiras. O combate ao analfabetismo, que atingia altos índices em Angola, foi uma prioridade em seu governo. Em 22 de novembro de 1976, ele declarou aberta a Campanha Nacional de Alfabetização, data que ficou marcada na história do país como o Dia Nacional do Educador.

Essa poesia “nasceu” do contexto do processo de libertação de Angola, visto que muitas das inspirações desse sujeito-poeta vinham de uma realidade conflituosa. Sua obra literária aborda temas como resistência, esperança e afirmação da identidade africana e da cultura angolana. Um exemplo disso são os versos de “Adeus à hora da largada”, citados no livro didático. Santos (2005, *apud* Ndombele; Paca, 2023) explica que Agostinho Neto foi um dos primeiros escritores angolanos a utilizar o símbolo da Mãe-África como elemento de identificação com a terra angolana e o continente africano. Em “Adeus à hora da largada”, a simbologia do termo apresenta várias definições dentro do contexto histórico-político-social em que foi produzido. Referindo-se a esse poema, Santos esclarece que, em nossos dias, impressiona a voz profética de há um quarto de século, quando o sujeito de enunciação se assume como um eu coletivo, expressando-o de maneira criativa.

A poesia se encontra na página 78, na sessão dos exercícios e também está incluída no capítulo 3 sobre a Independência da África e da Ásia. Esta poesia está na categoria chamada de

“avaliadora”, pois faz com que os alunos leiam a poesia e traz questões relacionadas tanto ao conteúdo posto no capítulo, quanto aos versos poéticos.

A seguir seguem os trechos selecionados no livro didático da poesia “Adeus à hora da largada” de Agostinho Neto:

Minha Mãe  
 (todas as mães negras cujos filhos partiram)  
 tu me ensinaste a esperar  
 como esperaste nas horas difíceis  
 Mas a vida  
 matou em mim essa mística esperança  
 Eu já não espero  
 sou aquele por quem se espera  
 Hoje  
 somos as crianças nuas das sanzalas do mato  
 os garotos sem escola a jogar a bola de trapos  
 nos areais ao meio-dia  
 somos nós mesmos  
 os contratados a queimar vidas nos cafezais [...]  
 somos os teus filhos  
 dos bairros de pretos  
 além aonde não chega a luz elétrica  
 os homens bêbedos a cair [...]  
 Amanhã  
 entoaremos hinos à liberdade  
 quando comemorarmos  
 a data da abolição desta escravatura  
 (Neto, 1974).

Analiso que nesta poesia Agostinho Neto transmite emoções e imagens características do período que Angola vivia antes da independência em 1975. A atitude lírica do poeta se destaca pela forma como expressa ideias e descreve a realidade, utilizando recursos fonéticos, semânticos e baseados em similaridades. O sujeito-poeta estabelece um diálogo direto e sincero com seus compatriotas, empregando a expressão afetuosa “Mãe” de maneira simbólica e profundamente significativa. Nos seus versos líricos, o autor reconhece o sofrimento do povo negro a partir das suas realidades, mas há um tom de esperança. Traz à tona ao leitor e aos que escutam seus gritos-versos uma esperança em que entoarão hinos à liberdade, à independência de Angola e à de outros territórios africanos. Podemos perceber como Agostinho Neto, assim como Viriato da Cruz, faz de seus gritos-versos discursos políticos, deixando de ser somente sujeito-poeta, mas também se tornando sujeitos-políticos.

A terceira poesia encontrada neste livro é “Monangamba” do poeta António Jacinto do Amaral Martins (Luanda, 1924 - Lisboa/Portugal, 1991), mais conhecido como António Jacinto. Foi também um destacado poeta nacionalista angolano, conhecido por sua atuação como poeta e contista da geração Mensagem, além de membro do Movimento de Novos



Intelectuais de Angola. Por motivos políticos, foi preso em 1960 e deportado para o Campo de Concentração do Tarrafal, em Cabo Verde, onde cumpriu pena até 1972. Nesse ano, foi transferido para Lisboa, onde lhe foi imposto o regime de liberdade condicional por cinco anos. Em 1973, evadiu-se de Portugal e foi para Brazzaville, onde se juntou à guerrilha do MPLA.

Após a independência de Angola, foi cofundador da União de Escritores Angolanos e participou ativamente na vida política e cultural do país, servindo como Ministro da Cultura de 1975 a 1978. Recebeu vários prêmios, entre eles o Prémio Noma, o Prémio Lotus da Associação dos Escritores Afro-Asiáticos e o Prémio Nacional de Literatura. Em 1993, o Instituto Nacional do Livro e do Disco (INALD) instituiu o “Prémio António Jacinto de Literatura” em sua homenagem.

O contexto da poesia “Monangamba” nasce em um sentido de “nacionalizar” a potência sociocultural de Angola, através da ideia que se reverbera no movimento do “Grupo da Mensagem”. “A Mensagem vem das massas angolanas para os intelectuais e dela resulta um movimento revolucionário de base e formação popular, o MPLA” (Andrade, 1980, p. 59). A ideia que influenciou esse movimento não se limitava somente em re(pensar) a maneira do que é ser angolano, todavia, foi também uma modificação da estruturação literária da época, acarretando dessa maneira, em uma nova proposta modernista, muito *sui generis* no seu contexto africano de independência.

A poesia se encontra no livro na página 79, na sessão de exercícios, e como as outras participa dentro do capítulo 3 sobre as independências dos países africanos e asiáticos. Esta poesia está na categoria “avaliadora”, visto que incentiva os alunos a relacionarem os versos líricos com os conteúdos teóricos postos no capítulo. A seguir trago o trecho da primeira estrofe destacado no livro da poesia “Monangamba”:

Naquela roça grande não tem chuva  
é o suor do meu rosto que rega as plantações;  
Naquela roça grande tem café maduro  
e aquele vermelho-cereja  
são gotas do meu sangue feitas seiva.  
O café vai ser torrado,  
pisado, torturado,  
vai ficar negro, negro da cor do contratado

Negro da cor do contratado!

(Jacinto, 2015, 21-23)

O trecho selecionado aborda a realidade expressa pelos gritos-versos de Jacinto, retratando um cenário onde a paisagem é marcada pela escassez de chuva, sendo o suor dos trabalhadores a principal fonte de água, e o sangue destes são as seivas que movem o trabalho. O cultivo do café torrado é associado às torturas infligidas a um negro, denunciando a exploração do trabalho angolano que forçava os indivíduos a abandonar suas comunidades e modos de vida peculiares para trabalharem em plantações.

Na poesia “Monangamba”, por exemplo, há a descrição de um espaço rural, destacando pelo sujeito-poeta que, em uma situação de exploração, questiona seu papel em uma sociedade que se move exclusivamente para atender às necessidades de seu opressor. Os primeiros versos identificam o homem com seu produto de trabalho: “Naquela roça grande tem café maduro/ E aquele vermelho-cereja/ São gotas do meu sangue feitas seiva./ O café vai ser torrado,”. Fora do trecho destacado do livro, a seguir na poesia ocorre uma “tomada de consciência” por meio de orações interrogativas ao longo do poema, onde o pronome “quem” é repetido de forma enfática, podendo ser interpretado como um desafio: “Quem se levanta cedo? quem vai à tonga?/ Quem traz pela estrada longa/ a tipóia ou o cacho de dendém?/ Quem capina e em paga recebe desdém/ fuba podre, peixe podre, panos ruins, cinquenta angolares/ “porrada se refilares?”). Esse desafio nega uma sociedade colonial que estabelece a violência como a força motriz da dinâmica social. Mais adiante da poesia, o sujeito-poeta critica a ideia de patrão quando traz em seus gritos-versos: “Quem dá dinheiro para o patrão comprar/ máquinas, carros, senhoras/ e cabeças de pretos para os motores?/ Quem faz o branco prosperar,/ ter barriga grande - ter dinheiro? /- Quem?”

Há uma oposição entre o que cabe ao trabalhador e o que recebe o patrão: ao primeiro restam desdém, fubá podre, peixe podre, panos ruins; ao segundo, dinheiro, máquinas, carros, senhoras, prosperidade. O que se distingue nesse conjunto de coisas não é apenas a diferença de bens materiais, notadamente o poder aquisitivo do patrão e a miséria do trabalhador, mas também os elementos de humilhação e o sentimento de superioridade.

É nesse sentido que acredito que, como os outros poetas africanos citados acima, também dialoga com as categorias criadas neste trabalho da ideia de sua objetividade entrelaçada com seus gritos-versos. O poeta deixa de ser somente o sujeito-poeta, mas se torna também um sujeito-político, atuando através dos seus gritos-versos. Neste caso, Jacinto ainda era atuante do Grupo de Mensagem que levava consigo a modificação estrutural literária

angolana para uma escrita para além do “belo”, mas que era carregada de críticas sociais da sua época.

A última poesia encontrada foi a obra poética-sonora-visual “Enquanto escrevo” de Grada Kilomba (Lisboa/Portugal, 1968). Ela é uma escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa, reconhecida mundialmente pelo seu trabalho que tem como foco: memória, trauma, gênero, racismo e pós-colonialismo. Suas obras artísticas são traduzidas em diversas línguas, publicadas e encenadas internacionalmente.

A criação poética-sonora-visual vem de uma videoinstalação chamada *The desire project*<sup>13</sup>, sendo composta por textos poéticos e sons de fundo que alternam entre a sonoridade de uma multidão e o toque dos tambores.

Essa composição de configuração de imagem, som e visual se encontra no livro didático, nas páginas 84 e 86, dentro da chamada “análise documental”. Como as outras poesias descritas no Livro Didático “Multiverso: populações, territórios e fronteiras” de Boulos Júnior *et al.* (2020d), também se encontra no capítulo 3 que trata das independências dos países do continente africano e asiático. Esta poesia está incluída na categoria “indagador” e, embora não se encontre na parte do livro didático destinada aos professores, também possui caráter reflexivo visto que permeia questões norteadoras críticas e relaciona com a intervenção audiovisual e poética de Kilomba.

Segue o poema “Enquanto escrevo”:

Às vezes eu temo escrever.  
 A escrita adentra o medo  
 Para que eu não possa escapar de tantas  
 Construções coloniais  
 Nesse mundo  
 Eu sou vista como um corpo que  
 Não pode produzir conhecimento  
 Como um corpo fora do lugar  
 Eu que, enquanto escrevo.  
 Cada palavra escolhida por mim  
 Será examinada  
 E, provavelmente, deslegitimada.  
 Então, por que eu escrevo?  
 Eu tenho que fazê-lo  
 Eu estou incrustada numa história  
 De silêncios impostos,  
 De vozes torturadas,  
 De línguas interrompidas por  
 Idiomas forçados e

<sup>13</sup> Link para acesso à obra: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w&t=26s>

Interrompidas falas  
 E eu estou rodeada por  
 Espaços brancos,  
 Onde dificilmente eu posso adentrar e permanecer.  
 Então, por que eu escrevo?  
 Escrevo, quase como na obrigação  
 Para encontrar a mim mesma  
 Enquanto eu escrevo  
 Eu não sou o Outro  
 Mas a própria voz  
 Não o objeto  
 Mas o sujeito.  
 Torno-me aquela que descreve  
 E não a que é descrita  
 Eu me torno autora,  
 E a autoridade  
 Em minha própria história  
 Eu me torno a oposição absoluta  
 Ao que o projeto colonial predeterminedou  
 Eu retorno a mim mesma  
 Eu me torno.

(Kilombo, Grada, 2020. *While I write.*)

Neste texto poético, existem diversas camadas de significação que tocam diferentes aspectos da experiência cotidiana, uma vez que o conhecimento é precisamente o modo como o mundo se organiza, como falamos dele, como nos relacionamos e em quais ideias acreditamos. Ao considerarmos a interseção entre nossa vida cotidiana e o passado colonial, por meio do texto, Kilomba nos propõe um desafio: romper o silêncio. Ao retomarmos a imagem da escravizada Anastácia, utilizada como significante da mulher negra desde os Livros Didáticos de História, percebemos que a imposição do silêncio é uma constante. Nesse contexto, falar e, sobretudo, escrever, não é apenas um desafio à ordem estabelecida, mas uma jornada de desconstrução, construção, reconstrução e re-imaginação de nossa identidade.

Encontrar o olhar de Anastácia na imagem revela que o silêncio imposto não foi suficiente para apagar quem ela era, o que importava, o que ela sabia. Ela resistiu da maneira que lhe foi possível. Diversas versões sobre sua história circulam, mas a versão dela permanece desconhecida. Sobre sua imagem, repetidamente reproduzida e apropriada indiscriminadamente, são atribuídos significados que ressaltam a cultura de silenciamento das mulheres negras.

Isso reforça a necessidade de escrevermos e expressarmos tudo o que nos atravessa. Fazer com que nossos escritos, gritos-versos, sejam cada vez menos latentes e não deixar esses “gritos” entalados. Nos faz questionar o que nos atravessa, por que e como nos atravessa; é uma forma de extrair de nós esses gritos entalados. Refletir sobre nós mesmas é uma questão de

sobrevivência, saúde mental e autocuidado. Nesse sentido, a escrita funciona como um registro da trajetória que se constrói dia a dia. A autora ressalta que não podemos temer a escrita. Já temos o mundo em branco, a vida em branco, o lençol em branco e a folha em branco à nossa espera. É um “convite mudo”, mas que precisa ser preenchido com tinta preta, enegrecido, tornado negro. Quanto mais tivermos reflexões marcadas pela memória, pela arte e pelo cotidiano, maior será nossa compreensão crítica da realidade e de nós mesmas.

Feitas essas análises, é interessante refletir como, ao apresentar esse poema no livro didático, o aluno é incentivado a questionar e pesquisar mais sobre a vida e obra de Kilomba, e buscar compreender os versos líricos a partir dos seguintes questionamentos: Conhecendo a trajetória e a importância de Grada Kilomba, como é possível interpretar o seguinte verso: “Às vezes temo escrever”?; O que podem significar os versos: “Estou cercada por/espacos brancos/onde eu dificilmente posso entrar ou permanecer”?; Como utilizar as ideias de identidade, alteridade e eurocentrismo para interpretar os seguintes versos: “Enquanto eu escrevo,/Eu não sou o ‘Outro’,/ mas o eu”? . Após realizar a análise do discurso da Grada Kilomba, é solicitado que os estudantes façam uma pesquisa sobre alguma outra pessoa que esteja realizando um discurso e pesquise sobre esse discurso a fundo. Isso revela como a poesia é um discurso carregado de história, memórias e vivências, em uma relação dialética entre subjetividade e objetividade. Reafirma ainda que a teoria da relação entre o sujeito-poeta e seus gritos-versos é uma dialética da sua inspiração subjetiva atravessada com o mundo concreto em que vive.

O terceiro livro didático analisado, o “Multiverso: sociedade, natureza e sustentabilidade” (2020c), de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior não trouxe nenhuma utilização da ferramenta do lirismo para explicação das teorias e problemas sociais ou para suas questões. Por isso, partimos para o próximo livro, o “Multiverso: trabalho, tecnologia e desigualdade” (2020d), de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior. Em suas 292 páginas, foi encontrada somente uma poesia: “Reflexo condicionado” de Antônio Carlos de Brito (Uberaba/Brasil, 1944 - Rio de Janeiro/Brasil, 1987), mais conhecido como Cacaso. O poeta foi um professor universitário, letrista e poeta brasileiro. Desde sua mocidade participou de inúmeros movimentos estudantis contra o período ditatorial de sua época. É considerado um tutor da ideia da “poesia marginal” brasileira, que tem como aspecto central a contestação de poetas concretos, e assim buscava falar de poesias e fazer poesias baseadas na realidade concreta que o rodeava.

O poeta mineiro destacou-se como um dos protagonistas da poesia marginal, período caracterizado por uma postura audaciosa e irreverente, em contraste com o autoritarismo dos chamados “anos de chumbo” da ditadura militar brasileira (1964 - 1985). Em suas poesias, Cacaso, combinando técnicas de Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Oswald de Andrade com uma percepção original. Produziu um retrato fiel dos sentimentos predominantes em um país imenso sob o sistema ditatorial. Nos seus escritos poéticos “Jogos Florais”<sup>14</sup>, “Reflexo Condicionado” e “O Futuro Já Chegou”,<sup>15</sup> o milagre econômico brasileiro é retratado em declínio, a brutalidade do Produto Interno Bruto (PIB) e o desespero suicida de quem se sentia sem saída diante do absurdo daqueles anos. São poemas profundamente políticos, mas também pessoais e únicos. Poesia política com lirismo discreto, sem apelo mobilizador, sem a intenção de ser um canto arrebatador ou uma denúncia séria das mazelas ditatoriais.

Realizado esse contexto das inspirações poéticas do sujeito-poeta Cacaso, a poesia “Reflexo Condicionado” está localizada na página 78, na primeira página do capítulo 4 - “Trabalho, indicadores e desigualdades sociais”. No capítulo ao introduzir o que são indicadores sociais é que a poesia do autor entra numa relação dialética com o conteúdo. Cacaso utiliza uma configuração de imagem da poesia derivada de uma “brincadeira” com a palavra do indicador Produto Interno Bruto (PIB). Esta poesia está dentro da categoria chamada de “ilustradora”, tendo em vista que permeia parte dos conteúdos teóricos postos, no sentido de ilustrar como o conteúdo também está inserido no poema.

Vejamos abaixo a poesia deste sujeito-poeta:

#### **Reflexo Condicionado**

“pense rápido:  
Produto Interno Bruto  
ou  
brutal produto interno  
?”

(Brito, 2012)

No título emerge uma expressão do cotidiano, que não é desconstruída em si mesma, mas questionada nos poucos versos que compõem o poema. O único verbo aparece no primeiro verso – “pense rápido:” – no qual o enunciador dirige-se ao enunciatário no modo imperativo. O poema joga com a sigla PIB (Produto Interno Bruto) para questionar uma postura

<sup>14</sup> Acesso da poesia por meio do link: <https://tomaaiumpoema.com.br/re252-cacaso-poema-jogos-florais-i-poesia-brasileira/>

<sup>15</sup> Acesso da poesia por meio do link: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/07/22/domingo-poesia-37-cacaso-ii/>

aparentemente econômica, ao levantar as consequências sociais desse “reflexo condicionado” ao qual estão presos os economistas com suas regras econômicas. Além disso, há um questionamento sobre as críticas sociais que o sujeito-poeta realizava por meio dos seus gritos-versos, pois no contexto da escrita, o Brasil passava por uma ditadura e uma grande fragilidade econômica. E diante disso, a questão do “brutal produto interno” acredito que venha por meio de um lírico lúdico criticar o sistema econômico que habitavam/habitamos, que grande parte das vezes pode ser brutal ao interno dos indivíduos. É nesse sentido que a relação da objetividade que circundava este sujeito-poeta fez com que seus gritos-versos se tornassem críticas sociais e, dessa maneira, ele se tornou também um sujeito-político.

O poema compõe a seção Dialogando que categoriza o conceito de PIB utilizado por Cacaso como “uma crítica sutil”. É solicitado aos estudantes que interpretem o poema e opinem se o que nele está expresso possui sentido positivo ou negativo. Embora a interpretação de cada aluno seja pessoal, há uma tendência para a ótica negativa, especialmente em razão da palavra “brutal”, que remete a uma sociedade desigual, em que a riqueza produzida pela nação não é distribuída da mesma forma para os integrantes deste país.

O outro livro didático da análise é o “Multiversos: ética, cultura e direitos” (2020e) de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior. Em suas 292 páginas, somente uma poesia foi encontrada: “Paz e Guerra”, de Ligia Cezaretto. A autora é paulistana e radialista formada pela Faculdade Paulus de Comunicação (FAPCOM). A poesia elaborada por Cezaretto foi um trabalho desenvolvido para a Semana dos Direitos Humanos da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM) em 2016.

A poesia está na página 131, na sessão de exercícios do capítulo 5 denominado “Violência”, que trata do problema social da violência em seus múltiplos aspectos. De início, traz a ideia de etnocentrismo e como este é um fator que acarreta em diversos tipos de violência. Trata ainda de xenofobia; a violência racial e a segregação racial; violência contra a mulher, citando a Lei Maria da Penha no Brasil; homicídio entre os jovens; o uso de violência na divulgação das notícias, sobre as *Fake News*; ensina como combater a *Fake News* e dar passo a passo como buscar se a informação é verdadeira; e sobre a cultura de paz. Essa poesia está incluída na categoria “avaliadora”, pois se encontra na sessão de exercícios, em que os alunos devem responder a questões sobre os versos e seus conteúdos. Segue abaixo a poesia:

**Figura 2 - Poesia “Paz e Guerra” de Ligia Cezaretto**

PAZ E  
 GUERRA  
 GUERRA E  
 PAZ  
 SERÁ  
 QUE  
 O  
 SER  
 HUMANO  
 DE ENTENDER  
 É CAPAZ  
 DE ENTENDER  
 QUE A MELHOR RESPOSTA  
 SEMPRE É A PAZ?

Ligia Cezaretto - Paz e Guerra

Fonte: Cezaretto L. Paz e Guerra. Caderno de anotações, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.tumblr.com/liגיעezaretto/165234273915/trabalho-desenvolvido-para-a-semana-dos-direitos>

Feito esse panorama dos mecanismos instrumentais da obra, ou seja, do contexto que está inserida, é preciso frisar que o movimento poético que inspirou a poetisa é o Concretismo, um movimento de vanguarda literária do século XX. A poesia concreta explorou a relação entre a palavra, o som e a imagem, configurando a construção da visão e da audição para formar significantes para os leitores.

A autora coloca a relação de paz e a guerra em uma dualidade, e questiona que o ser humano não é capaz de entender que a melhor opção/resposta é sempre a paz. Traz consigo o conteúdo passado no capítulo sobre a violência, e que a maior parte das guerras tem como consequência a violência. No conteúdo dos seus gritos-versos, entra em questão a teoria da cultura de paz evidenciado no próprio capítulo:

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados,



mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da (s) sociedade (s) e não impostas do exterior (Dupret, 2002 *apud* Boulos Júnior *et al.*, 2020e).

A autora traz o questionamento da própria violência em si, como os malefícios causados tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Ela nos revela, de modo ingênuo, por meio da “brincadeira” das palavras e da imagem, que a melhor resposta para essa violência é a paz. Além disso, com os versos “será que o ser humano não é capaz de entender”, critica as guerras e responde que a melhor alternativa entre essa dicotomia é a paz. Percebo, nesse sentido, o encaixe dos gritos-versos da autora com o conteúdo passado no capítulo cinco deste livro didático.

O último livro didático analisado é o “Multiverso: Políticas, conflitos e cidadania” (2020f), também de Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva e Laercio Furquim Júnior. Em 292 páginas, somente uma poesia foi encontrada: “O Navio Negreiro” de Antônio Frederico de Castro Alves (Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira/Bahia, 1847 - Salvador/Bahia, 1871), mais conhecido como Castro Alves. Foi um poeta brasileiro que viveu apenas 24 anos. Castro Alves pertencia à terceira geração romântica que, entre suas características destacam-se: poesia de cunho social; sem fuga da realidade; busca por atingir o maior número de pessoas; linguagem com o uso de vocativos, exclamações e hipérboles.

Castro Alves tinha a “fama” de ser um grande defensor dos escravos e contra a escravidão em sua época. “O Navio Negreiro” foi o poema mais célebre de Castro Alves, no qual defende a abolição da escravidão e condena veementemente essa prática. Trata-se de um extenso poema abolicionista, escrito em 1868, dividido em seis partes e caracterizado por traços românticos, como o uso intenso de exclamações e hipérboles. Ademais, a obra retrata o sofrimento dos africanos escravizados em um navio negreiro, a caminho do Brasil, país que descumpria a lei que proibia o tráfico de escravos. O poema foi escrito quase 18 anos após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos. Desse modo, Castro Alves denuncia o não cumprimento da referida lei. O eu lírico, dessa forma, relembra aos leitores ou ouvintes que a escravização de pessoas é um ato desumano e vergonhoso.

Feito essa breve contextualização, o livro didático utiliza essa poesia na parte do manual do professor localizado na página 210 e 211, para se referir às páginas 21 a 23. As páginas indicadas referem-se ao capítulo 1 do livro intitulado “Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Protagonismos e Demandas”, que aborda brevemente a história passada e presente dos povos indígenas e seus conhecimentos, apresentando a ação dos portugueses como invasores e

genocidas, em vez de exploradores que realizaram um “descobrimento”. O capítulo discute os desafios atuais das questões indígenas, com ênfase na questão territorial. Além disso, aborda a presença dos africanos na América, destacando a dominação e resistência, o tráfico atlântico e suas consequências. O capítulo também trata brevemente da ideia de quilombo e do período pós-abolicionista, culminando com uma breve discussão sobre os movimentos negros e de resistência contemporâneos. Essa poesia se encontra na categoria “indagadora”, visto que faz com que o docente incentive os alunos, através do gênero poético da poesia, a pensar criticamente. É sobre esse contexto do tráfico atlântico que a poesia de Castro Alves é indicada. Por mais que no livro não coloque a poesia em si, mas se propõe uma análise do quarto canto:

#### IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho  
 Que das luzernas avermelha o brilho.  
 Em sangue a se banhar.  
 Tinir de ferros... estalar de açoite...  
 Legiões de homens negros como a noite,  
 Horrendos a dançar...  
 Negras mulheres, suspendendo às tetas  
 Magras crianças, cujas bocas pretas  
 Rega o sangue das mães:  
 Outras moças, mas nuas e espantadas,  
 No turbilhão de espectros arrastadas,  
 Em ânsia e mágoa vãs!  
 E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
 E da ronda fantástica a serpente  
 Faz doudas espirais ...  
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,  
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
 E voam mais e mais...  
 Presa nos elos de uma só cadeia,  
 A multidão faminta cambaleia,  
 E chora e dança ali!  
 Um de raiva delira, outro enlouquece,  
 Outro, que martírios embrutece,  
 Cantando, geme e ri!  
 No entanto o capitão manda a manobra,  
 E após fitando o céu que se desdobra,  
 Tão puro sobre o mar,  
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:  
 "Vibraí rijo o chicote, marinheiros!  
 Fazei-os mais dançar!..."  
 E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .  
 E da ronda fantástica a serpente  
 Faz doudas espirais...  
 Qual um sonho dantesco as sombras voam!...  
 Gritos, ais, maldições, preces ressoam!  
 E ri-se Satanás!...  
 (Alves, 2007).

Diferentemente da poesia “O fardo do homem branco”, de Joseph Kipling, que apresentava a perspectiva dos europeus e impulsionava a colonização e o darwinismo social, a poesia “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, reflete uma ótica inversa. Ou seja, retrata as

condições materiais, psicológicas e emocionais em que se encontravam os indivíduos escravizados, realizando uma denúncia social sobre os fatos ocorridos no século XIX. O sujeito-poeta descreve a horrível cena que se passa no convés do navio: uma multidão de negros, mulheres, velhos e crianças, todos presos uns aos outros, dançam enquanto são chicoteados pelos marinheiros. As principais imagens são as dos ferros que rangem formando uma espécie de música e da orquestra de marinheiros que chicoteiam os escravos. A relação entre a música e a dança com a tortura e o sofrimento confere uma grande carga poética à descrição da cena. No final, quem ri da dança insólita é o próprio Satanás, como se aquele fosse um show de horrores feito para o diabo.

No fim, dos cantos as imagens da liberdade no continente africano são intercaladas com a prisão no navio negreiro. A noite escura e aberta da savana se transforma num porão escuro, cheio de doenças e de morte. As condições desumanas do transporte de escravos são descritas de forma poética, realçando a desumanização deles. Dessa forma, o conteúdo dos gritos-versos de Castro Alves encontra-se com os conteúdos teóricos que há no livro didático quando se fala da escravização, do tráfico atlântico e dos processos que isso acarretou.

Realizada toda essa etapa da exploração do material de modo minucioso, explorando tanto a vida e obra dos sujeitos-poetas, as análises de seus gritos-versos e como a ferramenta do lírico é utilizada nos livros didáticos, partimos para a última etapa da análise de conteúdo que é o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação.

Como foi discutido na etapa da exploração de material, podemos observar que todas as poesias identificadas possuem uma relação direta com o conteúdo teórico abordado nos capítulos, além de dialogarem com os problemas sociais apontados. Por exemplo, no livro “Multiversos: ética, cultura e direitos” (Boulos Júnior, 2020e) é notável a temática da violência abordada em um dos capítulos, culminando com a discussão sobre a ideia de cultura de paz. Para reforçar esse conceito, utiliza-se a poesia concreta de Cezaretto nas questões de fixação para os alunos, pois se trata precisamente da dicotomia entre guerra e paz, com ênfase à superioridade da paz como escolha ideal. Assim, os versos intensos da poesia harmonizam perfeitamente com o conteúdo discutido. De modo similar, no livro “Multiversos: trabalho, tecnologia e desigualdade” (Boulos Júnior, 2020d), a poesia “Reflexo Condicionado” de Cacaso é utilizada no contexto de um capítulo sobre indicadores sociais. Esta poesia faz uma reflexão poética sobre o Produto Interno Bruto (PIB), contribuindo para a compreensão dos

indicadores sociais discutidos. Assim, os versos da poesia se tornam uma ferramenta didática que enriquece e complementa a teoria apresentada.

Além disso, podemos observar que todas as poesias selecionadas para compor os livros didáticos mantiveram estreita relação com o contexto da obra, da vida e obra dos sujeitos-poetas e como grande parte deles se tornou, para além de sujeitos-poetas, mas sim sujeitos-políticos. Fiz uma análise minuciosa da vida de cada sujeito-poeta para analisar as conjunturas políticas, sociais, econômicas e históricas de cada um e, assim, para buscar compreender o que estava escrito nas entrelinhas dos seus versos.

Como, por exemplo, o livro “Multiversos: populações, territórios e fronteiras” (Boulos Júnior, 2020b) revela diversos poetas e políticos do continente africano, que em seus versos trazem tantos questionamentos e atravessamentos, por meio da linguagem poética, do cenário político que vivenciaram. Seus poemas trazem à tona denúncias da exploração do colonialismo, da estrutura racista, além de tratar dos movimentos políticos de independência de seus países. Temos assim a poesia “mama negra (canto de esperança)” do sujeito-poeta Viriato da Cruz, que além de ser um grande influenciador da literatura angolana por meio dos seus versos, foi também um dos membros fundadores do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Ou seja, além de ativista pela independência de seu país, também fazia seus gritos-versos de rebeldia contra o sistema imperialista vigente, tornando-se, desse modo, para além de sujeito-poeta, um sujeito-político que atuava também por e através dos seus recursos poéticos.

De maneira semelhante, o sujeito-poeta Agostinho Neto, que em um dos livros foi apresentada a poesia “Adeus à hora da largada”, teve sua trajetória política marcada por prisões, exílios, participação em movimentos anti-colonialistas. Ele se tornou o primeiro presidente eleito em Angola. Além de toda a sua vida política, também se desenvolvia a sua poesia, cujos versos eram de revolta e de incentivo à libertação do povo angolano. Outros exemplos podem ser citados para reforçar essa correlação, mas o ponto crucial é evidenciar como podemos ver a relação da categoria de sujeito-poeta em uma dialética da sua subjetividade com o mundo objetivo que os rodeia, e como isso se torna um “arcabouço inspiratório” para seus gritos-versos. Além disso, podemos perceber como há potência nos versos líricos para denúncias cotidianas de realidades desiguais. Conforme desenvolve Lukács (2009), aquele que escreve é um “espelho do mundo”, no sentido que esse reflexo lírico possui dupla função, ativa e passiva: ativa porque cria e, passiva porque reflete.

Pois, segundo Adorno (2003), é uma tarefa de compreensão do mundo que os rodeia e de transmissão da percepção da essência social da lírica, para posteriormente, ser lida como resposta estética dos seus gritos-versos. Isso significa que a linguagem poética pode sim ser uma análise social da realidade, assim como as Ciências Sociais e, embora não haja uma metodologia científica, é igualmente carregada de criticidade do mundo concreto, pois não se satisfaz em reproduzir as superfícies da sociedade ou dos indivíduos, e sim suas raízes profundas, que são difíceis de explicar. Sejam os problemas que pensamos e vivemos serem individuais, sejam denúncias em um nível macro, como no caso do Agostinho Neto, é na sutileza da transposição dos sentimentos que, na sua grande maioria, faltam palavras para descrever.

Entretanto, é importante frisar que nem sempre os gritos-versos saem no sentido contra ideológicos, como no caso da poesia “*The white man’s burden*” (O fardo do homem branco) de Joseph Kipling, apresentada no livro “Multiversos: globalização, tempo e espaço” (Boulos Júnior, 2020a). Adorno (2003) já nos alertava que o conceito de ideologia também aparece em obras de arte, visto que o conceito de lírica não se esgota e se expressa no sujeito como forma contra ideológica, mas exprime também pensamentos ideológicos e os privilégios que o detém. No poema supracitado, o sujeito-poeta Joseph Kipling escreveu sobre a realidade que o cercava, visto que ele era europeu, branco e de classe social mais elevada, tendo celebrado as conquistas do Império Britânico em diversas obras. No caso, o poema destacou o “peso” que o homem branco carregava: o de levar a civilização às nações não civilizadas.

Analisando o teor pedagógico e didático dos livros analisados nesta pesquisa, bem como as categorias “avaliadora”, “indagadora” e “ilustrativa”, das oito poesias encontradas, tivemos o total de três da categoria “avaliadora” e “indagadora”, e duas da categoria “ilustrativa”. Dessa forma, podemos perceber que as categorias “indagadora” e “avaliativa” foram as que mais predominaram, por mais que seja por um valor singelo à diferença.

**Quadro 3** - Categorias pedagógicas das poesias nos livros didáticos

<b>Categoria</b>	<b>Livro</b>	<b>Poesia</b>
Avaliadora	Multiverso: Ética, cultura e direitos (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020e)	Paz e guerra de Ligia Cazaretto
Avaliadora	Multiverso: Populações, territórios e fronteiras (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020b)	Adeus à hora da largada de Agostinho Neto

Avaliadora	Multiverso: Populações, territórios e fronteiras (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020b)	Monangamba de António Jacinto
Indagadora	Multiverso: Globalização, tempo e espaço (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020a)	The white man's Burden (O fardo do homem branco) de Joseph Rudyard Kipling
Indagadora	Multiverso: Políticas, conflitos e cidadania (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020f)	O navio negreiro de Castro Alves
Indagadora	Multiverso: Populações, territórios e fronteiras (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020b)	Enquanto escrevo de Grada Kilomba
Ilustrativa	Multiverso: Trabalho, tecnologia e desigualdade (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020d)	Reflexo condicionado de Antônio Carlos de Brito (Cacaso)
Ilustrativa	Multiverso: Populações, territórios e fronteiras (Boulos Júnior <i>et al</i> , 2020b)	Mama negra (canto de esperança) de Viriato da Cruz

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Com base nos apontamentos realizados, podemos inferir, através dos arcabouços teóricos apresentados ao longo deste trabalho e do embasamento prático discutido neste capítulo, que há uma notável potência na utilização da poesia como ferramenta pedagógica no ensino das Ciências Sociais. Observamos que diversas poesias estabelecem um diálogo enriquecedor com os conteúdos teóricos e problemas sociais abordados nas disciplinas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Essas poesias não apenas refletem os temas discutidos, mas também possibilitam a explicação dos conceitos teóricos por meio de suas próprias narrativas líricas. Essa abordagem não só facilita a compreensão dos conteúdos acadêmicos, como também promove o desenvolvimento de um olhar crítico nos estudantes. Assim, a integração da poesia no ensino-aprendizado das Ciências Sociais revela-se uma estratégia eficaz para enriquecer a aprendizagem e fomentar a reflexão crítica sobre a realidade social.

## 6. CONCLUSÃO

### **Pankararu**

Sabem, meus filhos...  
 Nós somos marginais das famílias  
 Somos marginais das cidades  
 Marginais das palhoças...  
 E da história ?

Não somos daqui  
 Nem de acolá...  
 Estamos sempre ENTRE  
 Entre este ou aquele  
 Entre isto ou aquilo !

Até onde aguentaremos, meus filhos ?...

(Eliane Potiguara)

Feita a historização do conceito do lírico, tornou-se evidente a sua complexidade e a evolução histórica, desde as suas origens na Grécia Antiga até a sua reconfiguração na modernidade e contemporaneidade. Moisés (2004) delinea a trajetória do lírico, inicialmente associado à música e às práticas religiosas, até sua transformação em uma forma de expressão puramente poética e introspectiva, especialmente a partir do Renascimento. Esta metamorfose resultou na separação entre música e poesia, fazendo com que a lírica passasse a ser lida em vez de cantada.

No decorrer dos séculos, particularmente no período Romântico do século XVIII, a lírica ressurgiu como uma forma de oposição à racionalidade científica e à instabilidade econômica, conforme observa Friedrich (1978). A poesia se transforma em um reflexo das inquietações e dos sofrimentos do poeta, distanciando-se das convenções e buscando expressar uma intimidade que se estende ao inconsciente. Neste período, o lírico destaca-se como a manifestação mais pura e sublime da poesia, marcada por uma profunda melancolia e subjetividade latente.

Com o passar do tempo, pode-se observar que a lírica não se limita a uma ideia de subjetividade isolada como nos períodos anteriores, mas se engaja em uma relação dialética entre o sujeito-poeta e a realidade concreta, ou seja, da relação da voz interna do sujeito e do mundo que o produziu. Essa é a ótica trabalhada neste TCL, vindo da perspectiva social da lírica (Adorno, 2003, p. 69), o que pode implicar em uma manifestação contra a realidade social alienada e opressiva, e

Em protesto contra ela, o poema enuncia o sonho de um mundo em que essa situação seria diferente. A idiossincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo, à dominação das mercadorias sobre os homens, que se propagou desde o início da Era Moderna e que, desde a Revolução Industrial, desdobrou-se em força dominante da vida (Adorno, 2003, p. 69).

Esta função social e política da poesia é enfatizada por Bosi (1977), que reconhece na literatura um papel fundamental de denúncia e resistência frente às opressões sociais dos dominantes, sendo capaz de fortalecer os movimentos sociais e as formas simbólicas. O leitor encontra e reconhece a sua voz na poesia que denuncia e protesta diante da dor e na opressão representada e vivida. Pois, ao ler uma poesia, observamos a particularidade estética do sujeito-poeta, no sentido da construção da imagem e som por uma harmonia que chamamos de “belo”, como também podemos encontrar formas de conhecimento da realidade.

Pilati (2017) reforça a ideia de que a poesia lírica, ao expressar as profundezas da alma humana, se torna uma forma de compreender e criticar a realidade, funcionando como um reflexo das condições históricas e sociais. Este reflexo não apenas captura a subjetividade do sujeito-poeta, mas também se constitui em um meio de resistência e transformação social, revelando as contradições e injustiças do mundo.

A partir da análise de autores como Lukács (2009), entende-se que o sujeito-poeta atua como um “espelho do mundo”, refletindo tanto sua própria subjetividade quanto às contradições sociais que o cercam. A lírica, desse modo, torna-se um duplo ato reflexivo, ativo e passivo: ativo porque constrói, passivo porque reflete.

Assim, a poesia lírica vai além da mera expressão pessoal para se tornar um meio de reflexão e luta social. Os sujeitos-poetas não apenas transmitem suas emoções e experiências, mas também interagem com as circunstâncias sociais e históricas, oferecendo uma visão crítica e transformadora do mundo. Pilati (2017) e outros estudiosos afirmam que este caráter político e humano da poesia lírica reafirma o papel da literatura como um meio de entender e intervir na realidade social.

É nesse sentido que elaborei os três conceitos que foram fundamentais para pensar a análise de conteúdo realizada: sujeito-poeta, sujeito-político e gritos-versos. Percebendo a correlação entre tais conceitos, e inspirada nas ideias dos autores citados acima, verifiquei que não há como o poeta escrever sobre algo tendo em vista somente o seu pensar ou sentir puramente, pois sua escrita entrelaçada e atravessada por questões sociais que os rodeiam e os moldam.



Como mencionado no capítulo 2, é evidente que as Ciências Sociais desempenham um papel importante na análise crítica e na transformação da realidade educacional e social. A escola é mais do que apenas um local para transmitir conhecimento; é também um local onde os valores e as relações sociais são cultivados e, muitas vezes, elas refletem e perpetuam estruturas de poder que já existem. As Ciências Sociais se tornaram uma disciplina essencial para discutir e desconstruir essas estruturas, ao mesmo tempo em que promovem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e históricas que moldam a educação e a sociedade.

Por exemplo, o estudo de Fernandes (1980) demonstra como o ensino de Sociologia no Brasil enfatiza a importância de preparar os alunos para uma participação crítica na sociedade contemporânea. A Sociologia amplia a compreensão dos processos sociais, econômicos e políticos, preparando os alunos para compreender e lidar com os desafios do mundo moderno de maneira informada e independente. Além disso, de acordo com Mills (1969), a *imaginação sociológica* conecta a percepção com contextos estruturais e históricos mais amplos, ultrapassando a experiência pessoal. Isso permite que os professores e alunos compreendam melhor as interações entre o mundo social e o eu. Isso os motiva a pensar criticamente sobre suas próprias experiências e posições na sociedade.

Também no segundo capítulo, nas questões relacionadas à educação, discute-se a conexão entre as figuras do sujeito-poeta e do sujeito social proposto por Paulo Freire, enfatizando como ambos os conceitos compartilham uma relação dialógica e emancipatória. O sujeito-poeta não é apenas um poeta, ele é também uma pessoa que vive em sua sociedade e pode entender e expressar as complexidades da vida real através de sua poesia. Essa expressão não é apenas a comunicação de seus próprios sentimentos ou pensamentos, entretanto, promove um diálogo ativo com o leitor e o convida a discutir juntos as estruturas e dinâmicas sociais que moldam suas experiências.

Ao usar a poesia como meio de expressão, o sujeito-poeta não apenas expressa sua própria perspectiva sobre o mundo, mas também cria uma interação transformadora com as pessoas que leem sua obra. Isso significa que a poesia não é apenas um recurso estético do “belo”, mas também uma ferramenta educativa poderosa que pode desenvolver a consciência social e o senso crítico dos leitores e ouvintes. Ao usá-lo, os problemas de opressão, desigualdade e injustiça são discutidos e enfrentados, abrindo espaço para reflexão crítica e ação no âmbito social e educacional.

Busquei a similaridade do conceito de sujeito social elaborado por Freire e de sujeito-poeta elaborado por mim neste trabalho, o que destaca a importância da educação como um lugar para libertação e conscientização. O “lírico crítico” se posiciona como provocador de questionamentos e agentes de mudança, assim como Freire defendeu uma Educação libertária para a transformação social. Ambos os conceitos compartilham a ideia de que a educação deve ensinar as pessoas a compreender e possibilitarem transformar o mundo opressor, por e através do diálogo.

Portanto, ao entender o sujeito-poeta como um construtor ativo de conhecimento e consciência social através de seus versos líricos, podemos vislumbrar sua potencialidade como agente político e educador. Essa capacidade de intervir e provocar reflexões sobre a realidade social e individual não só enriquece o campo das Ciências Sociais, mas também reafirma o papel da poesia como uma ferramenta de conhecimento e expressão.

Para analisar como essa relação que foi construída do trabalho da ideia de um lírico crítico com a criticidade das Ciências Sociais, a metodologia de análise de conteúdo, de Bardin (1977), foi fundamental, pois permitiu uma compreensão da presença e do uso das poesias os Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinados ao Ensino Médio, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2021. Tendo como objetivo a identificação das poesias utilizadas como ferramentas didáticas nos livros, e compreender os contextos de sua incorporação e investigar a vida dos sujeitos-poetas para então, explorar os seus gritos-versos, a análise abrangeu seis volumes da coleção Multiversos da Editora FTD S.A., sendo encontradas somente oito poesias nos seis volumes. E isso me fez perceber que a poesia é um recurso artístico não tão popular quanto outras formas de expressão, como as fotografias, as pinturas, os documentários, as charges e as canções.

Após a análise dos livros didáticos e das poesias distribuídas entre tais, podemos dizer que o uso da poesia como ferramenta pedagógica é pertinente no ensino das Ciências Sociais. Devido ao fato de que as poesias escolhidas não apenas complementam o conteúdo teórico dos livros, mas também permitem que os alunos conversem diretamente sobre os problemas sociais abordados, aumentando sua capacidade de compreender e estimulando sua capacidade de pensar criticamente.

Observei também que as poesias escolhidas refletem as experiências e as circunstâncias políticas, sociais, econômicas e históricas de seus autores. Viriato da Cruz e Agostinho Neto,

por exemplo, abordam temas como colonialismo, racismo e luta pela independência de Angola em suas obras. Uma das partes mais importantes da força pedagógica das poesias é essa relação entre o contexto objetivo que envolve os sujeitos-poetas e sua própria subjetividade abordadas através dos seus gritos-versos.

Além disso, uma investigação sobre as categorias de uso da poesia - “avaliadora”, “indagadora” e “ilustrativa” - mostrou que as categorias “indagadora” e “avaliativa” eram as mais predominantes. Isso mostra que a poesia é frequentemente usada para incentivar os alunos a pensar criticamente e refletir, além de avaliar como eles entendem os conteúdos teóricos.

Assim, acredito que essa investigação ajuda a entender o papel da poesia no ensino, enfatizando suas habilidades para melhorar o ensino e fornecer aos alunos uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade social e histórica. Como resultado, o uso da poesia nos Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas indica uma intenção pedagógica de incentivar os alunos a pensar criticamente e refletir, o que permite uma abordagem mais profunda e significativa dos conteúdos teóricos. A metodologia utilizada, a análise de conteúdo, mostrou que a literatura, particularmente a poesia, tem a capacidade de ser um potente recurso didático para abordar temas difíceis e engajar a uma educação crítica e emancipadora.

E por fim, podemos perceber que a integração da poesia no ensino das Ciências Sociais, conforme exemplificado nos livros analisados, não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade social. As poesias funcionam como uma “ponte” entre a teoria e a prática, facilitando a compreensão dos conceitos acadêmicos e contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, podemos afirmar que a poesia, além de sua função estética, desempenha um papel crucial na educação e na formação de uma consciência social crítica.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M *et al.* **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2008, v.1.
- ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In. **Notas de Literatura.** Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas.** São Paulo: Saraiva, 2007.
- ANDRADE, Costa. **Literatura angolana (opiniões).** Prefácio de Henrique Abraches. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRITO, A. C. de. **Lero-lero.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** 1 ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia, in: BOSI, Alfredo (org.), **Leitura de poesia.** São Paulo: Ática, 2007, p. 7-48.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: Globalização, tempo e espaço.** São Paulo: Ftd, 2020a. 292 p.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: Populações, territórios e fronteiras.** São Paulo: Ftd, 2020b. 292 p.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: Sociedade, natureza e sustentabilidade.** São Paulo: Ftd, 2020c. 292 p.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: Trabalho, tecnologia e desigualdade.** São Paulo: Ftd, 2020d. 292 p.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: ética, cultura e direitos.** São Paulo: Ftd, 2020e. 292 p.
- BOULOS Júnior, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM Júnior, Laercio. **Multiversos: ciências humanas: Políticas, conflitos e cidadania.** São Paulo: Ftd, 2020f. 292 p.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp,** Monte Carmelo - Mg, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.
- DIAS, E.F. **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos.** São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2006
- EAGLETON, Terry. **Como leer un poema?** Trad. Mario Jurado. Madrid: Ed. Akal, 2010.

- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2a . ed. Petrópolis: Vozes, 1980. Cap. 6: O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira, p. 105-120.
- FERREIRA, Gullar. **Na vertigem do dia**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- FERREIRA, Manuel (org.). **50 poetas africanos**: angola, moçambique, guiné-bissau, cabo-verde, são-tomé e príncipe. Lisboa: Platano, 1989. 487 p.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**: da metade do século xix a meados do século xx. São Paulo: Duas Cidades, 1978. Tradução de texto de: Marise M. Curioni; Tradução das poesias de: Dora F. da Silva.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IANNI, Octávio. A Sociologia numa época de globalismo. In: FERREIRA, L. (Org.). **A Sociologia no horizonte do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 1997. p. 13-25.
- IANNI, Octávio. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.
- JACINTO, António. **Poemas**. 2. ed. Lisboa: McMLxi, 2015.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1989.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 199 p.
- KONDER, Leandro. **A arte da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boi Tempo, 2005.
- LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. Organização, apresentação e tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto.
- MACHADO, Celso. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 13 (1): 115-148. São Paulo: FEUSP, 1987.
- MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 165, p. 1044-1066, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 31, n. 85, p. 341-357, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO).

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MILLS, Charles Wright. A Promessa. In: **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2 Ed, p. 9-32, 1969.

NDOMBELE, Eduardo David; PACA, Lucrecia José dos Santos. Reflexão sobre o impacto das poesias de Agostinho Neto: Havemos de voltar e adeus a hora da largada na construção de uma Angola Independente. Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº1, p.111-123, jan.- jun. 2023.

NETO, Agostinho. **Sagrada Esperança**. 10ª ed. Lisboa, Sá da Costa, 1978.

RAGUSA, Giuliana. Safo de Lesbos: **Hino a Afrodite e outros poemas**. São Paulo: Hedra, 2011.

SENNA, Miguel Angelo Braga. **A poesia nos livros didáticos**: contribuições para um projeto educativo emancipatório. 2014. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

PILATI, Alexandre. Crise, poesia e política. **Signótica**, Goiania, v. 29, n. 1, p. 69, 13 jun. 2017. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/sig.v29i1.44862>.

PITANO, S. de C. A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE, UMA PEDAGOGIA DO SUJEITO SOCIAL. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 087–104, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 2 – formação geral básica / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Gráfica Coan, 2021.