

**Relações entre poesia concreta e arte urbana na formação de leitores:
diálogos no espaço da escola e da cidade**

Relations between concrete poetry and urban art in training readers: dialogues
in school and city space

Autora: Marina Mattarⁱ

Filiação: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Mail: marina.rmattar@gmail.com

Resumo:

Por seu caráter verbivocovisual, a poesia concreta mobiliza múltiplos saberes para ser lida. Conhecida por romper com a tradição, inaugurou a poesia em outros suportes. A arte urbana utiliza suportes semelhantes que discutem o espaço da arte e a cidade. Assim, busca-se discutir as relações entre poesia concreta e arte urbana aplicada ao contexto escolar, focada na formação de leitores.

Palavras-chave: poesia concreta; arte urbana; formação de leitores.

Abstract:

Because of its verbivocovisual character, concrete poetry mobilizes multiple knowledge to be read. Known for breaking with tradition, it inaugurated poetry in other mediums. Street art uses similar mediums that discuss the space of art and the city. Thus, it is sought to discuss the relations between concrete poetry and urban art applied to the school context, focused on the formation of readers.

Keywords: concrete poetry; street art; formation of readers.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva estudar as relações entre a poesia concreta e a arte urbana, como ferramentas de linguagem e expressão e suas implicações na formação de leitores, no ambiente escolar. Interessa-nos, também, evidenciar as ligações de ambas as artes com a cultura urbana e os espaços da cidade. Por seu caráter visual, a poesia concreta requer uma mobilização de saberes mais ampla, que exige mais de seu leitor. A arte urbana, por sua vez, como parte da cidade, precisa ser lida e compreendida com olhos atentos, por usuários que reconhecem o espaço da cidade como poético, próprio, democrático, expressivo. O que propomos aqui é estabelecer relações entre as vertentes artísticas, no desenvolvimento de um letramento mais ampliado dentro da escola, que considere como leitura não só o texto, mas também a imagem, o suporte, o objeto e tudo que o envolve, em uma rede mais complexa de significados.

A poesia concreta brasileira, inaugurada pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari, propunha uma “evolução crítica das formas”, em uma perspectiva que considerava a poesia como uma manifestação artística apartada da literatura, mais próxima da música, da pintura e da escultura. Fruto das experiências estéticas das vanguardas europeias, o concretismo se desenvolveu na Alemanha e no Brasil, na década de 1950. Foi uma vanguarda tardia e pouco integralizada nos estudos das produções culturais brasileiras. Acusada de elitista, desumana e de difícil fruição, a poesia concreta coleciona aparições tímidas em livros didáticos e em publicações em grandes grupos editoriais, mesmo hoje, 60 anos depois de sua inauguração. Autosustentada, de veia marginal e adepta da ruptura com a tradição vigente, o concretismo paulista abriu caminhos para enfrentar o engessamento dos suportes da literatura (o livro, a declamação cheia de pompa), adotando o poema-cartaz, o poema-livro, o poema-escultura, a holografia, a serigrafia: técnicas e métodos muito mais próximos das artes visuais. Desse encontro entre as artes, vê-se surgir, já nos anos 1980, uma forte cultura urbana em São Paulo e a popularização dos *fanzines* (espécies de folhetos impressos e fotocopiados), da literatura marginal, da cena punk, do grafite e da pixação (com x, conotando protesto).

Por esse viés, é possível dizer que a poesia concreta, em diálogo com as vanguardas europeias e com o modernismo brasileiro de 1922, retomou temas e formas muito relacionadas à cultura urbana ou à própria cidade, inserindo a urbe como elemento constitutivo dessa nova poética: por meio da geometria, da síntese, do uso do espaço, da apropriação de novos suportes (como o poema digital ou o *videomapping*) etc.

A arte urbana vem no eco dessa re-apropriação concreta e simbólica da cidade. Ela já não é só tema, mas espaço da arte. E seus instrumentos: o uso do spray de tinta, o stencil (matriz de reprodução de uma imagem), o lambe-lambe (cartaz) tornam-se possibilidades dentro da sala aula, tanto para reflexão sobre a expressão artística quanto para o uso criativo, atuante, participante.

Esses saberes integrados interessam em um programa de formação de leitores que considera o caráter multimodal das linguagens. Em especial no que se refere à poesia concreta, destacamos o teor visual, integralizando a unidade do poema. Para Arbex todo poema é visual, pois as letras são, antes de tudo, um desenho. Quando enxergamos o signo apartado de seu significado, vemos o desenho do significante. A manipulação do significante para a poesia concreta é uma maneira de deixar latente seu significado, ampliando, inclusive, o que chamamos de leitura. Ora, quando consideramos a escritura como um desenho, nos aproximamos dos estudos das artes visuais e, para ler as imagens, é preciso ser ensinado a isso.

Considerar a escola como espaço da integralização do saber é relacionar expressões que conversam e ampliam, em todos os sentidos, a experiência do aluno com os objetos, seja um texto, um desenho ou a cidade.

1. O livro é a cidade: espaços de poesia

“(...) encontra-se o real como um caso particular do possível”
Gaston Bachelard

Mesmo sendo manifestações artísticas bastante diversas, tanto a poesia concreta quanto a arte urbana têm na questão do suporte seu principal ponto de ruptura com a tradição; e o forte diálogo da poesia concreta com a visualidade é

uma alavanca para o estudo, análise e leitura da imagem. Além disso, ambas artes têm uma relação intrínseca com a cidade, seja por meio da temática, seja por questões de espaço. Para Aguilar “o cosmopolitismo das vanguardas teve como base as mudanças tecnológicas que transformaram as cidades nas primeiras décadas do século XX”.

De acordo com Brandão a concepção do espaço semiótico se dá pela indagação acerca dos mecanismos que definem um espaço como um sistema de significação. O autor, ao comparar cidades e livros, evidencia a qualidade de ambos para com seus processos de linguagem como dimensão comum. Para Rama “toda cidade pode nos parecer um discurso que articula vários signos bifrontes de acordo com leis que evocam as leis gramaticais. Mas há algumas em que a tensão entre as partes tornou-se aguda” (Cit. em Brandão 37).

Esse aspecto agudo, da crise da cidade, da sintaxe e do signo é o que articula na forma e na estética os discursos da poesia concreta, da arte urbana e próprio espaço da cidade como linguagem. Para Brandão livros e cidades “significam uma espécie de ápice das possibilidades de organização material e simbólica da humanidade (...) São dois dos mais representativos *signos* da modernidade ocidental” (37). É possível deslocar o termo livro para literatura, pensando no livro não apenas como o continente do conteúdo, mas um corpo unitário em que não se divide corpo e alma. Assim, a relação entre a poesia e cidade é tão possível quanto entre livro e cidade:

É importante lembrar que, segundo tal raciocínio, o “livro”, além de abarcar o que se denomina “literatura”, representa algo bem mais geral, a que se pode chamar de “cultura letrada”. Oferece-se como caminho investigativo estimulante o paralelo entre cultura letrada e cultura urbana (ou, mais precisamente, cultura metropolitana). (Brandão 37)

Para Lefebvre “a cidade se escreve, nos seus muros, nas suas ruas. Mas essa escrita nunca acaba. O livro não se completa e contém muitas páginas em branco, ou rasgadas. (...) Mais rabiscado que escrito” (Cit. em Brandão 39). A concepção de produto final é aqui colocada em xeque, nem o livro, nem a cidade

são espaços fechados, mas funcionam como organismos abertos, em intensa mutação, tal como a própria *parole*.

O desenvolvimento das cidades e a concepção crítica de espaço na literatura, e aqui destacamos a poesia, contribuíram para uma nova produção artística que considerava a página como um universo de possibilidades. Para Lynch nas cidades “em ocasiões diferentes, para pessoas diferentes, as sequências são invertidas, interrompidas, abandonadas e atravessadas” (1). Nesse sentido, quando se pensa o ato inaugural de Mallarmé, em *Um lance de dados jamais abolirá o acaso* (Cit. em Campos 149), tem-se essa nova perspectiva sobre pensar as sequências, que atribui ao signo poético uma dimensão espacial, com um significado mais latente.

Em *Um lance de dados*, vê-se a questão da simultaneidade em foco. O livro-obra que rompe a modernidade atua no espaço simultâneo, em que o fluxo sequencial extrapola a linearidade e o tamanho das letras determinam o tempo, o tom e a intensidade da leitura. Para Campos, Mallarmé é o inventor de “uma ciência de arquétipos e estruturas; para um novo conceito de forma – uma ORGANOFORMA – onde noções tradicionais como início, meio, fim, silogismo, tendem a desaparecer” (*Mallarmé 23*)

O espaço que é concreto, mas também conceito, ou seja, flutua entre sua perspectiva natural e abstrata, sendo a primeira da ordem da ‘extensão’ e a segunda da ordem do ‘imaginário’, encontra na literatura uma morada que se materializa em espaços de história; espaços de memória; espaços da página; espaços do corpo; da materialidade; espaços de suporte, entre tantos outros, sendo possível conceber o espaço, em uma mesma sentença, por um prisma de imagens. A Paris de Baudelaire, é a Paris dos tetos cinzas, em que o eu-lírico se põe sobre e olha para cidade, mas a Paris de Baudelaire é a Paris, demarcada como território Francês e conhecida hoje como a Cidade Luz. A Paris da memória e a Paris da história não são o ponto no espaço que referencia a Paris, mas mais uma imagem de Paris.

A cidade é o produto de muitos construtores, apresentando seus elementos flutuantes (usuários) e seus elementos estacionários (construções e estruturas) e, segundo Lynch, não somos “meros observadores desse espetáculo, mas

parte dele”, “nossa percepção da cidade não é abrangente, mas antes parcial, fragmentária, misturadas com considerações de outra natureza” (2).

Coisa parecida acontece quando estamos diante de um poema concreto e visual. A percepção parcial, de que fala Lynch, importantíssima na ‘leitura’ da cidade (enquanto linguagem, imagem), é necessária, ao pensarmos no processo de composição do poema, em que existe:

tensão de palavras-coisas no espaço-tempo.

estrutura dinâmica: multiplicidade de movimentos concomitantes. também na música – por definição, uma arte do tempo – intervém o espaço (webern e seus seguidores: boulez e stockhausen; música concreta e eletrônica); nas artes visuais – espaciais por definição – intervém o tempo (mondriam e a série boogie-woogie; max bill; albers e a ambivalência perceptiva; arte concreta, em geral). (Campos, Pignatari y Campos 216)

A relação entre linguagens que precisa ser mobilizada para que um poema concreto possa ser lido, analisado, compreendido ou simplesmente acessado, demanda um leitor que reconheça os mecanismos de criação de significados presentes nos mais diversos ambientes, mas principalmente, no ambiente da cidade, já que ela carrega linguagens muito diversas, como aquela que visa dialogar/romper o espaço da cidade: a arte urbana.

2. Poesia concreta e arte urbana

“Devemos reeducar, ou mudar, nossas velhas reações semânticas”

Alfred Korzybski

A poesia concreta paulista é um dos últimos movimentos de vanguarda brasileiros. Encabeçado pelos irmãos Campos e Décio Pignatari, bebeu na fonte das vanguardas europeias do começo do século XX. Mais tarde, teoricamente, teria assumido um lugar de “poesia de invenção”, pois, segundo Silva, “além de conotar o novo, liga-se aos procedimentos engenhosos da imaginação e da descoberta”. O autor também sugere que o termo “invenção” conversa com os

conceitos de atualização tanto dos materiais e meios técnicos quanto das linguagens (Silva 19).

Nessa perspectiva, inovar torna-se ‘inventar o novo’. Durante o processo escolar, no ensino de literatura, tem-se sempre dando enfoque ao texto, e quase nunca ao suporte, ao material, ao processo de produção ou aos sujeitos necessários para criar e circular um texto. Coloca-se de lado também a prática do texto criativo, uma vez que se estuda os gêneros literários por meio de leitura e quase nunca através da escrita. Para Hernández et al. a construção de um ensino inovador inclui “não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, de materiais, de ideias, e inclusive, pessoas” (29).

Destrinchar o signo concreto, a partir das teorias da poesia concreta, é uma das sugestões deste trabalho. É essencial, para a formação de leitores, aprender a ler a poesia concreta, em todos os seus aspectos: visuais, sonoros e semânticos, como, por exemplo, o poema-livro “Organismo” de Décio Pignatari:



ORGANISMO . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras

Neste poema de Pignatari, publicado em 1966 como poema-livro, faz ver como funciona o procedimento da montagem cinematográfica, que os poetas

concretos apropriaram de Eisentein. 'Frame a frame' o poema se completa, ganhando um movimento que é tanto visual quanto semântico. Usando o método ideogramático de Pound, Pignatari multiplica o signo, dando potência ao desenho da letra e seus sons para criar significado. O poema cresce força em progressão geométrica até alcançar seu ápice. O poema trata de um tema muito usual na tradição poética: o começo da vida; o desejo de vida. No entanto, a escolha lexical é de grande potência, quando o poeta manipula o signo, fazendo ver o que interessa; retirando palavra dentro de palavra; jogando seus "dados" no poema: temos a poética. E ela é concreta e comunica toda a teoria da poesia concreta.

Outro poema que nos interessa é Código, de Augusto de Campos, publicado em *Viva Vaia – poemas de 199 a 1979*. Nesse poema, Campos condensa o signo até tal ponto que se desmanche. Código remete à linguagem, mas também a senha e a um conjunto de leis. O código desarticulado, como nos parece estar à primeira vista, parece um emaranhado de figuras geométricas entrecortadas. O código manipulado é o isomorfismo aplicado: a palavra código enquanto código a ser decodificado. Para entrar no poema é preciso reconhecer a forma, sem dúvida, mas a reflexão que ele propõe a partir do signo-objeto é tanto conceitual quanto concreta.



Poema Código, publicado em Viva Vaia (1986)

A relação entre imagem, palavra e sonoridade é muito cara aos poetas concretos. Explorar a verbivocovisualidade tanto no modo de ler quanto nos processos criativos de produção de poemas é abrir horizontes nas maneiras de ensinar/aprender. E considerar outros suportes, como o da cidade, insere o aluno em perspectiva de leitura global, que não está presa ao plano 2d do papel, mas é tridimensional e dinâmica. Está em movimento e estabelece conexões com as mais diversas manifestações: artísticas ou não.

Pignatari afirma que uma das principais características do concretismo é “o problema do movimento, estrutura dinâmica, mecânica qualitativa” (*Nova poesia concreta* 63), evidenciando a lógica do olho como a mais “sensível, sensorial e artística” entre os sentidos. A percepção e a visada crítica se desenvolveriam por meio desse ato exercício do olhar, do contato com as artes da imagem. O arquiteto Eduardo Corona, segundo o autor, acreditava que o estudante de arquitetura deveria ter um contato estreito com a pintura e o desenho, de acordo com Corona “o aprendizado dessas artes deveria ser muitíssimo levado a sério em nossas Faculdades, para formar arquitetos mais completos, mais conhecedores de arte, enfim” (*Nova poesia: concreta (manifesto)* 64).

Se na universidade o conhecimento sobre as artes é importante, no ensino de base ele é a iniciação do estudante em um processo de vivência e compreensão da imagem, que envolve as mais diversas áreas do conhecimento. Para Pignatari

Quanto à poesia, ela não está alheada a questão (da arquitetura), como pode parecer à primeira vista: os aparentamentos isomórficos das diversas manifestações artísticas nunca serão um tema de somenos. Abolido o verso, a poesia concreta enfrenta muitos problemas de espaço e tempo (movimento) que são comuns tanto às artes visuais como à arquitetura (...). Além disso, por exemplo, o ideograma, monocromo ou em cores, pode funcionar perfeitamente numa parede, interna ou externa. (*Nova poesia: concreta* 64)

O que é a arte urbana senão o estudo do espaço (urbano, arquitetônico, imóvel) em relação às artes visuais e, por que não, à poesia? Para além dessas determinações, a arte urbana atua nesse mundo das possibilidades em que suporte e mensagem conversam e criam significados únicos, próprios,

localizados, espaciais. O diálogo entre a poesia concreta e as artes presentes nas cidades é defendido por Pignatari, quando para a poesia concreta “todas manifestações visuais interessam” e, desde que haja diálogo, é possível “absorver as preocupações das demais correntes artísticas” (*Nova poesia: concreta* 65).

Aguilar afirma que o “gesto construtivo ante a nova paisagem urbana” foi dado pelo modernismo de Oswald de Andrade, mas teve continuidade no concretismo. O que diferencia os grupos é o apreço pelo rigor formal dos concretos, que “elaboram uma série de regras ou postulados que antecedem o encontro do poema com a cidade”. Diferentemente do tom de “cronista paródico” de Oswald de Andrade, os poetas de São Paulo veem a cidade com os olhos do “designer, do planejador” e “a cidade é mais que um cenário, é um espaço semiótico, em que os transeuntes são leitores e a acumulação de signos, ideogramas” (Aguilar 264).

O rigor da visada do designer se relaciona com a preocupação dos poetas concretos com as questões de forma do poema, sua estrutura interna; de base matemática, lógica, e ainda assim, lúdica, a poesia concreta explora as multiplicidades do signo, voltadas a uma vertente radical, de raiz: “O que as define (práticas de vanguarda) é a *não-conciliação*, baseada, justamente, em uma radicalização da forma que, em disposições não tradicionais nem convencionais, desafia hábitos e práticas culturais” (Aguilar 19).

Segundo André a poesia concreta vista sob a ótica de desafiar hábitos culturais, pode auxiliar no entendimento do papel da arte na escola, como agente promotora da desautomatização do olhar. A poesia concreta é carregada de visualidade significativa, que provoca desdobramentos no processo de leitura e análise. Com isso, é preciso desenvolver uma estratégia de leitura não-linear, mais globalizada e plurifacetada. A escola, portanto, se torna o local ideal para dar suporte aos primeiros contatos dos leitores com as obras.

Se aplicada à arte urbana, mais ainda há uma quebra de paradigma, pois, é também a cidade, composta por pressupostos funcionais que automatizam a vista de seus usuários. De acordo com Ferrara a cidade junta diversas linguagens, como arquitetura, imagens publicitárias, design, o aparato da tecnologia industrial e os meios de comunicação de massa, porém é o usuário

que dá forma e utiliza a cidade, transformando os significados de todo esse aparato. E reitera que cada vez mais se faz importante a manipulação dessas linguagens para criar um efeito positivo na construção dos signos urbanos lidos pelos usuários.

Bassani discute a desvinculação da arte aos museus e diz que as obras de arte localizadas no espaço público carregam em si uma condição ambígua. Se por um lado são concebidas como arte, com valor de obra de arte, por outro, são objetos que transitam pelo ambiente urbano, misturando-se com ele, tornando-se “pedaços” do mundo real. Com isso, vemos a arte fora de seu estado dito “normal”, e nos confrontamos com sua presença em meio à cidade.

Sendo a escola parte da cidade, ela reflete toda sua inquietude e a pluralidade. Na escola, os usuários da cidade se tornam alunos e, como alunos, estão sujeitos ao aprendizado. Com isso, a escola torna-se o local de pensar sobre a cidade, trazendo situações reais e complexas, que podem envolver todas as disciplinas. A ideia de buscar o diálogo entre ensino de poesia concreta e arte urbana é de que, cada vez mais, o aluno desenvolva o olhar crítico e globalizado e, com isso, passe a ser inserido a situações quase inéditas nas escolas, que envolvem discussões sobre a arte moderna (que ultrapasse a Semana de Arte Moderna de 1922) e pós-moderna, em que se insere a poesia concreta e arte contemporânea, como é o caso da arte urbana.

Nardin y Ferraro defendem o ensino da poesia concreta dentro da escola, relacionando-a ao ambiente urbano:

Já a poesia concreta brasileira, inspirada por diferentes motivos e razões, apresenta outros pontos de intersecção com o cotidiano urbano e com os meios de comunicação em massa, passíveis de resultar numa boa discussão com os alunos. (...) Com exercícios de pesquisa, os alunos poderiam buscar em anúncios de jornais e revistas, em propagandas de rádio e televisão, em capas de livros e CDs, e manifestações de rua (...). (191)

Carbonell diz que o entorno escolar é importante na construção do aprendizado. Para isso, o autor defende a mudança na escola por meio da inovação e de projetos inovadores, que não só suprem, mas extrapolam as latentes

necessidades escolares. O autor propõe diversas mudanças na escola e afirma que o território, no qual está inserido o ambiente escolar está “repleto de linguagens múltiplas, (...) de passeios e rotas que cada um vai incorporando na sua memória. É um território que pode ser lido sensorialmente e cognitivamente, a partir das inteligências múltiplas, e que ativa as diversas dimensões da educação integral” (62)

Nessa dinâmica, cabe à escola orientar aos alunos quanto a essas mensagens, informações e estímulos que são captadas no território. A escola, quando ignora essa realidade, priva o aluno de conhecimento, de formação. Se a escola não se atenta ao meio em que está inserida, ela promove a alienação, negando ao aluno uma série de recursos que o auxiliaria na formação de um conhecimento mais completo e qualificado. Portanto, retomando Carbonell, é papel da escola: “construir cidades e entornos mais habitáveis (...) com equipamentos culturais e outras ofertas lúdicas e formativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas (45).

A inovação é vista pelo autor como resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber que se acumula de forma coletiva e a ânsia de repensá-lo. Para que ocorra a inovação é preciso que as situações sejam vistas de forma crítica e reflexiva. Com isso, a escola é vista cada vez mais imersa em discussões que levem os alunos à autonomia, ao olhar crítico e à mudança. Propor o diálogo entre áreas afins, explorando suas divergências e convergências e trazer a realidade do entorno para a discussão na escola é uma forma de inovar e renovar os saberes da escola e dos sujeitos que a compõem.

Diante desse contexto, torna-se imperativo a inserção e a articulação da poesia concreta e da arte urbana no ensino de literatura, tanto nos anos iniciais, quanto na graduação, na iniciação científica e na iniciação à docência. Essa premissa fundamenta-se na ideia de que o professor é o grande articulador dos conteúdos e das práticas escolares, possibilitando a união dos dois temas, visando ampliar o ensino de literatura e promover uma formação mais abrangente; um olhar mais crítico; um letramento globalizado e a prática artística, por meio da confecção de poemas e de produção de material de intervenção urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre cidade e literatura é algo dado antes mesmo das artes de vanguarda. Com o avanço tecnológico vinculado ao desenvolvimento das metrópoles essa relação ficou ainda mais latente. O conceito de espaço/tempo ganhou uma nova conotação dentro do texto literário; o espaço da página torna-se um universo de possibilidades; a linearidade dá lugar a simultaneidade; a sintaxe se materializa de maneiras múltiplas. Na cidade, o processo é parecido, os espaços ganham novas conotações; o simultâneo é o tempo presente; o espaço/tempo é só um recorte do agora. A vinculação da poesia concreta à arte urbana é uma possibilidade plausível ao ensino da literatura, em uma abordagem que considera a visualidade como elemento essencial da poesia (e da palavra); as problemáticas relacionadas ao suporte de textos literários; a leitura de uma maneira ampliada; o contato com a produção local e contemporânea; os textos-imagéticos e a leitura da imagem. Assim, acredita-se que é possível estender conceitos de áreas afins, ampliando os espaços de leitura, dentro e fora da escola, assim como as maneiras de ler e analisar os textos poéticos, literários e visuais.

REFERENCIAS

Aguilar, Gonzalo. *Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista*. São Paulo: Edusp, 2005. Impreso.

Albano, Ana Angélica. “Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados”. *Cadernos CEDES vol. 30 n. 80* (2010): 26-29. Web. 10 jul. 2017.

André, Carminda Mendes. “Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola”. *Educ. Rev. n. 48* (2008): 125-141. Web. 10 jul. 2017.

Arbex, Márcia. *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006. Impreso.

Bassani, Jorge. *As linguagens artísticas e a cidade: cultura urbana do século XX*. São Paulo: FormArt, 2003. Impreso.

Brandão, Luis Alberto. *Teoria do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Campos, Augusto de. *Viva vaia: poesia 1949-1979*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

Campos, Augusto de, Décio Pignatari y Haroldo Campos. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos (1950-1960)*. Cotia: Ateliê, 2006.

_____. “Mallarmé: o poeta em greve”. *Mallarmé*. Org. Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2015. 23-30. Impreso.

_____. “Um lance de dados jamais abolirá o acaso”. *Mallarmé*. Org. Augusto de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2015. 149-174. Impreso.

_____. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Carbonell, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Ferrara, Lúcia. *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. São Paulo: Edusp, 1993.

Hernández, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

Lynch, Kevin. *A imagem da cidade*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

Nardin, Heliana Ometto y Mara Rosângela Ferraro. “Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na Escola”. *O ensino das artes, construindo caminhos*. Org. Sueli Ferreira. Campinas: Papyrus, 2001. p. 181-224.

Pignatari, Décio. “Organismo” . *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. 20 de Dec. 2017

_____. “Nova poesia: concreta (manifesto)”. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos*. Augusto de Campos et al. Cotia: Ateliê, 2006.

Silva, Rogério Barbosa. “O signo da invenção na poesia concreta e noutras poéticas experimentais: uma análise da poesia brasileira e portuguesa dos anos 1950-2000”. Tese Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Impreso.

Fecha recepción: 14/09/2017

Fecha aceptación: 26/11/2017

ⁱ Marina Ribeiro Mattar é graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e mestranda em Estudos de Linguagens, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet), onde desenvolve pesquisas em poesia concreta e contemporânea e sua relação com as artes visuais e o livro de artista.