Elye Escandarie Bunemer Guerra

# O Resgatar do Poético na Escola de Primeiro Grau

unesp

ELYE ESCANDARIE BUNEMER GUERRA

# O RESGATAR DO POÉTICO NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção de título de Doutor em Letras (Área de Concentração: Teoria da Literatura).

Orientador: Prof. Dr. Carlos Daghlian

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto
533/91

t8-1:372.221
G934r
533/91

São José do Rio Preto

1990

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor

Doutor Carlos Dahglian, pela valiosa orientação e pelo constante incentivo;

À Professora

Doutora Cleone Antônia Christina Leite de Abreu Ribeiro, por acreditar neste trabalho;

Ao Professor

Doutor Eli Nazareth Bechara, pela eficaz colaboração;

À psicanalista

Doutora Elney Bunemer, pelas sugestões oportunas;

Às professoras

Amélia A. Guerra (Língua Portuguesa), Meiri A. F. de Campos Nabhan (Ciências), Mirtes Abdelnur (Matemática), pelos conselhos relativos às suas disciplinas;

Às funcionárias

da Biblioteca da UNESP, Câmpus de S. J. Rio Preto, Dinorah M. Azarito e Wilse Teresinha B. A. Soares, pela presteza com que sempre me atenderam;

Aos alunos

Alessandra, Andréia, Arlei, Décio, Emiliane, João Augusto, Juliana, Kairalla, Lara, Maria Angélica, Maria Isabel, Marcos, Marcelo, Maristela, Maysa, Patrícia, Regina Maura, Renata, Ricardo, Rogério, Susiane, Sílvio, Tápparo, Washington, sem a participação dos quais este trabalho seria impossível;

o meu profundo reconhecimento.

Elye Escandarie Bunemer Guerra

Para
Antônio Celso, meu esposo, pelo apoio e compreensão,

Antônio Celso e Fábio Luís, meus filhos, e a todos os meus alunos, cujos questionamentos instigaram-me a procurar novos caminhos.

**O RESGATAR DO POÉTICO NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU**, tese de doutorado, apresentada por Elye Escandarie Bunemer Guerra à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil, 1990.


R E S U M O

Neste trabalho apresentamos uma proposta de resgate do poético, enfatizando a importância de levar a criança e o adolescente a viverem a poesia na escola, de forma a desenvolver sua sensibilidade, provocar suas sensações e, concomitantemente, seu intelecto, permitindo ir, assim, de maneira prazerosa e instigadora, da consciência perceptiva à consciência cognitiva e desta para a reflexiva.

Fundamentamo-nos, entre outros teóricos, em Mikel Dufrenne e Gaston Bachelard, na sua visão fenomenológica da inerência do poético ao ser humano. Dentro dessa mesma linha, abordamos o elemento poético como um desencadeador das potencialidades humanas no âmbito da sensibilidade, da criação, da apreensão do universo sócio-cultural e da percepção da própria língua.

Para tanto, estabelecemos uma reflexão sobre o homem como ser poético, uma reflexão sobre a força do poema no processo ensino/aprendizagem e a valorização da escola como mediadora desse resgate.

**RECOVERING POETRY AT ELEMENTARY SCHOOL**, doctor's thesis by Elye Escandarie Bunemer Guerra, submitted to Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus of São José do Rio Preto, State of São Paulo, Brazil, 1990.

## A B S T R A C T

This is a proposal for recovering poetry, emphasizing the importance of leading the child and the adolescent to experience poetry at school in order to develop their sensibility and stimulate both their sensations and intellect. This procedure allows them to go pleasantly and instigatingly from the perceptive to the cognitive conscience, and from the latter to the reflexive one.

Mikel Dufrenne and Gaston Bachelard, among other theoreticians, were important for their phenomenological vision of the inherence of poetry in human beings. In the same line, the poetical element was tackled as an exciter of human potentialities in the realm of sensibility, creativity, apprehension of the social and cultural universe, and perception of language proper.

For this purpose, reflections were made on man as a poetical being and on the strength of the poem in the teaching/learning process, valorizing the school as a mediator of said recovery.

POESIA

a primeira lágrima do céu
que escorre pelos ares

POÉTICO

e cai
em um lago calmo
e profundo...

POEMA

Um mundo

Maysa 14, VIII, 1986 *

* ( = idade do aluno, série escolar, ano )

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO..... 8

PRIMEIRA PARTE

O POÉTICO, A CRIANÇA E O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

I. O poema: um forte motivador no processo ensino/ aprendizagem..... 16

II. Passos para o resgate do poético..... 31

III. O homem como ser poético ..... 63

SEGUNDA PARTE

A ESCOLA COMO MEDIADORA DO RESGATE

I O poético, a criança e a escola..... 72

II. A poesia e a visão crítica da realidade ..... 83

III. Gramática e poesia..... 107

IV. Linguagem poética: impulso para a criatividade..... 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 160

ANEXO..... 169

BIBLIOGRAFIA..... 174

# INTRODUÇÃO

> E a arte, como educação e tudo mais que fim mais alto pode ter em mira senão este de contribuir para a adequação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?[1]

Carlos Drummond de Andrade

Por que nossas escolas não se utilizam da "Poesia" como um meio para nossos alunos viverem poeticamente o conhecimento do/no mundo, isto é, de maneira mais sentida, mais livre, mais criativa e mais inquietadora, possibilitando-lhes, dessa forma, o desenvolvimento da sensibilidade necessária à interiorização dos conhecimentos que integram todo o currículo escolar?

Na tentativa de encontrar uma resposta, iniciamos uma experiência com o estudo do poema em uma quinta série da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Cardeal Leme", em São José do Rio Preto, no ano de 1983. O relato do primeiro ano é o conteúdo de nossa dissertação de mestrado, intitulada "O Poema e a Leitura do Mundo" e defendida em 1983; e o relato dos anos subseqüentes, até 1986, é a matéria desta tese de doutorado.

E uma vez que esta é um aprofundamento e uma ampliação de nossa dissertação de mestrado, faremos primeiramente uma retrospectiva desta última, para pôr nosso leitor a par do trabalho já executado em etapas anteriores.

Essa experiência, trabalho de muitos anos desenvolvido na rede oficial de ensino, foi embasada, em 1983, em teóricos preocupados com o desenvolvimento do "ser poético" em crianças e adolescentes e (preocupados também) com uma educação crítica e atuante. Neles nos apoiamos, em nossas aulas de Língua Portuguesa, no ensino de primeiro grau, mostrando a importância e a necessidade de um contato mais íntimo do aluno com o poema.

---

1. C.D. Andrade, " **A Educação do Ser Poético** ", p. 16.

Em um primeiro momento, na dissertação de mestrado, demos razões da escolha do poema como centro de nossas preocupações,não as esgotando, mas evidenciando alguns aspectos fundamentais, que lhe são inerentes: o ritmo, a lógica metafórica e o momento histórico.

Esclarecemos que o ritmo, seja semântico, seja fônico, faz parte da percepção natural do universo a que pertence o indivíduo. Ao observarmos crianças ouvindo e sentindo o ritmo da música, vemos que elas se movimentam e percebemos que seu corpo é todo ritmo, emoção e percepção. Talvez isso seja um indicador de que seu pensamento se liberta, ela se volta à maneira primitiva e natural de sentir as coisas, de captá-las como seu corpo e sua mente o desejam.

Esclarecemos ainda que a metáfora, um elemento pertinente ao "ilogismo" infantil, ajuda na construção e reconstrução do lógico, do ato de pensar e que o momento histórico, espaço de vida dessa mesma criança, "contextua" suas próprias experiências.

Em um segundo momento, discutimos as razões que nos levaram à opção pelo poema, razões essas que diziam respeito ao fato de os alunos não saberem ler e não quererem escrever, assim como à falta de hábito de pensar e de uma postura crítica.

Apoiando nossas idéias em Emil Staiger,[2] Octavio Paz,[3] Jean Cohen[4] e Cassiano Ricardo,[5] muitos outros aspectos foram levantados no que se refere ao poema e no fato de este ser, segundo John Dewey,[6] um instrumento de múltiplas facetas para a aprendizagem, por levar à significação máxima aquilo que foi gasto pelo uso comum, provocando "atos de pensamento", elementos fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio de crianças e adolescentes.

Em um terceiro momento, falamos sobre a metodologia de trabalho por nós adotada, sua fundamentação empírica, embasando-nos principalmente em John Dewey. O homem, segundo ele, só será livre

---

2. Staiger, Conceitos Fundamentais de Poética.
3. Paz, O Arco e a Lira, Signos em Rotação.
4. Cohen, Estrutura da Linguagem Poética.
5. Ricardo, Algumas Reflexões sobre Poética de Vanguarda.
6. Dewey, Como Pensamos, Democracia e Educação.

se pensar por si mesmo, conhecer seu universo, questioná-lo, propuser soluções e nele intervier.

Dewey acrescenta a isso a necessidade de se problematizarem os conhecimentos, a fim de que se chegue a verdadeiros atos de pensamento. E nessa problematização discute os vários elementos ligados ao ato de pensamento: a curiosidade, a sugestão, a disciplina (implicando a liberdade), os métodos, os dados experienciais, os caminhos paralelos do concreto e do abstrato, o raciocínio, a inferência e a linguagem.

No que se refere à fundamentação empírica, discutimos a utilização do poema como uma das formas que mais possibilitam um questionamento de vida, de mundo,de perplexidade diante dos fatos. Uma forma que possibilita ainda uma aprendizagem centrada no "fazer", estreitamente ligada à vida do homem."[7]

Apresentamos, a seguir, as etapas do trabalho realizado com os alunos: seleção de autores e textos,leitura do poema,levantamento do campo semântico, o desenho como interpretação do texto lingüístico, interpretação do texto pela palavra (o valor da palavra no plano paradigmático, sintagmático e no contexto lingüístico, dinamicidade e estaticidade do/no texto, percepção das sensações, linguagem figurada), explicação sobre o emprego dos traços e das cores do desenho, "tecimento" do poema.

Em um quarto momento, relatamos as experiências realizadas com três quintas séries de uma escola oficial: uma classe piloto e duas classes comparativas.

Mostramos, nessa etapa, todos os momentos do trabalho com textos e os resultados obtidos, inclusive o "tecimento"do poema e as redações construídas pelos alunos, tendo como base temas como liberdade, poder, orgulho, humildade, amor, tranqüilidade, servidão, entre muitos outros.

No último momento, retomamos etapas já citadas, organizando-as e apresentando-as como proposta de abordagem do poema. Além disso, evidenciamos o fato de que há um enfoque mais intenso no

---

7. Esta ênfase, em nossa tese de doutorado, está substituída pela preocupação maior de criar situações para o aprendizado de Língua e Literatura.

que se refere à plurissignificação do texto poético do que no que se refere à sua estrutura propriamente dita. Apontamos a necessidade do desenvolvimento da criatividade do aluno, assim como a importância da identificação entre leitor e eu lírico.

Finalizamos a dissertação de mestrado comentando a abertura que o poema permitiu não só para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura, à interpretação de textos, à percepção da Língua como um todo, mas também para outras matérias do currículo escolar, como Educação Artística, História, Geografia e Ciências. O poema abriu ainda um espaço para reflexão, uma apreensão questionadora do mundo, maior curiosidade dos fatos, perspicácia e elaboração no "ler" e "escrever", uma percepção de si e do outro, uma visão crítica do homem, e maior criatividade.

Só foi possível chegar aos resultados acima porque foram feitas tentativas de resgatar e explorar o potencial poético dos alunos. Temos consciência da importância de o aluno atingir desde cedo seu ser poético, para que essa dimensão não se esvaia e com ela uma fonte inesgotável de dados importantes para o crescimento do indivíduo e para o desenvolvimento da sua sensibilidade.

Diante dessa nossa experiência com o poema, perguntamos com o poeta Carlos Drummond de Andrade:

> Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?
> Será a poesia um estado de infância, relacionado com a necessidade de jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver--estado de pureza da mente, em suma ?[8]

Assim, instigados pelas modificações observadas no comportamento de uma classe diante do poema, pelas indagações que nos fazíamos à semelhança do poeta Carlos Drummond de Andrade, resolvemos dar continuidade ao trabalho nos anos subseqüentes, até 1986, quando os alunos chegassem à oitava série. É que um elemento importante estava surgindo nas aulas de Língua Portuguesa: a classe estava começando a se sentir provocada pelo poema, pre-

---

8. C.D. Andrade, Op.cit..

parando-se para viver, poeticamente, o conhecimento do/no mundo.

Essa decisão fez com que durante os três anos subseqüentes o trabalho sofresse alterações e permitisse o levantamento de alguns aspectos fundamentais ao desenvolvimento dos alunos, destacando o fato de que o poético[9] estava sendo resgatado e, com ele, a sensibilidade e a potencialidade poéticas inerentes a todos esses jovens.

Pelas razões evidenciadas, achamos oportuno aprofundar e ampliar, para nossa tese de doutorado, as experiências com o resgate do poético na escola de primeiro grau. Nossa proposta se soma àquelas já apresentadas por educadores, poetas e teóricos que enfatizam a importância de levar a criança a viver a poesia na escola e tem por objetivo desenvolver a sensibilidade de nossos alunos, provocar suas sensações e, concomitantemente, seu intelecto, permitindo ir, assim, de maneira prazerosa e instigadora, da consciência perceptiva à consciência cognitiva e desta para a reflexiva.

Gaston Bachelard,[10] um desses teóricos, diz que a poesia restitui a língua a seu estado primeiro, devolve-lhe o vigor e o frescor originais e a reconduz à natureza. Acrescenta ainda que a poesia reanima a linguagem, mais do que a converte, reativa seu poder expressivo, trata-a como natureza--esta significando necessidade, a mesma pela qual uma flor desabrocha ou um animal se move--uma necessidade da natureza.

Não estaria aí também o que pretende Carlos Drummond de Andrade, quando indaga o porquê de não descobrirmos a poesia no momento em que ela se manifesta em brinquedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos, mas de apenas a encontrarmos aos trinta ou

---

9. Ao falarmos em poético, falamos também em poesia e poema. O poético, para Dufrenne, é um modo de ser da subjetividade e é suscitado pelo ser do objeto. Para Pedro Lyra, é a qualidade dos objetos dotados de transitividade. Poesia, para Massaud Moisés, é a expressão metafórica do "eu" cujo resultado, o poema, pode ser em verso ou "prosa". Por outro lado, para Octavio Paz, é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Finalmente, para Ezra Pound, poesia é simplesmente linguagem repleta no grau máximo possível de significado.

10. Bachelard, **A Poética do Espaço.**

quarenta anos de idade? Ou, como afirma Octavio Paz, quando considera o poema uma revelação do que somos e, ao mesmo tempo, convida-nos a sermos poetas, dizendo ainda que cada leitor procura "algo" no poema?

Consideraremos, entre outros teóricos que abordam o poético, Mikel Dufrenne,[11] na sua visão fenomenológica[12] da inerência do poético ao ser humano. E na mesma linha de conduta da fenomenologia, consideraremos a educação como um fenômeno profundamente humano e humanizante, onde há um trabalho de educar os sentidos e, a partir deles, aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, a lidar com a imaginação e a inteligência. Por outro lado, levaremos em conta educadores como Celestin Freinet, na supressão do hiato Escola-Meio e de uma educação pela tentativa experimental; Paulo Freire, na sua postura de levar o homem a uma educação libertadora e consciente; Jean Piaget, preocupado com um processo de aprendizagem bem estruturado e consciente; Mikhail Bahktin e Ludwig Wittgenstein, filósofos da linguagem, além de outros educadores, lingüistas e poetas, interessados em uma escola agradável e criativa.

Pode-se observar, no desenvolver da tese, uma preocupação com aspectos fundamentais ao trabalho do resgate do poético, possibilitando uma viabilização de nossa proposta:

- vivência da poesia
- contato com textos bem adequados
- clima de empatia entre aluno e eu lírico
- condições de identificação da linguagem poética

---

11. Dufrenne, **O Poético.**
12. Fenomenologia é a descrição daquilo que aparece ou a ciência que tem como objetivo ou objeto essa descrição (V. Nicola Abbagnano, **Dicionário de Filosofia**, pp. 416-417). Em **Estética e Filosofia**, p. 10, Dufrenne observa: "Entendemos fenomenologia no sentido em que Sartre e Merleau-Ponty aclimaram este termo na França: descrição que visa a uma essência, a qual é definida como significação imanente ao fenômeno e dada por ele. A essência está para ser descoberta, mas por um desvelamento, não por um salto do conhecido ao desconhecido.

- respeito à natureza específica dos textos

- percepção da linguagem poética como um trabalho sobre si mesma

Nossa tese de doutorado evidenciará os aspectos já levantados, principalmente o elemento poético, como um desencadeador das potencialidades humanas, no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade, da criação, da apreensão do universo sócio-cultural ou da percepção da própria língua. Para tanto, discutiremos como foi possível, a partir de tal elemento, levar o aluno a pensar a linguagem na sua plasticidade, isto é, seus valores semióticos, envolvendo os diferentes códigos (sócio-culturais), e não como um conjunto de estruturas invariáveis e gramaticalmente predeterminadas; integrar as várias áreas do conhecimento; levar os alunos a uma consciência do contexto sócio-político-econômico em que vivem; propiciar sugestões de trabalho não só com textos poéticos, mas com outros que permitam o desenvolvimento dos alunos como seres sensíveis à arte e à vida. É como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade:

> Projeto de educação para a poesia, principalmente de educação pela poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte). A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável, sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar.
>
> Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costumam transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio. E a arte, como educação e tudo mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este de contribuir para a adequação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?[13]

Esta é a matéria de nossa tese. Um projeto de trabalho que procura valorizar o poético como um dos mais aprimorados veículos do processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de

---

13.C.D. Op.cit..

Literatura; valorização essa presente em todos os momentos: em nossas sugestões na abordagem do texto literário, no embasamento teórico apresentado e na produção dos alunos participantes desta experiência.

# PRIMEIRA PARTE

## O POÉTICO, A CRIANÇA E O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

### I

### O POEMA: UM FORTE MOTIVADOR NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

> A educação que damos deve gravar-se na criança para toda a vida, senão não será mais que um frágil verniz espalhado num metal que não fundimos nem forjamos para lhes dar as marcas e as formas essenciais para aquilo a que se destina."[1]
>
> Celestin Freinet

Nosso projeto de pesquisa, que prioriza o poema, desenvolve um trabalho flexível de direção cognitiva. Ele estabelece a relação aluno/texto, levando-o a certos referenciais que facilitam o diálogo entre o educando e as linguagens que o rodeiam, entre o educando e o conteúdo sócio-político-econômico-filosófico.

Podemos afirmar, por meio do processo vivenciado por nós, durante quatro anos, que, em nenhum momento de nossa vida profissional, tínhamos conseguido resultados tão característicos da força do poema como uma alavanca para a aprendizagem. Enquanto a prosa se utiliza da língua para revelar um mundo já constituído, a poesia, ao subverter o uso habitual da linguagem, provoca inquietações, questionamentos e abre um leque de possibilidades, onde a inteligência terá que operar, a fim de reelaborar os dados fornecidos, e, assim, produzir conhecimento.

O poema, por suas qualidades intrínsecas, que serão discutidas e aprofundadas nesta tese, facilita a criação de situações desequilibradoras, investigações individuais, tateios e ensaios dentro do processo de aprendizagem. Ele problematiza com mais intensidade do que a prosa, provoca uma motivação interna de

---

1. Freinet, O Método Natural I, p. 63.

compreensão da novidade (tanto no nível da língua, como no nível das figuras) que lhe é inerente.

No poema, a reinvenção e a reestruturação parciais da língua provocam estados de reflexão que levam à polissemia, criando no leitor a necessidade de participar do processo de co-criação, para que possa compreender o texto e senti-lo em toda sua intensidade.

Maria da Glória Bordini, ao falar sobre os tropos da linguagem poética, afirma que o poema obriga o leitor a operações mentais de decifração, portanto a um aguçamento da inteligência:

> O tropo é um deslizamento da relação signo referente, efetuado por associações através de semelhanças (metáforas ou contiguidade--as metonímias). Tanto num caso como no outro, o complexo de referências projetado imaginariamente pelos signos não obedece à correspondência de um para um, o que obriga a operações mentais de decifração. As chamadas figuras de linguagem podem ser reduzidas a fenômenos metafóricos ou metonímicos, mas não renunciam a seu caráter de representações deslocadas, em que a imaginação é induzida a trabalhar criativamente, reorganizando registros de vivências perceptuais.[2]

Ao propormos um trabalho com o poema, a nossa intenção, entre outras, é comprovar que ele facilita a aquisição do conhecimento, porque é uma aquisição que se realiza na relação homem/mundo, sujeito/objeto e onde haja um equilíbrio constante entre os dois polos e não um tendencionismo unilateral. Onde haja ainda, durante todo o processo de aprendizagem, uma construção contínua, gradual, não uma superposição de dados, mas uma integração e absorção dos elementos culturais que estão sendo descobertos e introjetadas pelos alunos. Pretendemos seja esta uma proposta construtivista interacionista, usando palavras de Piaget.

Para este, o indivíduo é um sistema aberto em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo: Veja as palavras de Chiarottino, sobre Piaget:

---

2. Bordini, **Poesia Infantil**, pp. 26-27.

> As estruturas mentais ou as estruturas orgânicas que constituem a inteligência não são para Piaget, nem inatas e nem determinadas pelo meio, mas são o produto de uma construção, devida às perturbações do meio e à capacidade do organismo de ser perturbado e de responder a estas perturbações. É através das ações do indivíduo, a partir dos esquemas motores que se dá a compensação a essas perturbações, ou seja, a troca do organismo com o meio, graças a um processo de adaptação progressiva no sentido de uma constante equilibração que permite a construção de estruturas específicas para o ato de conhecer."[3]

Vemos então que, na epistemologia genética, o conhecimento é uma construção contínua, e a passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro é caracterizado pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente. O ser humano não é uma tábua rasa. Há sempre um esquema anterior que deve assimilar o adquirido posteriormente e tranformá-lo em uma nova etapa do conhecimento. É sempre um novo gerar; é a aquisição de uma estrutura mais complexa do que a anterior, que vai levando o indivíduo a receber novas estruturas, assimilá-las, transformá-las como parte integrante de seu ser. Desequilibrar, equilibrar, gerar estruturas são processos que caminham juntos.

Quando iniciamos o trabalho com o poema, percebemos que sempre havia uma barreira entre os alunos e o conhecimento; entre eles e o professor, porque esperavam que o conteúdo lhes fosse passado, "ensinado" como verdades prontas e acabadas. Com o tempo, contudo, os alunos começaram a perceber que as nossas "certezas" não eram "certezas" e que podiam discordar dos livros e das propostas do professor. Enfim, podiam se posicionar e começar a construir o seu conhecimento e a sua visão de mundo, pois o "subverter" da língua na poesia, isto é, uma "gramática" da língua, que respeita as leis do "comum", começou a espicaçar-lhes a curiosidade.

Percebemos que seu processo de "desequilíbrio" se iniciou, quando se recusaram a trabalhar com textos que os fizessem "pensar". Queriam a volta à abordagem comum dos textos(perguntas

---

3. Chiarottino, "A Teoria de Jean Piaget e a Educação", p. 86.

direcionadas, textos apenas factuais). Houve uma volta, demos-lhes textos "pobres", contudo, o desequilíbrio já acontecera. Os alunos perceberam que já haviam saído do estágio anterior, onde não havia conflitos e nem operações mentais complexas, pois o conhecido vinha de cima para baixo, deixando tudo a descoberto e sem possibilidade de questionamentos.

Essa consciência da desequilibração se evidencia nas observações e no pedido enfático dos alunos: " Esses textos não provocam estados de reflexão. Contam apenas fatos e não acrescentam nada ao nosso conhecimento. Queremos textos que nos façam pensar e não aqueles onde tudo é previsível".

Nosso trabalho objetivou sempre criar novas situações de desequilíbrio, ao mesmo tempo em que proporcionava condições de uma superação dessa situação em direção a uma reequilibração, que surgisse da necessidade de absorver, introjetar, reelaborar os elementos, tanto internos como externos, que começavam a fazer parte do conhecimento de cada aluno. Foram os primeiros passos, para que cada um caminhasse sozinho para a construção de sua aprendizagem. Sem "pré-conceitos", sem classificações e sem "verdades".

Piaget, quando fala sobre a aquisição do conhecimento,[4] admite a fase exógena (da construção, da cópia, da repetição) e a fase endógena (da compreensão, das relações, das combinações). Para ele, a aprendizagem não pode parar na primeira fase (exógena). O verdadeiro conhecimento implica a segunda fase (endógena), porque pressupõe a abstração. Uma abstração que pode partir do empírico (retira as informações do próprio objeto) ou ser reflexiva (graças às operações, isto é, às coordenações das ações), parte, ela mesma, das próprias atividades do sujeito. Essa abstração implica uma reorganização mental por meio da reflexão:

> Se a criança construiu suas estruturas do ponto de vista endógeno, estas terão necessidade de "alimento ", isto é, necessidade dos objetos que podem assimilar... Dizer que um sujeito se interessa por um resul-

---

4. Mizukami, Ensino: **As abordagens do Processo**, p. 73.

tado ou por um objeto, significa que possui estruturas exigindo sua utilização.

O trabalho com o poema fez-nos perceber a importância dessas fases, de onde o conhecimento parte em sucessivas reestruturações: a estrutura anterior necessita estar pronta, amadurecida para receber a estrutura posterior. Fez-nos perceber também que o educando só terá condições de ser produtivo na fase da abstração, da reflexão, se a fase do concreto (a fase sensorial) tiver uma abordagem que o prepare para a aquisição de estruturas que levem à constituição do sujeito na percepção do objeto. é um conhecimento se interligando a outro e produzindo conhecimento: é o momento das relações e das combinações. Um momento que deve ser alimentado, para que se instale no educando um interesse intrínseco à sua própria ação.

O aluno João Augusto (13,VII,1985) é um exemplo do que se afirma acima. Ele pode não ter percebido " claramente" o que estava acontecendo com o seu processo de aprendizagem, mas nos passa a idéia, em sua redação, de que uma fase prepara a outra; de que é necessário ir adquirindo " estruturas " para se chegar ao conhecimento:

> Este trabalho de português repercutiu muito em nossas vidas no que diz respeito à visão de mundo. Conseguimos chegar a discussões importantes sobre os textos e nós mesmos.
>
> Acho que nos três anos de trabalho o mais importante é o de 1985 (sétima série), onde surgiram os mais variados problemas, que relatam as dificuldades do trabalho.
>
> Esta atividade desenvolveu muito o senso crítico dos alunos que têm abertura para dialogar com o professor. Eu tive vários problemas com os professores e mesmo com a Dona Elye.
>
> Eu acho que existe uma grande influência dos anos anteriores que serviu de base para a continuação do trabalho este ano.
>
> De qualquer forma que se veja, o trabalho tem nos ajudado e vem abrindo caminhos novos.

Pode-se perceber, no discurso de João Augusto, que houve "desequilíbrio", pois fala em dificuldades e problemas " mesmo com a Dona Elye ". Percebe-se também uma "reequilibração", pois

os aspectos positivos que ele coloca em relação à experiência são muitos: o desenvolvimento do senso crítico, o diálogo com o professor, com o texto e uma postura que vem abrindo novos caminhos.

Assim como João Augusto, os alunos tomaram consciência de que, instaurado o diálogo, a discussão em sala de aula, entre professor/aluno, aluno/texto, estariam caminhando para a construção de um conhecimento que partisse deles mesmos, da sua capacidade de apreensão de elementos extrínsecos e intrínsecos. Isto está bem claro na seguinte afirmação feita em sala de aula: "Eu me ensinei a mim mesmo".

É como diz Piaget, em conversa com Bringuier, ao falar sobre a aquisição do conhecimento: " Tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir ".[5] Ou quando fala sobre o conhecimento humano, como uma atividade, isto é, um movimento permanente:

> ...os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.[6]

A linha construtivista de Piaget está sempre a criar algo novo, como condição necessária para a sua subsistência, o que implica que, no processo da evolução, a criatividade no ser humano seja permanente como um processo vital. Construir, na teoria piagetiana, implica tornar estruturas do comportamento--quer sejam motoras, verbais ou mentais--mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações. A criatividade, pois, pode ser realizada tanto no aspecto sensório-motor, quanto no verbal e no mental.[7]

---

5. Bringuier, **Conversando com Piaget**, p. 93.
6. Piaget, **Psicologia e Pedagogia**, p. 30.
7. Mizukami, **Op. cit.**, p. 66.

Uma das nossas primeiras propostas é fazer com que o aluno, pelo poético, comece a se observar (eu-indivíduo) e a observar o outro (eu e o mundo). É um trabalho em movimentos contínuos, um processo de desequilíbrio-equilíbrio, respeitando sempre o ritmo de cada aluno, isto é, seu estágio de desenvolvimento. Há uma diretividade seqüencial (depois de um certo tempo os alunos participam dessa diretividade). São criadas situações, no trabalho com a língua, em que os conceitos são operacionalizados, surgindo, como conseqüência dessa operacionalização, os contrários, que instauram a dúvida, a curiosidade, o questionamento, a perplexidade, elementos necessários a toda aprendizagem.

Além disso, propomos não somente ao aluno, mas também ao professor, atividades desafiadoras e criativas, onde a aprendizagem é baseada no ensaio e no erro, na investigação, na procura, na compreensão de problemas e na tentativa de soluções.

Nossa experiência, ao tentar uma ênfase sobre o desenvolvimento do pensamento, abre-se, com o poema, para a reversibilidade e a associatividade.Provoca a inteligência para um aprofundamento da língua, da observação das construções.

Também criamos situações para evitar a rotina, a fixação de respostas prontas e acabadas e de hábitos. Damos ao aluno problemas, provocamos a solução, a partir dele mesmo e não do professor; procuramos levá-lo à autonomia diante do texto e do conhecimento. Uma aprendizagem, onde apenas instigado pelo professor, o aluno possa observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, argumentar e se sensibilizar em um ambiente desafiador. Criamos principalmente condições para que enfrente "desafios" e se posicione diante do problema a ser resolvido.

Ezequiel T. da Silva, ao falar sobre o "ato de ler",[8] mostra que o aluno pode chegar a uma leitura até mais crítica do que a do professor, se forem trabalhados três movimentos de consciência: **o constatar, o cotejar e o transformar.** Para ele, devem ser criadas situações, onde seja permitido ao leitor constatar determinados significados, refletir sobre os significados atri-

---

8. Silva, **O Ato de Ler**, p. 80.

buídos e transformá-los.

Pelo processo de **constatação**, o leitor verifica o sentido primeiro do texto; no **cotejo ou reflexão**, ele conclui que há sentidos no texto; e, na **transformação**, ele gera mais sentidos para o texto. Por isso, ao ler, o sujeito leitor cria, recria, reescreve ou produz um outro "texto", resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico.

Desde que o aluno atinja o maior número possível de significações para o texto, é-nos possível mostrar o aprofundamento a que nos permitem chegar muitos desses textos (principalmente o poema). Aprofundá-los reverterá em aprofundamento maior dos temas e conseqüentemente, em compreensão mais ampla e profunda da realidade. Damos-lhe tempo e espaço, para gerar mais significados no texto e construir sua leitura.

Enfim, nossa proposta permite levar o leitor à condição de sujeito co-autor, na sua relação própria, isométrica com o objeto. Ambos (sujeito e objeto) se encontram, interagem, desequilibram-se e levam à reequilibração necessária, depois de o sujeito mostrar sua permeabilidade à aquisição de conhecimentos, permitindo o surgimento de novas estruturas que se integrem às anteriores. Dessa forma o aluno, aos poucos, vai tomando consciência desse caminhar e avolumar de seu conhecimento na condição de sujeito ativo, participante e possuidor de um saber.

Kairalla (14, VIII, 1986) é um dos alunos que mostra essa relação própria, isométrica, com o objeto no seu processo questionador de aprendizagem:

**Era uma vez um sujeito gramatical**
**Será que ele procura um predicado verbal?**
**Ou um que já morreu?**
**Mas só sei que ele estava mal**
**Procurando um cantinho seu**
**Até que encontrou o verbo amar**
**Que também achava o mundo amargo que nem fel**
**Pensaram numa oração formar**
**Mas EU e AMAR?**
**O quê? como?**
**Pensaram, pensaram**
**E formaram a oração verbal direta**
**EU TE AMO**

No trabalho com os elementos estruturais da palavra, o aluno Kairalla (14, VIII, 1986) evidencia ter absorvido profundamente os dados que lhe foram colocados à disposição:

Menino

O inviolável, o sacro
Indiferente, imutável--radical
Insuportável, só e macro

O mutante, popular
Dá tema, vida, o morfema
Gêneros da língua, jeitos de mudar

O menin, sacro
Indiferente--radical
Imutável, só e macro

O " o " popular
Muda tema, dá vida--o morfema
Gêneros da língua, um dos sujeitos pra mudar

Tápparo (12, V, 1983) não escrevia quase nada compreensível e dizia que detestava redigir. Um dia, constrói um texto, em sala de aula, onde prova que poderia ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Precisava apenas de um espaço:

Os bóias-frias

Os bóias frias
trabalham
para ganhar o pão
de cada dia
voltam nas carrocerias
sem segurança
Tantos bóias-frias
morreram
sem esperança
Crianças pequenas
trabalham
para ganhar
o pão
de
cada dia
Os bóias-frias

Quando o questionamos, por ter redigido um excelente texto, percebemos até onde nossos alunos têm consciência de como se dá a aprendizagem:

--Professora, eu não poderia errar, ao escrever o que está dentro de mim. Essas palavras me pertencem e por isso sei fazer uso delas.

Tápparo (ele nos deixou na sexta série) codificou sua apreensão do universo sem erros de ortografia, pontuação, concordância verbal, nominal, etc., como o faz o aluno Rogério que apresentava as mesmas dificuldades(10, V, 1983):

Eu vi a pomba branca
Em uma gaiola
Pedindo liberdade
Chorando muito
Pedindo liberdade
Mas ninguém a ajudava
Pediu graças a Deus
E voou livremente

é o mesmo Rogério quem escreve, quando está na oitava série (13, 1986), um texto sobre o poema:

O poema

Abertura para um novo espaço
Onde o espaço era o tempo
Tempo que criou poema
Poema, abertura no papel
Uns com gosto de mel, outros
Amargos como fel
Jogo de palavras
algo a dizer
Talvez isto ou aquilo
Depende do Eu
Meu ou seu

Regina Maura, Andréia, Susiane, Marcelo, Kairalla e Maristela dão um testemunho do que foi esse processo de aprendizagem com o poema:

Os quatro anos de produção e de problemas

Nestes quatro anos, eu procurava cada vez mais me aprofundar neste maravilhoso trabalho, que na verdade não vai haver outro tão cedo.

Começando na quinta série, eu não estava muito aprofundada no trabalho ainda. Com o passar de cada ano, fui aprendendo cada vez mais e errando também, mas estes erros me ajudaram também a perceber no que e como eu errava.

Como dizia, na sexta série, eu tinha aprendido um pouco

mais e os problemas também iam aumentando, porque eu acho que a D. Elye não teve pouquinhos problemas por causa da classe e eu admiro muito isso, pois eu compreendo que não é nada fácil o que ela faz.

Continuando o trabalho na sétima série, nós estávamos ficando maiores e com a capacidade de produção aumentando.

E agora na oitava série, sinto que houve uma grande mudança, tanto no trabalho, que cada vez mais exige de nós, como para mim, que senti uma grande produção em relação ao trabalho e às outras coisas também.....

Regina Maura (14,VIII,1986)

Poema em sala de aula

Durante estes quatro anos de trabalho de interpretação de textos, eu aprendi muita coisa; uma das coisas foi interpretar a palavra pelo seu significado.

A interpretação é você se aprofundar no texto e dele tirar seu significado, seu valor e entendê-lo, pois uma palavra pode dizer muito mais do que aparenta.

Na minha opinião, ter capacidade de interpretar a palavra e seu significado nos dá uma maneira diferente de enxergar as coisas e o mundo, pois tudo tem seu valor. Esta experiência foi ótima neste ponto, pois agora eu não me contento em só ler o poema ou o texto, o que importa é captar o que ele diz.

Em relação às outras matérias, eu acho que houve modificações. Cito Ciências, por exemplo.

O processo de trabalho mudou muito com o passar dos anos e a classe, às vezes, sentia falta do poema como era trabalhado, mas é certo que tinha que entrar na gramática. E a interpretação se aprofundava cada vez mais.

Este ano a classe se uniu mais com a viagem a São Paulo, todos adoraram. Isso foi bom, pois todos se conheceram melhor.

E a senhora, Dona Elye, sabe que temos uma dívida para com a senhora, pois não é qualquer professor que se esforça e faz tudo pelos alunos.

Só tenho uma coisa a dizer e que a senhora já sabe: A senhora não é mais uma professora, é uma segunda mãe para todos nós.

Andréia (14,VIII,1986)

Opinião do aluno quanto às aulas de Português neste ano

Bom, eu acho que, neste ano, as aulas têm sido mais compreendidas por mim, pois eu consegui me acostumar por completo.

Os alunos começaram a achar que estão sabendo demais e estão folgando um pouco (até eu), mas eu consigo compreender muito bem a matéria, pois nós descobrimos qual é a função da palavra e como ou quando usar. Estou gostando

tanto que já propaguei este método para Marília, conversando com um professor de matemática. Consegui deixá-lo muito interessado, com ele querendo aplicar ou apenas ver esse método na sua matéria ou só em Português...

Kairalla (14,VIII,1986)

Como Pode ?

Como Pode ?
Em tão pouco tempo, algo mudar as vidas de pessoas diferentes, torná-las tão amigas e ativar o desenvolvimento e a compreensão de tal forma.
Somos críticos.
Por que não ?
Ser crítico, no meu ponto de vista, foi a melhor coisa que o trabalho me ofereceu, pois dessa forma, passei a não aceitar tudo mastigado pelos professores. Passei a me tornar capaz de decidir o que é melhor para mim, tornei-me independente em relação aos meus estudos, pois aprendi a apreender.
Poema é um pingo de reflexão da cabeça de cada ser.
O poema permite a amplitude dos pensamentos
Poema
é o tema
é a vida
amiga
inimiga
vivida
sofrida
é solidão
e compreensão
dos quatro anos que passaram
é a saudade que ficou
Poema
é um pingo de reflexão
em meu coração.

Maristela (15,VIII,1986)

Ao final de quatro anos, depois de fazerem a análise crítica do trabalho com o poema, foi possível observar que os alunos evidenciaram alguns aspectos fundamentais no que se refere ao processo de aquisição do conhecimento e no que se refere à abordagem do texto, e, principalmente, do poema:

a) Processo de aquisição do conhecimento

- a verdadeira aprendizagem só se dá em espaços de liberdade e no respeito ao ritmo de cada indivíduo;

- só é possível adquirir conhecimento, quando existem motivações e curiosidades, isto é, movimentos em direção a ele;

- o conhecimento necessita de tempo para se integrar às estruturas anteriores do indivíduo;

- há necessidade de tentativas e ensaios, pois a própria consciência do "erro" e do "acerto" é que leva à aprendizagem;

- o conhecimento é um " todo ", por isso não pode ser parcelado durante o processo de aprendizagem;

- todo indivíduo tem um potencial passível de ser explorado--quanto mais se sabe, mais pode ser instigado e maior pode ser a produção;

- a verdadeira aprendizagem provoca divergências entre os alunos e entre os alunos e o professor;

- a percepção de que se está adquirindo conhecimento com o próprio esforço incentiva a querer compartilhá-lo com os outros indivíduos--é uma "obra prima" dentro do potencial de cada um;

- a construção do conhecimento é intrínseca ao indivíduo e cresce no contato com os elementos externos;

- inteligência, afetividade, sensibilidade e aprendizagem caminham juntas;

- é necessário proporcionar ao indivíduo um meio rico de possibilidades;

- o conhecimento sobre a realidade deve ser "des-velado"

e não "ensinado";

- é importante manter o indivíduo em estado de desequilíbrio, criando-lhe sempre condições de reequilibração;
- é necessária a graduação e seriação das situações pedagógicas;
- a relação de reciprocidade entre aluno e professor deve ser uma constante;
- a avaliação deve ser um processo de aprendizagem/construção/criatividade/consciência individual, para se chegar ao ato de conhecimento;
- a curiosidade e o prazer devem caminhar com os movimentos do ato de aprender.

**b) Abordagem do texto**

- o processo de abordagem do texto deve ser, inicialmente, um processo prazeroso, de fruição;
- o texto é importante no que se refere ao lúdico, mas também o é na possibilidade de leitura do mundo;
- apropriar-se da palavra e construir seu próprio conhecimento é perceber a realidade de maneira mais crítica e mais contundente;
- o aspecto semântico e semiótico envolve todo o processo metalinguístico;
- não há textos inocentes; no dito há sempre o não-dito;
- a língua é movimento e vida; seu significado depende do contexto em que se acha inserida;
- o texto poético permite a polissemia, instigando o leitor a desvendá-lo;

- o poema se integra à vivência do indivíduo e sua ausência é sentida;

- o poema facilita o desenvolvimento da capacidade operativa do indivíduo;

- o poema, ao tocar a sensibilidade, motiva e facilita as condições de aprendizagem;

- o poema e a linguagem poética são os "grandes mestres" em toda nossa experiência.

É como diz Washington:

**Poema**

**Poema é uma nuvem alta**
**lá no céu**
**é um réu**
**que cada um o julga**
**como quer**

Podemos observar que, embora os alunos participantes da experiência não conhecessem uma terminologia "científica", para conceituar o processo pelo qual passaram, têm consciência dos movimentos realizados por eles nesses quatro anos: constantes desequilibrações e reequilibrações. E, à sua maneira, "desvelaram" sua própria transformação em direção à poesia e ao conhecimento.

Por isso, vimos ser possível organizar de maneira didática todo o nosso processo ensino/aprendizagem como o fizemos a seguir, para que, ao colocarmos o poético como fundamento de nossa experiência, possamos também viabilizar um contato mais prazeroso e mais intenso do aluno com o poema.

Vimos, ainda, ser possível sugerir ao professor alguns passos no trabalho com textos literários em sala de aula.

II

## PASSOS PARA O RESGATE DO POÉTICO

> Desconstruindo a prosa que consagra a prosa do mundo, a poesia restitui ao nome o seu parentesco original com o que nomeia, restitui a linguagem à sua natureza, à natureza.[1]
>
> Mikel Dufrenne

Há alguns anos, começamos a percorrer um "caminho" diferente não só na abordagem do texto poético, mas também no trato da Língua Portuguesa. O início desse "caminho", como já dissemos, encontra-se embasado em teorias, discutido e relatado em nossa dissertação de mestrado. A sua continuidade, o conseqüente aprofundamento e abrangência são a matéria desta tese. É um trabalho com o poema, onde os alunos atingiram um nível de percepção da língua, que lhes permitiu desconstruir a prosa e reconstruí-la de maneira criativa, consciente, pois, ao nos voltarmos para o poético, voltamo-nos à primitiva "natureza" da comunicação verbal, à palavra em sua origem.

Foi no contato diário com as etapas propostas por nós, na abordagem do poema, que percebemos a possibilidade de ampliarmos o campo de atuação de nosso trabalho com o texto. Cada degrau avançado apontava para outros possíveis e necessários, se quiséssemos realmente aproveitar a abertura que o poético e, especialmente, o poema, se nos oferecia.

Nesta tese de doutorado, ao evidenciarmos a importância de se resgatar o poético na escola de primeiro grau, estamos mostrando a continuidade do trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado e, para fins didáticos apenas, concentramos em dois momentos o processo pelo qual passamos durante os quatro anos de nossa experiência. Por outro lado, apresentamos outra proposta alternativa que retoma, amplia e, em vários momentos, refaz as etapas da primeira abordagem do texto.

---

1. Dufrenne, A Estética e as Ciências da Arte, p. 57

**Primeiro Momento: etapas na abordagem do poema**

Antes de explicitarmos as etapas no tratamento "metodológico" da abordagem do poema, que permitirá um adentramento na matéria nele contida, discorreremos sobre alguns aspectos que envolvem essas mesmas etapas:

- o professor deve ser sensível a textos poéticos e criativo em situações de sala de aula;

- não deve haver preocupação, pelo menos nas séries iniciais, com a explicitação completa da estrutura poética;

- deve-se estimular a criatividade, em qualquer situação de sala de aula, em qualquer etapa na abordagem e na produção do texto;

- deve-se provocar o aluno, a fim de que este tenha sempre atitudes de reflexão diante da palavra e diante do contexto em que ela se acha inserida, seja na gramática, na literatura, nas redações, nas decisões de grupo e em qualquer disciplina;

- deve-se respeitar o ritmo de cada aluno durante seu processo de aprendizagem na abordagem do poema ou de qualquer outro texto (este aspecto implica o "como" avaliar);

- procurar levar **todos** os alunos à produção (de uma forma ou de outra, todos têm condições de se expressar;

- nada é rígido dentro de nossa sugestão, por isso colocamos como elementos fundamentais a flexibilidade e a atualidade no trato dos textos.

Etapas

a- Seleção de autores e textos

No início, ela deve partir da pessoa do professor, mas os alunos devem ser alertados para o fato de começarem a participar da escolha. Quanto ao autor, achamos que se pode sugerir o seguinte:

- procurar aqueles autores cujos poemas agucem a curiosidade, provoquem indagações e que, na sua atemporalidade, permaneçam sempre atuais;
- não se preocupar com autores que tenham ideologias prontas ou valores essencialmente negativos; cabe ao professor e ao aluno "des-velarem" e discutirem o conteúdo na procura do caminho de cada um;
- procurar tanto autores nacionais como estrangeiros.

Quanto ao texto, devem ser observados os seguintes aspectos:

- textos que possam levar a criança e o adolescente ao prazer da leitura;
- poemas "pequenos", preferencialmente, no início do processo;
- temas adequados ao universo da classe à qual pertencem a criança e o adolescente;
- temas passíveis de crítica e que possam suscitar discussões, questionamentos,
- vocabulário adequado à faixa etária que se pretende atingir;
- no início, textos que tenham figuras literárias mais perceptíveis;
- textos que explorem as sensações (tato, olfato, visão,

audição, paladar). Cremos de suma importância o aspecto sensações, pois nos parece uma forma mais concreta de o aluno perceber que a palavra evoca um "organismo vivo" e latente dentro de qualquer texto;

- textos que propiciem um trabalho de intertextualidade;
- textos que permitam uma seqüenciação e um aprofundamento adequado aos vários momentos da aprendizagem;
- textos que tenham o consenso da crítica. Aqui, como o assunto é extremamente discutível e delicado, caberá à sensibilidade e à cultura literária do professor selecionar entre aqueles o que julga melhor. O aluno, contudo, deve ir se tornando, aos poucos, participante do processo.

b- Leitura e entonação

- pedir aos alunos que leiam, individualmente, o texto, mas sem fragmentá-lo;
- perguntar se há voluntários para a leitura, em voz alta, evidenciando que "cada leitura é uma leitura", porque são todos diferentes receptores;
- o professor deve ler por último, mostrando que sua leitura também pode ser uma outra leitura (se os alunos insistirem--isso acontece muito nas fases iniciais--ele pode ler antes);
- conscientizar os alunos da importância de uma leitura bem feita, chamando a atenção para a entonação;
- mesmo que o poema seja arrímico, observar com os alunos a melodia transmitida pelo ritmo e o significado que poderá estar inerente a ele;
- mostrar a importância de múltiplas leituras para melhor

compreensão do tema e, portanto, do poema;

- ler o texto depois da análise concluída, fazendo observar que essa é uma outra leitura;

- respeitar, dentro da individualidade de cada aluno, o seu processo no ato de ler.

**c- Levantamento do vocabulário**

- pedir aos alunos que leiam o texto novamente;

- pedir aos alunos que grifem, no texto, as palavras desconhecidas e que as procurem no dicionário;

- pedir aos alunos que grifem as palavras conhecidas, mas das quais não sabem dar sinônimos ou fazer qualquer relação;

- discutir com os alunos todas as palavras levantadas e observar com eles os diferentes conteúdos culturais que carregam;

- voltar ao texto e observar com os alunos se escolheram o sinônimo adequado àquele contexto;

- observar com os alunos as palavras empregadas denotativa ou conotativamente (um trabalho que deve ser feito com dicionário).

**d- Levantamento do campo semântico**

- pedir aos alunos que leiam novamente o texto e que escolham as palavras mais "fortes" dentro dele, que possam ser mais sentidas dentro do poema;

- cada aluno deve fazer sua escolha e todas as palavras devem ser colocadas na lousa, a fim de que haja uma discussão sobre as mesmas com a classe;

- com a orientação do professor, o aluno deve ir percebendo aquelas mais carregadas semanticamente e escolher algumas. Nós sugerimos o máximo de quatro, e achamos ideal uma ou duas, mas a decisão final é sempre da classe;

- escolhidos os núcleos semânticos, as palavras levantadas devem ser colocadas em volta desse(s) núcleo(s) como em um círculo, primeiramente na lousa e depois, nos cadernos;

- pedir a vários alunos que auxiliem a escrever o campo semântico na lousa (é o momento em que suas dúvidas sobre ortografia, acentuação e adequação vocabular surgem);

- todas as palavras colocadas em volta do(s) núcleos devem ser questionadas com a classe, em se tratando de sua adequação ao conteúdo semântico global do texto;

- observar se as palavras nos diferentes núcleos não estão se repetindo e, se isto acontecer, assimilá-las e discutir a possibilidade de absorção das mesmas em um núcleo já conhecido;

- considerar os núcleos como caminho para a descoberta do tema básico do texto e de sua conseqüente interpretação;

- chamar a atenção sobre a quantidade de sinônimos e antônimos, levantados no campo semântico (explorar, nesse momento, a bipolaridade da vida, pois a presença de antônimos é uma constante);

- levar o aluno a perceber que este é um momento em que ele pode começar a instaurar um diálogo consigo mesmo, com o texto, com os colegas e com o professor. (Esta é uma postura dialética, que poderá auxiliá-lo em outras

disciplinas e em outras situações de aprendizagem.)

O levantamento do campo semântico é um dos momentos de exploração da polissemia na palavra, aliás, o momento mais significativo. Deve ser um trabalho ativo e motivado com a classe, a fim de que provoque reações, contradições, criatividade, dúvidas, interesse e, principalmente, procura de relações entre as palavras, das palavras com as outras áreas do conhecimento (semiótica) e inferências. É o momento em que todas as disciplinas devem interagir, evidenciando a aquisição do conhecimento como um todo. Esta procura deve exaurir todas as possibilidades do campo semântico. Achamos que esta etapa deve ser coordenada pelo professor, mesmo depois de algum trabalho com os textos, para que o aluno não se mantenha passivo pela situação de provocação em que se encontra inserido.

**e- O desenho como interpretação do texto lingüístico**

- pedir ao aluno para desenhar o que o texto lhe sugere; que esse desenho seja sobreposto às palavras, utilizando-se das cores;

- orientar para uma utilização bem simples de traços sem preocupação com um desenho "bonito". O aluno deve sentir que o desenho e as cores são a sua "forma" de ver o texto e o mundo: ele deve ser apenas significativo;

- se o aluno não quiser desenhar, pelo menos no início, pedir a ele que se utilize apenas das cores, ou monte a "sua idéia" do texto com revistas, jornais ou qualquer outro material que achar adequado;

- respeitar a individualidade de cada aluno, ao construir seu universo plástico; observar apenas se, de uma forma ou de outra, ele atingiu a idéia contida no texto.

Esta é uma tentativa de interpretação visual do poema. É um esforço a mais na compreensão dele. Os traços e as cores começam a se tornar significativos para o aluno.

f- Explicação sobre o emprego dos traços e das cores do desenho

- pedir o "porquê" da utilização dos traços e das cores do desenho, assim como da montagem (os traços, as cores e a montagem só importam na visão do aluno; é dele a utilização). Esta etapa ajuda a visualizar as sensações que o texto provoca;

- o aluno deve sobrepor o desenho às palavras desde o primeiro texto, mas a explicação só deve ser solicitada, quando o professor sentir a classe preparada para isso. Assim lhe é dado um tempo para captar a importância do aprofundamento na interpretação, o mesmo acontecendo com a linguagem pictórica;

- o aluno, nas primeiras séries, deve apenas desenhar ou fazer a montagem. É cedo para pedir-lhe uma explicação de sua apresentação plástica. Sua postura diante dos traços e das cores de que se utiliza deve ser, primeiramente, amadurecida, para que se possa depois pedir-lhe o porquê.

- depois de terminadas todas as etapas propostas na abordagem do poema, perguntar aos alunos se gostariam de desenhar novamente ou acrescentar outros elementos à sua interpretação icônica;

- pedir aos alunos que discutam a sua interpretação do texto lingüístico pelo desenho com a classe (ficam bastante motivados, quando o passam para a transparência e o colocam no retroprojetor) Fazer com que todos em um momento ou outro o apresentem e que, de uma forma ou outra, sejam sempre valorizados.

g- Interpretação do texto por meio da palavra

- observar as relações feitas no levantamento do campo semântico e sua abrangência no poema;

- observar as categorias gramaticais mais empregadas e sua importância no poema. Elas devem ser discutidas gradativamente, no momento propício, no texto adequado e sempre ao alcance da faixa etária com que se trabalha. Se surgir, por parte do educando, uma proposta de conceituação, ela deve sempre partir do diálogo do aluno com o texto, do diálogo do aluno com o professor e com os colegas. Na quinta série, sugerimos um trabalho flexível e abrangente (sem classificações), em primeiro lugar, com o verbo e, a seguir, com as outras categorias gramaticais (a conceituação só deve começar a acontecer, a partir da oitava série e assim mesmo, sem rigidez;

- observar os modos e os tempos verbais, enfatizando o valor semântico/referencial dessa categoria;

- como conseqüência da etapa anterior, observar a dinamicidade e a estaticidade do poema diante das formas nominais ou diante das formas verbais (as possíveis intenções do autor);

- explorar as palavras que captam as sensações. O aluno deve perceber que o poema lhe transmite as cores, as paisagens, os sons, os odores, o paladar e a temperatura. Ele é um elemento vivo;

- observar com os alunos que, no poema, a língua desafia seu uso comum e pode ser parcialmente re-inventada pelo poeta (enfatizar que esse uso e as figuras literárias são o alicerce da linguagem poética);

- mostrar, como nos primeiros passos em direção ao poema, que o importante é a percepção do ritmo, da melodia, da sonoridade, das sensações, assim como o fruir do poema;

- introduzir, lentamente, por meio dos textos, as figuras literárias, podendo-se começar pela comparação, metá-

fora, prosopopéia, antítese, eufemismo, catacrese, hipérbole;

- observar com os alunos como o autor apresenta sua visão da realidade, utilizando-se desses recursos de estilo, de linguagem.

Na quinta série, só estas seriam levadas aos alunos, porque a possibilidade de apreensão destas é mais imediata. Começar, por exemplo, com a comparação e depois ir para a metáfora. Levar a classe a conceituar a figura, mas jamais pedi-la como forma decorativa. O importante na comparação e na metáfora, achamos, é mostrar ao aluno que ela é composta de dois termos que se defrontam (um real e um imaginário) e que têm um ponto em comum entre si--o chamado ponto de intersecção. É fundamental fazer disto um jogo, a fim de motivar a classe a tentar descobrir esse ponto comum. É possível comparar com os conjuntos, em matemática.

Primeiramente, o professor deve dar exercícios orais, utilizando-se da realidade à sua volta (procurar os termos da comparação dentro da sala de aula ou nos elementos mais próximos). Esses exercícios devem ter como finalidade achar os pontos de intersecção (é importante provocar a procura); em seguida devem ser dados exercícios escritos para que o aluno ache o ponto comum aos dois conjuntos. Numa outra etapa, a classe deve construir suas próprias metáforas (se possível em equipe, pois a discussão entre eles é muito produtiva e, mais tarde, individualmente). Se a classe já estiver em condições, deve-se voltar aos textos já estudados, à procura de metáforas a eles imanentes.

A introdução da primeira figura deve-se dar após o estudo de quatro ou cinco textos, e, a cada novo texto (se o trabalho produziu bons resultados), uma nova figura deve ser introduzida e encontrada, depois de exercícios também nos textos anteriores. É bom que depois de cada uma se peça uma redação onde as estudadas anteriormente apareçam. É também necessário e importante sempre voltar a elas.

h- **Redação**

- sugerir que as redações sejam feitas a partir dos temas levantados pelos poetas (isto só deve se dar, quando o professor sentir que a classe já está preparada, ou seja, após o trabalho com aproximadamente seis ou sete poemas);

- sugerir a inclusão das figuras que possam construir e das palavras que transmitam a percepção das sensações;

- pedir, quaisquer que sejam os temas enfocados pelo poeta, que os relacionem com os homens e com seu próprio universo;

- procurar fazer um trabalho de intertextualidade--os temas abordados podem se relacionar com outros textos com o mesmo tema, com revistas, jornais, filmes, propagandas, etc;

- levá-los a "redigir" com o código verbal e outros códigos possíveis, como as artes plásticas;

- pedir sempre que dêem opinião sobre o trabalho e apresentem sugestões.

i- **Tecimento do poema**

- ler alguns poemas, inclusive os já estudados, antes de sugerir que tentem construir algum;

- no início, não há necessidade de comentar sobre a estrutura do poema, mas é importante enfatizar a rima, o ritmo e a melodia presentes no texto (os outros aspectos poderão começar a ser observados, a partir da sexta série);

- mostrar como, nos primeiros passos, o importante é a fruição, a percepção do ritmo e da melodia do poema;

- valorizar, se possível, toda tentativa de construção do poema, mas não deixar de fazer as críticas necessárias;

- provocar a criatividade do aluno e levá-lo a perceber que ele tem condições de ser co-autor e, depois, autor;

- observar com os alunos que é possível, com sua vivência, construir uma linguagem conotativa e "re-inventar" a língua, da mesma forma que os poetas o fazem;

- pedir aos alunos que não apaguem os rascunhos de suas tentativas de construção. é necessário que eles tomem consciência de seu caminhar, tatear e explorar. Esta é uma forma de perceberem seu processo de aquisição do conhecimento e os passos dados para o atingirem como um fim.

Este é um trabalho a longo prazo, onde todas as situações de criatividade devem ser exploradas; onde o aluno é o elemento principal, para quem todas as atenções devem convergir. A participação do professor deve ser uma constante como coordenador do processo, porque o verdadeiro agente é o aluno.

A nossa intenção é adequar esta proposta de resgate do poético a todo primeiro grau. Exemplificamos com um mesmo grupo de alunos da quinta à oitava série, porque foi por meio deles que conseguimos provar a exeqüibilidade do projeto e observar o crescimento de todos eles durante quatro anos. Diante dessa experiência, e pelo nosso contato com alunos das quatro primeiras séries, temos certeza de que é importante iniciar este trabalho, pelo menos, aos sete anos (no início do primeiro grau). Em nossa dissertação de mestrado, perguntamo-nos se os alunos dessas faixas etárias têm condições de apreender esses dados; de desenvolver todas essas etapas, e de que forma isso pode ocorrer. Perguntamo-nos ainda se as figuras literárias e a percepção das sensações não são difíceis para a criança ainda muito nova e se não é muito cedo para levantar tais problemas, indispondo-a para o

texto literário.

Respondemos a todas essas perguntas com uma única palavra: adequação. Temos que confiar na sensibilidade didática do professor e no seu gosto pelo poema, além de que, se todas as etapas estiverem adequadas às faixas etárias, a aprendizagem é possível.

Tomamos como exemplo, em nossa dissertação de mestrado,[2] as figuras de linguagem. Não há necessidade de nomeá-las. Uma criança sempre pode apreendê-las. A prosopopéia está nos seus brinquedos, quando é sua boneca que fala ou seu cabo de vassoura. A catacrese está na "barriga" da sua perna. No "dente" de alho ou na "perna" de sua carteira. A antítese, no dia e na noite; na sua tristeza e na sua alegria. A hipérbole está em "já falei mil vezes" ou vi um rato do tamanho de um elefante". No eufemismo "papai do céu o levou" ou "não estou colando, estou apenas me certificando". Na metáfora "seus olhos são duas jabuticabas" ou "você é uma tartaruga".

Enfim, diante da experiência que vivenciamos durante quatro anos, diante do que vivenciamos, hoje, no curso de Magistério e diante do grupo de alunos entre nove e onze anos com quem mantemos contato há dois anos, temos certeza de que essa nossa proposta pode começar a partir das primeiras séries do primeiro grau e, aos poucos, ir tomando corpo até a oitava série. Basta que o educador saiba dosá-la.

**Segundo momento: proposta de trabalho para as quatro últimas séries do primeiro grau**

Foi o poético--e disso temos certeza-que permitiu a ampliação de nossa proposta de trabalho. Novas etapas surgiram e a proposta alternativa, aos poucos, foi se construindo e evidenciando que, se o poético é inerente a todos nós, então provocá-lo, fazê-lo desabrochar em nossos alunos é ter um caminho para levá-los a perceber que a aquisição do conhecimento é um processo ativo, instigador, construtivo, criativo, sensível e

---

2. Guerra, **O Poema e a Leitura do Mundo**, pp. 71-75.

individual nas suas relações com o social. É ter, nas próprias mãos, a possibilidade de ser autor, porque o poema, entre outras razões, permite, facilita o "apoderar-se" do conhecimento não apenas com o intelecto, mas também com o corpo todo-- no seu ritmo, na sua sonoridade, na sua melodia, que estão presentes no nosso falar corporal.

O processo no qual envolvemos os alunos e em função do qual apresentamos, no segundo momento, uma alternativa ampla e aberta de trabalho não é, como já dissemos, uma proposta no sentido tradicional de "diretividade cognoscitiva". Qualquer observação que possamos fazer é apenas um caminhar e crescer juntos. E sob esse vértice algumas considerações são feitas:

- há um respeito profundo e cuidadoso às reestruturações sucessivas no sentido piagetiano de assimilação, ao desenvolvimento cognitivo;
- diretividade seqüencial--desequilíbrio/equilíbrio. Cada reequilibração é uma auto-superação, é um conceito a mais a ser dominado;
- percepção, por parte dos alunos, da necessidade de um processo contínuo de sucessivas equilibrações;
- deliberação coletiva, discussão e a contínua revisão da proposta, enfim, democracia em sala de aula;
- não há constrangimento intelectual; não aprendem por imposição, mas pelas suas próprias descobertas;
- não há detenção do poder pelo professor e há um respeito ao conhecimento do aluno;
- há uma interação entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno, a fim de que os elementos passados pelo professor e pelo aluno se constituam em momentos de descoberta para ambos;
- para se chegar à conceituação há, primeiramente, um

caminho que perpassa um sentir, um tatear, um tentar, um procurar;

- há sempre uma tentativa de auto-governo. São provocadas buscas de novas soluções, exploração por parte dos alunos e estímulo às novas estratégias de compreensão da realidade;
- procuram-se criar problemas, a fim de que haja a necessária motivação intrínseca;
- o professor assume o papel de instigador, colaborador, orientador e coordenador no processo de aprendizagem. Provoca o aluno para que este seja cada vez mais independente;
- é necessário garantir uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento, a fim de criar uma infra-estrutura que permaneça por toda vida.

Preocupando-nos, principalmente, com o último item de nossas considerações "criar uma intra-estrutura que permaneça por toda vida", montamos uma alternativa de trabalho, que se inicia com o poema, fazendo-o presente a todo instante em nossa proposta. Não intentamos, contudo, um parcelamento no processo de aprendizagem em quinta, sexta, sétima, oitava séries, mas o fazemos, apenas, para fins didáticos. Importa que objetivos e conteúdos sejam atingidos até a oitava série com abrangência, flexibilidade e coerência necessárias.

Importa ainda:

- um tema nuclear (gerador) que possa estar presente, de uma forma ou de outra, em outros conteúdos disciplinares;
- integração com as outras disciplinas, aproveitando-se, se possível, do tema nuclear;
- percepção de outras linguagens (semióticas): não apenas

a linguagem verbal, mas a dos apelos publicitários, a da música, a da expressão corporal, e a linguagem plástica;

- um trabalho não apenas de intratextualidade e extratextualidade, mas também e, principalmente, de intertextualidade, no relacionar temas iguais num mesmo momento histórico e em momentos históricos diferentes;

- um aprofundamento no campo semântico (e semiótico), onde é possível estabelecer relações com outros conteúdos e com a própria vida;

- seqüenciação e aprofundamento do material apresentado;

- avaliação como um processo individual de aprendizagem/construção do saber/criação, onde o educando tenha espaço e tempo para questionar o professor, os conteúdos, reformular propostas e construí-las novamente como um saber seu. O aluno deve ser capaz de relacionar os textos com outros conteúdos, combiná-los, fazê-los se contradizerem, se completarem. É um momento forte de desequilibração/ equilibração/reestruturação de um conhecimento que está se construindo com o sujeito na sua relação com o objeto;

- material disponível, durante o processo de avaliação, para o aluno se apoiar na sua tentativa de construção de um saber (gramática, dicionário, artigos de jornal e de revistas ou qualquer outro material de que ele necessitar);

- presença constante do poético, seja nos poemas ou na prática quotidiana da linguagem;

- consciência, por parte do aluno, de que a aprendizagem só acontece, quando ele é "sujeito" desse processo.

A dosagem, o equilíbrio, as relações possíveis, o

aprofundamento, a seqüenciação, a escolha do tema nuclear, a integração, a avaliação existem no momento em que o professor e os alunos se constituírem como grupo, onde o trabalho de um é sempre o trabalho de outro.

No que se refere ao tema nuclear (gerador), embora este seja de fundamental importância em nossa proposta (e, talvez, exatamente por isso é necessário um bom preparo), achamos que essa preocupação não deve estar presente logo no início do trabalho. A criança e o adolescente devem, primeiramente, passar por temas diversos como um "despertar" para as idéias que a leitura pode conter em si e, dependendo das situações de sala de aula, é possível um tema nuclear já no segundo semestre. A partir daí, na integração com os outros professores, pode-se escolher temas para um trabalho conjunto com as outras disciplinas.

O segundo momento da nossa proposta alternativa, que pretende atingir o aluno como um "todo"--e que teve como grande "mestre" o poema, na nossa experiência de quatro anos com o mesmo grupo de alunos--,apresenta apenas sugestões no que se refere à escolha do texto e à escolha do tema nuclear. São sugestões vividas e experienciadas que surtiram bons resultados, como é possível observar pelo produto dos alunos que perpassa toda a tese. Há também fitas e um vídeo gravados, onde é possível ouvir, ver e observar a "discussão" entre eles.

**Sugestões para escolha de textos e temas nucleares**

**Quinta Série**

**Poemas**

Vinicius de Moraes:"A Porta"
"São Francisco"
"A Estrela Polar"
"O Leão"

Manuel Bandeira:"O Pardalzinho"

Cecília Meireles:"Canção da Flor da Pimenta"
"Uma Flor Quebrada"

Mário Quintana:"Dorme, Ruazinha"

Augusto Meyer:"Chuva de Pedra"

Ribeiro Couto:"O Herói que Matara o Reizinho Inimigo"

**Prosa**

Lygia Bojunga Nunes:" A bolsa Amarela"

**Sexta Série**

**Poemas**

Cecília Meireles:"O Cavalinho Branco"
"O Menino Azul"
"Ou Isto ou Aquilo"
"O último Andar"

Roseana Murray:"Atenção! Compro Gavetas"
"Procura-se um Lugar no Planeta
"Aluga-se um Lugar"
"Habitante de Outra Galáxia"
"Colecionador de Cheiros Troca"
"Procura-se um Equilibrista"

Henrique Lisboa:"O Tempo é um Fio"

Augusto de Lima:"Cólera do Mar"

Machado de Assis:"As Flores e os Pinheiros"

**Prosa**

Lygia Bojunga Nunes:"Corda Bamba"

Fernando Sabino:"O Menino no Espelho"

**Sétima Série**

**Poemas**

Florbela Esperança:"Rústica"

Vinicius de Moraes:"Vou-me embora pra Pasárgada"
"Operário em Construção"

Mário Quintana:"Poema de Circunstância"
"As Mãos de meu Pai"

Cassiano Ricardo:"Poética"

Carlos Drummond de Andrade:"Poesia"

Manuel Bandeira:"O Bicho"

Luís Vaz de Camões:"Sete Anos de Pastor Jacob Servia"
"Busque Amor Novas Artes"

**Prosa**

Rachel de Queiroz:"O Quinze"

Daniel Defoe:"Robinson Crusoé"

**Oitava Série**

**Poemas**

Carlos Drummond de Andrade:"Mãos Dadas"

Cassiano Ricardo:"João Sem Terra"
"Rotação"
"O Espelho"

Cecília Meireles:"Retrato"

Vladimir Maiakóvski:"Meu Maio"

Mauro Mota:"A Tecelã"

Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda:"Primeiro de Maio"

Gregório de Matos Guerra:"Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia"

Gonçalves Dias:"Canção do Exílio"

Joan Garcia de Guilhade:"Amigos, non poss'eu negar"

Luís Vaz de Camões:"Amor é fogo que arde sem se ver"

Castro Alves:"Dama Negra"

Fernando Pessoa:"Autopsicografia"
"Poema em Linha Reta"(Álvaro de Campos)

José Régio:"Cântico Negro"

**Prosa**

Machado de Assis:"O Espelho"

João Guimarães Rosa:"O Espelho"

Achamos que, a partir dos textos sugeridos para as quatro últimas séries do primeiro grau, o educador pode ir burilando a proposta e encontrando suas próprias condições para desenvolvê-la. Por isso, nossas sugestões estão embutidas no descrever da experiência em que estivemos envolvidos:

**Quinta Série**

- iniciar o trabalho com a leitura de alguns poemas que possam provocar o interesse do aluno. Ela deve ser uma leitura apenas lúdica;
- discutir com os alunos as valorações da palavra contextualizada, da palavra descontextualizada e de suas possíveis relações. Utilizar-se dos textos lidos com

finalidade apenas lúdica, escolher algumas palavras e discuti-las fora e dentro de possíveis contextos. Algumas delas como "flor", "amor", "chuva", "professor", "país" provocam acaloradas discussões. É o início de um exercício com o campo semântico;

- apresentar, se possível, no início do trabalho, um poema que possa levar o aluno a perceber que o texto pode remeter às sensações de nosso próprio corpo, como: os movimentos (o ritmo), o ver, o ouvir, o gustar, o cheirar e o apalpar, porque esse sentir faz parte de nosso ser. Por exemplo, o texto "Chuva de Pedra" do poeta Augusto Meyer:[3]

Chuva de Pedra

Tombam gotas duras sobre a terra, saltam
como seixos pequeninos, saltam,
cada folha é um toldo que ressoa.
soa
pela terra o canto da saraiva boa.

Cada rosa meiga é uma humildade mansa
na carícia bruta.

E canta a saraiva clara
sobre a terra enxuta, sobre a terra boa.

Pedras, pingos, pulam de alegria
como vidro moído numa dança louca.

Ouve como soa
sobre a terra o baque da saraiva clara,
fria, fria, fria, numa chuva boa...

Nesse poema, é possível sentir a chuva e seus movimentos na cadência ritmada das palavras paroxítonas presentes em todo texto; na pele (carícia bruta, fria, fria, fria); ouvi-la (ressoa, soa, canto, ouve, baque e no emprego das consoantes oclusivas "p" e "c" pedras, pingos, pulam, como, canto, cada, carícia, louca); vê-

3. In Lisboa.**Poemas para a Infância**, p. 33.

la (clara, dança louca); sentir-lhe o cheiro, quando a chuva cai na terra enxuta. Textos com essas características, no início, tornam a abordagem um trabalho mais palpável, porque o aluno pode perceber o poema nas sensações do próprio corpo, facilitando a compreensão que possa ter deles.

- iniciar um trabalho intenso e constante com o poema, orientando-se pelas etapas propostas (páginas 32 a 42);

- no que se refere à prosa, depois de uma vivência de mais ou menos oito poemas e de observar com os alunos as relações dos poetas do sentir de si mesmo e do universo, por meio dos poemas estudados em sala de aula, e de outros lidos com finalidade apenas lúdica, procurar um texto em prosa, de preferência prosa poética, pois a nossa preocupação maior continua sendo o desenvolvimento da sensibilidade;

- pedir a eles que leiam em casa, se o texto for longo, e depois ler algumas passagens em sala de aula (a escolha é sempre do aluno);

- perguntar aos alunos (depois do trabalho intenso com o poema) se querem levantar o campo semântico de algum dos elementos ou de algum dos momentos do texto: o título do livro, uma personagem, um momento intenso). A decisão final é sempre deles, pois, aos poucos, vão adquirindo condições para decidir;

- instaurar um clima de discussão, a começar pelo campo semântico;

- ir introduzindo, aos poucos, por meio da fala dos alunos, a estrutura da narrativa. Não deve haver pressa, pois eles têm todo um primeiro e segundo graus à sua frente;

- pedir aos alunos que redijam a sua idéia principal do texto ou de um momento importante por meio da linguagem plástica (desenho, montagem com revistas, jornais ou qualquer outro material);

- levá-los a relacionarem, se possível, o tema do livro com a vivência de cada um e com os poemas já lidos;

- levá-los a observar a diferença entre prosa e poesia. As observações devem primeiramente surgir dos alunos (se provocados, eles o farão);

- instigar os alunos a observarem algumas construções lingüísticas "diferentes" dentro do texto, a começar pelos títulos, e quais as implicações semânticas resultantes dessas construções;

- relacionar o tema, se possível, às artes plásticas. No caso da "Bola Amarela", por exemplo, procurar nas obras de arte aquelas que falem mais especificamente do "eu" interior. Procurar também na música popular, primeiramente, e depois, na erudita;

- procurar uma integração com as outras disciplinas, inclusive com Matemática;

- fazer uma avaliação de todo processo, pedindo aos alunos que, aproveitando-se da discussão oral, "redijam" o que conseguiram construir como conseqüência da leitura dos poemas estudados, da integração com as outras disciplinas e da própria vivência. É pedido também que façam a montagem plástica dos aspectos que consideram mais importantes no processo pelo qual passaram;

- dar tempo e espaço para a avaliação. Ela deve levar umas dez ou mais aulas;

Achamos que, na quinta série, deve ser discutido apenas um

livro em prosa com a classe (o tempo maior deve ser dado ao poema); nas outras séries apenas um, por semestre. Isto porque, quando aprofundada a abordagem do livro, por meio da discussão, o aluno se interessa pela leitura dele e caminha para outros, que lerá por prazer (os alunos chegaram, de modo geral, a ler entre trinta a quarenta livros durante os quatro anos de experiência).

A nossa proposta é que o professor cobre do aluno apenas os livros lidos e discutidos em sala de aula (as obras nucleares); as outras leituras devem ser somente lúdicas. Essa cobrança pode se dar durante o processo de avaliação. É feita uma proposta de trabalho sobre algum aspecto do livro na sua relação com outros textos lidos anteriormente (poemas, artigos de jornal, revistas, etc.). Ao escrever, o aluno está "praticando", construindo uma argumentação já bastante explorada nas discussões, mas que só nesse momento da avaliação está sendo organizada pela palavra escrita. A partir daí, o aluno começa a perceber que tem uma comunicação a fazer sobre o livro lido. Sem perguntas, sem direcionamento, sem estereotipias. É ele quem fala. É a sua visão do livro e do mundo.

Nossa proposta pretende que, nas séries mais adiantadas, (colegial), os alunos consigam instaurar um diálogo com o texto por meio dos elementos adquiridos no primeiro grau.

No que se refere à prática da análise lingüística, esta deve sempre partir dos problemas apresentados pelos alunos em suas redações e pela sua fala oral. Deve surgir também do confronto entre sua linguagem e a dos textos utilizados em sala de aula. É importante que essa prática esteja sempre envolvida com os aspectos semânticos da língua.

**Sexta Série**

- as etapas são as mesmas da quinta série no que se refere ao poema e à prosa poética. O aprofundamento deve ir acontecendo aos poucos. Só passar para o momento seguinte, quando perceber os alunos relativamente seguros daquilo que fazem;

- o tema Eu/Indivíduo deve ainda ser trabalhado nessa

série ("Corda Bamba", de Lygia Bojunga Nunes e "O menino no Espelho", de Fernando Sabino"). Os poemas sugeridos por nós abordam esse tema, mas também abordam o homem sob um outro vértice, permitindo sempre uma abertura para novas idéias;

- é aconselhável que os textos, em prosa, continuem a recair sobre a prosa poética;
- a partir desta série, os alunos devem começar a participar da seleção de obras de leitura. Selecionar entre dez a quinze livros, apresentá-los aos alunos e discutir com eles a importância de todos lerem o mesmo livro em prosa (um por semestre). A decisão final, na escolha, deve ser discutida com os educandos, tendo como ponto de referência os argumentos do professor sobre o tema nuclear e a curiosidade dos alunos diante da obra;
- a integração com as outras disciplinas deve continuar ou pelos poemas ou pela prosa poética. A disciplina Educação Artística pode voltar-se para as Artes Plásticas ligada ao tema do "Eu" na sua relação com o "Outro". Fazer comparações, observar as identidades e as diferenças. O mesmo podem fazer Ciências, História, Geografia (causas e conseqüências em determinados momentos históricos, numa relação constante com o nosso momento histórico_ sincronia e diacronia). Inglês e Matemática também têm condições de uma relação interdisciplinar;
- sugerir aos alunos que tentem ser autores de uma obra.
- a prática de análise lingüística deve continuar a ser discutida, a partir da necessidade dos alunos.

**Sétima Série**

- as etapas continuam as mesmas da quinta e sexta séries, mas deve haver uma constante graduação e um aprofundamento no conteúdo proposto;

- trabalhar obras em prosa sem a mesma preocupação com o poético, como acontece nas séries anteriores;

- a partir desta série, deve começar a haver uma relação mais intensa e mais agressiva entre os temas fundamentais em todo primeiro grau: Eu/Indivíduo e Eu/o Outro. Os poemas sugeridos por nós enfatizam esses temas, assim como os textos em prosa;

- provocar "discussões" com o conteúdo das outras disciplinas na sua relação com os textos lidos. É possível levantar o problema do desequilíbrio ecológico e seus reflexos no comportamento do homem. Assim como é possível mostrar que o homem encontra na mesma natureza os elementos necessários à sua sobrevivência (Robinson Crusoé);

- criar condições para o aluno dar sua visão desses problemas por meio das artes plásticas (discutir com eles, por exemplo, a obra de Cândido Portinari, Thèodore Gèricault, Eugène Delacroix e outros);

- pedir aos alunos que construam poemas ou façam exercícios poéticos, utilizando-se das idéias discutidas e enfatizadas em sala de aula;

- levar o aluno a perceber que ele necessita de condições dialógicas para construir seu "saber", de forma consciente e segura;

- a prática de análise lingüística deve continuar a ser discutida, a partir das necessidades dos alunos. Deve-se, contudo, começar a chamar a atenção sobre a

flexibilidade da língua e a "novidade" permitida pela estrutura da linguagem poética. Esta é uma das formas de levar o aluno a se apoderar da língua sem a costumeira agressão à sua inteligência;

- discutir freqüentemente com os alunos a proposta de trabalho.

**Oitava Série**

- as etapas continuam as mesmas da série anterior, mas deve-se viabilizar um trabalho mais profundo com os textos (prosa ou poesia);

- nesta série, é possível trabalhar um número maior de textos, pois o aluno já deve ter adquirido uma estrutura que lhe permita agilizar a abordagem. Sua leitura deve ser mais "rápida" e mais segura (observar a quantidade sugerida);

- a relação linguagem verbal/linguagem plástica (ou semântica/semiótica) deve continuar e, se possível, aprofundar-se;

- enfatizar mais profundamente os temas Eu/Indivíduo e Eu e o Outro, voltando sempre às idéias discutidas nas séries anteriores.

- levar o aluno a perceber que ele pode conceituar seu universo, a partir de si mesmo e não como proposta que lhe possam ser passadas por outrem (por isso, no nosso caso, um trabalho intenso com o tema "Espelho" e o tema "Trabalho" nesta série);

- dar condições ao aluno para participar de todas as decisões em sala de aula, para que ele se sinta também autor de seu processo de aprendizagem;

- a prática da análise lingüística deve continuar na sua

relação morfo-sitático-semântica, emergindo sempre dos problemas de sala de aula. A partir desta série, já é possível começar a conceituar alguns problemas lingüísticos, desde que a conceituação surja da necessidade dos alunos e como conseqüência das discussões em sala de aula (a linguagem poética é bastante instigadora neste aspecto);

- ao chegar à oitava série, o aluno, aproveitando-se dos temas levantados desde a quinta série, deve sentir-se capaz de trabalhar a descrição, a narração e a dissertação;

- propor aos alunos que redijam um "livro" de acordo com as suas possibilidades. Podem organizar os textos em prosa, produzidos durante os quatro anos; organizar os poemas já criados, escrever outros; construir um romance, um dicionário, uma gramática ou qualquer outro gênero que queiram e, de preferência, numa relação com o pictórico.

**Observações pertinentes à proposta**

**Temas nucleares**

Consideramos temas fundamentais Eu/Indivíduo e Eu/o Outro. Eles possibilitam uma gama variada de discussões polêmicas e de uma forma ou de outra estão sempre presentes em qualquer outro tema. Para os fenomenólogos, as experiências mais profundas são ao mesmo tempo indivíduais e sociais e o sujeito é tanto "eu" como "nós". Com isso, nossa sugestão evita o reducionismo do individual ou do social.4

A partir desses, apenas para melhor compreensão da nossa proposta, sugerimos outros como: a Família, a Infância, a Pátria, o Amor, o Desamor, a Liberdade, o Poder, a Fraternidade, o Trabalho, a Ecologia, a Fugacidade (o homem e o tempo). Isso porque são

---

4. Rezende, **Concepção Fenomenológica da Educação**, p. 39

temas sempre abordados (e discutidos até) em romances, poesias, jornais, T.V., revistas, e outros meios de comunicação de massa.

Os temas nucleares facilitam a escolha de textos e propiciam um trabalho de intertextualidade.

**Integração**

São necessários encontros freqüentes entre os professores das áreas, a fim de que haja uma integração de objetivos, que pode ser facilitada pelos temas propostos em comum. Não deve, contudo, ser uma superposição de dados, mas um interagir no currículo escolar, possibilitando a aquisição do conhecimento como um todo.

Há ainda um aspecto que deve ser cuidadosamente observado: a **integração é feita pelo aluno**, pois é este quem percebe as relações e as organiza mentalmente no momento propício. É ele quem assiste às aulas das diferentes disciplinas e quem deve ir "tecendo" o conhecimento.

**Intertextualidade**

O aluno, ao observar as diferentes abordagens do mesmo tema, vai, aos poucos, percebendo que são muitas e de muitas formas as linguagens da comunicação para atingir o receptor. Isso auxilia a instauração de um diálogo entre o aluno e os textos; entre o aluno e o contexto em que se acha inserido. Percebe também que o poeta ou o prosador sempre têm uma relação forte com o momento histórico em que vivem, e que sentem o homem em toda sua problemática existencial.

É necessário que essa intertextualidade ocorra com as outras disciplinas. Interpretar os textos literários propostos e relacioná-los aos textos denotativos de outras matérias é mostrar a importância de saber "ler", refletir, relacionar, argumentar, criticar, ter consciência dos fatos que ocorrem em seu momento histórico e poder estar presente, na necessidade de uma ação transformadora.

## Prática de análise lingüística

Nossa proposta é que a prática de análise lingüístca surja das tendências ou necessidades intelectuais do aluno. Os problemas lingüísticos devem ser tratados assistematicamente e sempre em forma de diálogo ou de questionamento, a fim de que o aluno encontre soluções ao lado do professor. Achamos que o estudo sistematizado da gramática da língua deve ser formalizado e exigido apenas no segundo grau. No primeiro grau, os problemas que surgirem a esse respeito devem ser discutidos, mas sempre em uma relação morfo-sintático-semântica e numa relação do aluno com os textos que o envolvem dentro e fora da sala de aula.

O primeiro grau deve se constituir em um preparo no uso da língua, no seu "apoderar-se", para, depois, o aluno poder chegar à sistematização gramatical no segundo grau. É possível observar, pelos textos que permeiam esta tese, que os alunos participantes desta experiência, sem trabalharem rigidamente a metalinguagem, conseguiram escrever bons textos poéticos, enfocando problemas lingüísticos e chegando mesmo à sistematização, embora não exigida por nós.

Achamos que não deve haver uma segmentação na abordagem dos aspectos referentes à "língua". Tudo deve ser comentado (desde que os alunos necessitem da abordagem) em qualquer série e no momento propício--a pertinência e a adequação concernem ao professor.

Partindo sempre dos textos produzidos pelos alunos da classe, das suas dificuldades e das suas relações com textos de outros autores, a prática de análise lingüística poderá abordar os problemas de ordem fonológica, sintática, estilística e textual. E, aos poucos, o aluno pode ir organizando a "sua gramática" até chegar à sistematização que se fizer necessária no segundo grau.

Podemos dizer ainda que a grande presença é sempre o poético no seu "subverter" da língua, na sua abertura para um trabalho prazeroso de descoberta dos atos de ler e escrever.

**Avaliação**

A avaliação deve ser um processo contínuo. Há, porém, em nossa proposta, momentos mais propícios, mais adequados, mais intensos, para que ela ocorra de uma forma organizada e por escrito. Consideramo-la como "proposta de trabalho", de construção de conhecimento, criatividade, percepção do mundo, consciência crítica, reflexão, sensibilidade, organização do pensamento, integração com as outras disciplinas do currículo.

Para que essa "proposta de trabalho/avaliação/aprendizagem" possa se concretizar, é necessário que o aluno tenha tempo e espaço para "pensar" o conhecimento, evidenciando o nível de interiorização dos elementos que lhe foram apresentados e daqueles sobre os quais ele mesmo refletiu e inferiu.

Afirmamos que a avaliação é também aprendizagem, porque é nesse momento que o aluno vai organizar dados, relacionar os conteúdos adquiridos durante o semestre e criar novos textos. É dessa organização do pensamento, pela palavra escrita e por outras linguagens, que podemos inferir se houve aprendizagem, se o aluno adquiriu conhecimento e aprendeu a pensar. E, fundamentalmente, se essa aprendizagem é "significativa" para ele.

Por isso, nossa proposta ideal é que a avaliação aconteça apenas semestralmente. Uma reelaboração de dados e um recriar do conhecimento necessitam de tempo, quando se trata de crianças e adolescentes.

A avaliação, tendo sempre presente o poético, deve ser feita no dia a dia do período considerado adequado pelo professor e pelos alunos e pode ser conduzida da seguinte forma: o professor discute com a classe a proposta de trabalho para avaliação. Chegando a um ponto comum, ela se inicia. A aula termina, o professor recebe as avaliações e as lê, fazendo as anotações necessárias. Devolve aos alunos e, se há problemas, eles repensam seu "fazer", consultam as fontes necessárias e também o professor. Refazem e devolvem ao professor e assim, ininterruptamente, até que eles considerem pronto seu conhecimento (dentro do que foi proposto e dentro de seus limites

individuais).

É o momento fundamental de todo processo de aprendizagem, pois a criança e o adolescente instauram uma discussão consigo mesmos, com os textos, com as outras disciplinas e com sua vivência. E, no nosso caso, por sedimentarmos nosso trabalho no poema, pedimos sempre que tentem construir um texto poético (poesia ou prosa), pois, ao criarem alguma "novidade" durante o processo de avaliação, abrem-se mais prazerosamente para o conhecimento, porque essa criação os faz sentirem-se capazes de serem "sujeitos" de seu próprio aprender.

Dessa forma, nossa proposta intenciona levar o educando a "aprender" através da "poesia" da matemática, da geografia, da história, das ciências, das artes, da linguagem, como gostaria que o fosse o poeta Carlos Drummond de Andrade e como o possibilita o poético inerente a todos nós. Inerência esta que será discutida e exemplificada no decorrer desta tese.

## III

## O HOMEM COMO SER POÉTICO

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que nunca vi.[1]

Oswald de Andrade

Por termos consciência de que o poético é inerente ao ser humano, é que falamos sobre a necessidade de resgatá-lo na escola de primeiro grau.

Embora a poesia seja "a língua materna do gênero humano" e os primeiros homens "tenham sido poetas naturalmente sublimes",[2] como o confirmam muitos teóricos, a insensibilização do homem ao poético parece ser um fato. O ser poético cujas origens remontam à infância do indivíduo desaparece, como bem diz o poeta Carlos Drummond de Andrade, no decorrer da vida da então criança, a qual perde paulatinamente o caminho com a poesia.

Gaston Bachelard e Mikel Dufrenne também nos conduzem à idéia de que o universo e o próprio homem estão impregnados do poético e que este é um "instinto" já na infância do homem, ou seja, já se encontrava no homem primitivo.

A pretensão de Gaston Bachelard,[3] em seu projeto filosófico, era ir além dos valores vitais da racionalidade e do imaginário, isto é, ultrapassar as limitações a que o homem está sujeito pelas suas próprias contingências do cotidiano. Para ele, era importante descobrir a unidade profunda do homem, pois tinha em mente fazer nascer um novo humanismo, onde a ciência ultrapassaria os limites atuais e seria considerada a "estética da inteligência". Assim, como os outros teóricos, acreditava firmemente que o conhecimento poético do mundo precede o conhecimento racional dos objetos e que o "sentir" antecede o

---

1. O. Andrade, Poesias Reunidas, p. 96.
2. Croce, Estética, p. 111.
3. Bachelard, Op. cit.

"ver". Seu pensamento se abre para dois caminhos: o da epistemologia, que é o do mundo científico, explorado e legitimado pela reflexão, e o do devaneio poético, que é o da atitude sonhadora do sonhador diurno, compelindo a inteligência humana a palmilhar os caminhos do sonho, da fantasia e do irreal. Desse modo, ao tentar descobrir os fundadmentos da relação homem/mundo, Bachelard percebe que é necessário primeiro o homem sonhar, para depois chegar ao conhecimento das coisas e dos outros seres.

Esse sonhar, para Bachelard, passa primeiramente pela imagem, que é um fato de grande significação ontológica, porque faz parte do próprio ser na sua individualidade. Ela é anterior à palavra, permite refazer o passado, conviver com ele e ser reativada pelo sonho ou pelas reminiscências. Sua permanência no indivíduo, segundo a fenomenologia, é diferente das ciências, porque inerente ao homem:

> A imagem, em sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem jovem. O poeta, na novidade de suas imagens, é sempre origem de linguagem. Para especificarmos bem o que possa ser uma fenomenologia da imagem, para frisarmos que a imagem existe antes do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma. Deveríamos então acumular documentos sobre a consciência sonhadora.4

Bachelard coloca sua postura fenomenológica diante do fato poético, ao se utilizar da dualidade das palavras alma e espírito: a poesia vem da alma (afirma sua inerência ao ser) e se objetiva ou prefigura no espírito (a sua passagem pelo pensamento). Para ele, ainda, a alma é potência de primeira linha e mesmo que "a forma" fosse conhecida, talhada em "lugares comuns", ela seria, diante da luz poética interior, um simples objeto do espírito. E citando Pierre Jean Jouve, mostra o que seria uma máxima perfeita da fenomenologia da alma: "A poesia é uma alma inaugurando uma forma".5

---

4. Ibid., p. 7.
5. Ibid., p. 9.

Na sua tentativa de chegar à essência do fenômeno poético, Bachelard reflete sobre a duplicidade fenomenológica das ressonâncias e da repercussão, aprofundando a idéia da impregnação e da inerência do poético no ser humano, inclusive na própria atividade lingüística. As primeiras, que se dispersam nos diferentes planos de nossa vida, são os aspectos exteriores, enquanto a repercussão, aspectos interiores e primitivos da nossa vida, chama-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. No poema, a ressonância ocorre, quando o ouvimos. A repercussão, por sua vez, provoca uma revirada do ser, fazendo parecer que o ser do poeta é nosso ser, isto é, que nós somos o poeta. Unem-se aí ressonância e repercussão e ficamos totalmente impregnados pelo poema, a poesia nos toma por completo. Assim, quando isso acontece, ressonância e repercussão concorrem para que cheguemos à exuberância, à profundidade de um poema. A repercusão de uma só imagem poética pode levar, por sua novidade, a um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor, abalando toda atividade lingüística: a imagem já se encontrava nele e ele reage, ao ver a concretude de seus sentimentos no poema lido. O poema não é dele, mas é ele mesmo que está lá. E é por essa repercussão que o leitor pode sentir as ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do passado, pois a imagem poética, ao colocar o leitor diante da origem do ser falante, chega à profundidade antes de movimentar a superfície: enraíza-se nele. De uma certa forma vem dele mesmo, pela sua predisposição ao poético. E esta predisposição não resulta de uma relação causal entre uma imagem poética nova e um arquético adormecido no inconsciente; ao contrário, se está no próprio ser é porque resulta de seu aspecto ontológico: "a comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica".[6]

Para Bachelard, o homem é sempre um pouco poeta e sua emoção traduz apenas a poesia perdida. Diz ele, ainda, que a infância permanece viva e poeticamente útil em nós no plano do devaneio e não no plano dos fatos.[7] Eis a função maior da poesia: fazer

---

6. Ibid., p. 6.
7. Ibid., p. 29.

reviver com mais intensidade as situações de devaneio. E com isso, fazer emergir o homem como ser poético e, no universo, a poesia.

Alfredo Bosi,[8] ao discorrer sobre a imagem, diz que a mesma pode ser retida e depois suscitada pela reminiscência ou pelo sonho. O agora refaz o passado e convive com ele. Diz também que a experiência da imagem é anterior à da palavra e vem enraizar-se no corpo. Ela é afim à sensação visual, pois o ser vivo tem, a partir do olho, as formas do sol, do mar, do céu, o perfil, a dimensão, a cor. É um modo de presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. E o ato de ver capta não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre o ser humano e essa aparência.

O devaneio, para Alfredo Bosi, é um estado sublime em que o homem compraz-se em que o espírito erre à toa e povoe de fantasmas um espaço ainda sem contornos. Ele seria a ponte, a janela aberta a toda ficção e provocaria, no poema, a imagem, que, por sua vez, seria presença por meio da palavra articulada. A matéria verbal se enlaça com a matéria significada por meio de uma série de articulações fônicas que compõem um código novo, a linguagem. Assim, tudo que está em nós, que é parte de nosso ser, presentifica-se por meio do poema.

Essa realidade do objeto em si e sua existência em nós aparece também em Mikel Dufrenne. Nele o homem é co-natural à Natureza (o real em sua potência):

> A Natureza é sempre o real como transbordante. É ao mesmo tempo o mundo e o universo, o real em sua presença imediatamente significante ordenado a uma consciência perceptiva, o real em seu ser exterior e objetivo ordenado a uma consciência em geral. Mas é também algo mais: o real é ordenado a uma consciência inspirada, a uma consciência poética sem dúvida, porque a Natureza inspira a consciência. São os poetas que cantam a Natureza, antes que por outros caminhos, a ciência por sua vez a descubra.[9]

Segundo ele, ser parte da Natureza não é ser coisa em meio

---

8. Bosi, O Ser e o Tempo da Poesia, p. 13.
9. Dufrenne, O Poético..., p. 186.

às coisas no universo do positivismo, e muito menos estar no mundo como seu correlato transcendental; é estar enraízado no real. A experiência estética de uma paisagem faz-nos experimentar nossa co-naturalidade com a Natureza. É o que acontece, quando ouvimos o canto dos pássaros, vemos a luz da natureza e sentimos o vento; fazemos parte de tudo o que nela acontece. Isto é um voltar ao estado da Natureza, é um voltar às origens e às primeiras sensações que surgem em nós. Por tal razão, "somos poetas, ou ao menos sensíveis a uma poesia original e o poeta deve sem dúvida, suportar essa prova para iniciar-se em sua arte".[10]

Essa volta à Natureza e à poesia original implica, para Dufrenne, o problema fundamental da linguagem.[11] Esta habita a realidade do homem "indissoluvelmente consciente, correlato e elemento da Natureza" e é "testemunho e expressão dessa mesma Natureza".

Sendo a linguagem [12] matéria da poesia, o poeta age sobre ela, fazendo-a voltar às origens dela mesma, ao mesmo tempo que lhe restitui a espontaneidade, a força e a naturalidade.

Em Dufrenne, temos que "a poesia não é filosofia: não reflete sobre a linguagem, ela a produz; mas não a inventa; apenas transfigura a linguagem comum".[13]

Assim podemos dizer com ele que a poesia restitui a linguagem a seu estado primeiro, devolve-lhe o vigor e o frescor originais, a reconduz à natureza (a natureza como necessidade; a mesma necessidade pela qual uma flor desabrocha ou um animal se move), reanima-a e reativa seu poder expressivo. É esse respeito à função semântica da linguagem que eleva ao máximo seu potencial expressivo. Além disso, a poesia coloca as palavras em liberdade: dá privilégio ao léxico à custa da sintaxe e as palavras que escolheram a liberdade retornam à natureza, às suas origens. O poeta é livre no seu trabalho com a linguagem, assim como a pró-

---

10. Ibid., p. 192.
11. Dufrenne não faz distinção entre língua e linguagem. Para ele, só há uma linguagem, a verbal, por ser a única a ter uma sintaxe.
12. Entendemos linguagem como meio de comunicação expresso por qualquer tipo de signo.
13. Dufrenne, Op. cit., p. 48.

pria linguagem era livre nas suas origens.

Em sua obra sobre o poético, Dufrenne volta sempre ao fato de que as obras de arte guardam algo da natureza e é nelas que, por intermédio do artista (no nosso caso o poeta), a Natureza se oferece e fala, antes das ciências e das técnicas falarem ou agirem sobre ela, como já afirmamos. Ele acha ainda que nessa relação homem/Natureza, talvez a iniciativa seja tomada pela Natureza, que se manifesta ao homem primeiramente por uma linguagem, a linguagem da poesia:

> A poesia é poética porque expressa o ser poético da Natureza. Com efeito, a Natureza é primeira e fundamentalmente poética: poesia que inspira toda poesia. Ela é poética na medida em que exprime o seu "poiein": primeiramente pelo fato de produzir o homem, o olhar onde se refletirá, a voz em que ressoará.[14]

Essas reflexões de Mikel Dufrenne justificam nossa preocupação em evidenciar que o poético é inerente ao ser humano. Para o autor, a poesia é que responde à linguagem da Natureza ou antes faz a Natureza aparecer como linguagem. Enfatiza com isso a referida inerência no homem, bem como a existência de uma linguagem que lhe corresponde. O homem é poético por natureza, assegura-nos ele; possui uma linguagem que, em si, é poética e que permite o aflorar do poético da Natureza. Afirma também que o devenir da Natureza é um devenir em direção à consciência, é onde reside o segredo poético: é a glória do manifestar-se, pelo qual se cumpre a Natureza, pois ela produz o homem para produzir-se à luz, para oferecer-se-lhe em imagens.[15]

Imagens da Natureza são, de modo geral, mediadas pela poesia, embora o poético possa ser sentido em objetos à primeira vista neutros, e insignificantes, pois a energia da vida pode fazer-se reconhecer através do desabrochar de uma flor ou da raiz do castanheiro. É a voz da Natureza que não diz nada além dela mesma, como fica expresso no poema de Mário Quintana:

> Uma formiguinha atravessa, em diagonal, a

---

14.Ibid., p. 220.
15.Ibid., p. 222.

> página ainda em branco. Mas ele, aquela noite, não escreveu nada. Para quê? Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida...[16]

A idéia do homem como um "poeta nato" não fica restrita apenas à área das artes e da filosofia. A preocupação com a dimensão do poético atinge também intelectuais de outras áreas do saber. Freud, por exemplo, ao falar sobre o poeta e a fantasia, tece considerações sobre o início da atividade poética. Considera que a ocupação mais intensa e mais freqüente na criança é o jogo, onde a mesma se comporta como "um poeta", criando seu mundo próprio, isto é, dispondo as coisas em uma ordem nova e aprazível. Jogo, neste contexto, refere-se tanto ao jogo com a verdade da criança, como com suas fantasias, com aquilo que a harmoniza com o universo circundante e consigo mesma.

Mas o jogo e a fantasia, segundo Freud, continuam na vida adulta, desafogando o homem dos compromissos com seu mundo exterior, ao mesmo tempo em que o fazem saborear novamente a liberdade e o sonho que é permitido à criança. Quando isso ocorre, desaparece a antítese, surgida entre o jogo e a realidade. Isto é muito importante para o ser humano. Por exemplo, quem conhece a vida anímica do homem, sabe que nada lhe é tão difícil como a renúncia a um prazer que saboreou uma vez. Nós nunca renunciamos a nada, nós apenas trocamos umas coisas pelas outras. O adulto necessita contruir castelos no ar, criar ilusões ou sonhos diurnos, para fazer uma pausa no mundo atribulado do cotidiano. Afinal, ele não pode mais voltar à fase despreocupada da infância, mas pode reviver em si seu "ser poético", seu eterno jogo. Segundo Freud:

> Os próprios poetas gostam de diminuir a distância entre sua singularidade e a essência geralmente humana, e nos afirmam continuamente que em cada homem há um poeta e que só com o último homem morrerá o último poeta.[17]

Endossando o que foi dito acima, podemos ver que Huizinga,

---

16.Quintana, **Nova Antologia Poética**, p. 52.
17.Freud, **Obras Completas**, p. 1058.

ao discorrer sobre o "homo ludens" desde os tempos primitivos, também considera o jogo de fundamental importância no desenvolvimento não só da criança, mas de toda humanidade. Para ele, o jogo foi a primeira atividade social do homem e foi por meio dele que surgiu a poesia que, por sua vez, sempre antecedeu a prosa, pois toda civilização só muito lentamente vai abandonando a forma poética como principal "modo" de expressão das coisas importantes para a vida da comunidade social:

> Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo de emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão.[18]

Ao procurar compreender como a poesia pode ser, não só na sua estrutura, mas também nos seus motivos, igual em todas as épocas, em todos os lugares, em todas as línguas, Huizinga chega novamente à conclusão de que a função criadora, a que se chama poesia, tem suas raízes numa função ainda mais primordial do que a própria cultura: o jogo.

Ele diz que, se enumerarmos as características próprias do jogo, estaremos, ao mesmo tempo, enumerando as características da poesia. O jogo é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se processa é de arrebatamento e entusiasmo. Torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação implica um sentimento de exaltação e tensão, de alegria e distensão.

Comparando essas características às da poesia, Huizinga chega à conclusão de que elas são qualidades próprias da poesia: a ordenação rítimica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases: é o próprio jogo. Um jogo de palavras com a linguagem:

---

18.Huizinga, **Homo Ludens**, p. 143.

> O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta o mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma.[19]

Essa relação do jogo com a poesia não é apenas extrínseca, ela é também intrínseca, pois se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. A elaboração de uma frase poética, o desenvolvimento de um tema, a expressão de um estado de espírito são estados lúdicos. A finalidade do escritor, assim como das regras do jogo é criar uma tensão que "encante" o leitor (o jogador) e o mantenha enfeitiçado.

Assim, a poesia, sendo um jogo com as palavras, uma linguagem que se inicia na infância, pertence também à vida adulta.

É ainda de Dufrenne a citação a seguir:

> O homem poético não é o homem tenso e crispado, é o homem conciliado e calmo, gracioso, e que reencontra em si próprio a forma da liberdade natural e a espontaneidade, pelo que governa a natureza, obedecendo-lhe, e se integrando no mundo de modo mais harmonioso que violento.[20]

Os capítulos seguintes mostrarão como o embasamento teórico aqui explicitado está respaldando nosso trabalho prático com o poema. Além disso, evidenciarão como os alunos foram, aos poucos, despertando para uma poeticidade que eles mesmos desconheciam possuir.

---

19. Ibid., p. 149.
20. Dufrenne, Op. cit., p. 243.

## SEGUNDA PARTE

## A ESCOLA COMO MEDIADORA DO RESGATE

### I

### O POÉTICO, A CRIANÇA E A ESCOLA

> A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento no mundo.[1]
>
> Carlos Drummond de Andrade

A nossa preocupação e a do poeta Carlos Drummond de Andrade, no que se refere à atitude da escola diante do poético, fundamentam-se em premissas válidas e nos fazem lembrar o que dizem os teóricos já citados: o homem é um ser de sensações. Ele não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação. Assim, esse questionamento evidencia um dos mais sérios problemas em nosso sistema educacional: a relação poético/criança/escola.

O poético, como já dissemos, aflora na primeira infância dentro dos lares e nas brincadeiras infantis. A criança é extremamente sensível ao ritmo, à melodia, à sonoridade, ao todo encantatório das cantigas de ninar, das parlendas, dos trava-línguas, dos acalantos, enfim dos jogos verbais. Esse ludismo com a palavra a provoca e a faz movimentar o corpo, em um ritmo onde se associam seu mundo real e seu mundo imaginário. Ela inventa palavras e movimentos, livre e sem preocupações de um destinatário, por isso sua linguagem é solta, criativa e melodiosa.

---

1. C.D. Op. cit., p. 16.

O ritmo, movimento uniforme de produção sonora, não é específico do poema, nem sequer de qualquer linguagem. Há os ritmos da natureza e do trabalho, os ritmos dos sinais luminosos, os ritmos da música, e, num sentido metafórico, os ritmos das artes plásticas. Além disso, o ritmo é também um fenômeno lingüístico geral e, se partimos da concepção de que não há necessidade de identificarmos o ritmo com o metro, podemos dizer que a prosa também possui uma certa espécie de ritmo, podendo ser subdividida em grupos de sílabas longas e breves, tônicas e átonas.

O ritmo está tão entranhado no ser humano que o filólogo alemão Eduard Sievers sustentava ser capaz de distinguir estruturas pessoais de ritmo e entoação.[2] Valéry nas "Memórias de um poema"[3] descreve suas sensações, ao perceber o ritmo que emergia de dentro de sua mente e de seu corpo:

> Eu tinha saído de casa para espairecer, caminhando e dispersando o olhar, de alguma obrigação tediosa. Enquanto seguia pela rua onde moro, e que sobe muito rapidamente, fui tomado por um ritmo que se impunha e que me deu logo a impressão de um funcionamento estranho. Outro ritmo veio redobrar o primeiro e combinar-se com ele, estabelecendo-se não sei que relações transversas entre essas leis. A combinação, que ultrapassava de longe tudo o que eu podia esperar de minhas faculdades rítmicas, tornou quase insuportável a sensação de estranheza de que falei... A pessoa que sabe que não sabe música não vigorava ainda em mim, quando meu ritmo se impôs, do mesmo modo que a pessoa que sabe que não pode roubar não está ainda em vigor naquele que sonha que está roubando...

Dufrenne[4] diz que o ritmo é vivido como um convite a respirar ou a vibrar; Aristóteles[5] afirma que "como nos é natural a tendência à imitação, bem como o gosto da harmonia e do ritmo, na origem, os homens mais aptos por natureza para estes exercícios, aos poucos, foram dando origem à poesia por suas improvisações".

---

2. Wellek & Warren, **Teoria da Literatura**, p. 202.
3. **Apud** Bosi, **Op. Cit.**, p. 83.
4. Dufrenne, **O Poético**.
5. Aristóteles, **Arte Retórica e Arte Poética**, p. 300.

A psicanálise também aborda o fenômeno do ritmo, assim como o da rima, da melodia e da sonoridade na linguagem poética. Henri Flournoy,[6] ao falar sobre arte e sublimação, o faz por meio da poesia e das memórias da infância, mostrando como esses elementos do poético arrastam o poema para os esquemas do corpo e propiciam uma volta às primeiras imagens e sensações da infância, pelas quais todos estamos impregnados no ver, no sentir, no apalpar, no gustar, no cheirar e no ouvir; estamos "biologicamente" entranhados. Para ele, o ritmo está presente nas pulsações cardíacas, no ato da criança sugar o seio materno, no movimento balanceado do corpo pelo ato de andar. Outros exercícios corporais ritmados nos primeiros anos da criança e que lhe dão prazer são o embalo e o girar, que provavelmente lembram as impressões experimentadas enquanto feto na vida intra-uterina durante o andar de sua mãe. E o poeta com suas sentenças ritmadas e harmoniosas nos faz lembrar esse mesmo balançar. Tira de suas memórias, de seu próprio corpo o ritmo, a melodia, a rima e os incorpora em suas obras, como declara Valéry.

Vemos então que o ritmo e a melodia, inerentes aos movimentos corporais, são as primeiras manifestações do poético na criança e sua primeira forma de captar e verbalizar as sensações que o mundo lhe provoca. Pelo ritmo e pela melodia, a criança testa sua capacidade de percepção e de criação de gestos e palavras: é o início de um processo que começa a fazer aflorar o poético, criando raízes para toda vida, quando não se esvai sem deixar vestígios.

Diante disso, perguntamos com Drummond: O que acontece com o ser humano, que nasce "poeta", sensível ao ritmo, à melodia, à sonoridade, aos movimentos de seu próprio corpo e com o tempo perde a riqueza de sua sensibilidade?

Como é impossível abordar aqui todas as considerações a respeito do assunto, pois o campo é muito vasto, limitar-nos-emos a responder por meio da experiência pela qual passamos como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Enfatizaremos o papel da escola, sua função e influência sobre o processo de

---

6. Flournoy, "Poetry and Memories of Childhood", p. 105.

desenvolvimento da sensibilidade e das potencialidades do indivíduo.

Temos consciência de que, de modo geral, nossas crianças e adolescentes estão deixando de ser "poetas", deixando de extravazar sua capacidade de criação e de serem mais sensíveis à arte e à vida. O sonho, o devaneio e a imaginação cedem lugar a uma educação cartesiana, preocupada apenas com resultados a curto prazo, "massificando" todo o processo de aprendizagem e, além disso, esquecendo-se de um aspecto fundamental para o desenvolvimento do ser humano: a sua individualidade. É como diz Ezra Pound: "Que os homens diferem entre si como diferem as folhas das árvores. Que não se parecem uns com os outros como botões feitos à máquina".[7]

Caberia, portanto, à escola resguardar essa individualidade e propiciar condições de aprendizagem, onde todo o ser da criança pudesse participar do que está acontecendo com seu intelecto, seus sentidos, sua sensibilidade, sua imaginação e seu potencial criativo. Ela é um indivíduo em "crescimento".

Quando falamos em poético, poesia, poema, alicerces de nossa experiência, estamos evidentemente falando em literatura. Uma literatura capaz de envolver o nosso aluno como um todo, capaz de "nutri-lo" como o enfatiza Ezra Pound, ao falar sobre a função da literatura. Para ele, sua função como força geratriz digna de prêmio consiste precisamente em incitar a humanidade a continuar a viver, em aliviar as tensões da mente, em nutri-la, com a "nutrição de impulsos".[8]

E, nós, quando falamos em poético, estamos também pensando na gramática, pois a poesia facilita à criança a percepção de uma língua flexível que pode se "re-criar" a cada novo contexto, provocar a criatividade, a imaginação, a sensibilidade estética e, fundamentalmente, fazer o aluno se interessar por ela. A estrutura lingüística que suporta o poema é constantemente revitalizada pela linguagem poética, provocando situações dialógicas que levam a criança a tentar entendê-la como a um

---

7. Pound, A Arte da Poesia, p. 58.
8. Ibid., p. 32.

jogo, em uma situação lúdica de conquista, de descobrimento de um enigma. Isso a incentiva a ser escriba e a desafiar as regras estabelecidas, como o faz a aluna Maristela (15, VIII, 1986), em seu texto, ao contrapor polissemia e flexibilidade da linguagem poética à rigidez do trabalho com a língua na escola:

Conotação
Denotação

Olhe como são
as estrelas do céu da boca
Nossa!?!
como nascem as batatas da perna?
A boca do tunel é eterna?
A boca é uma caverna?
Acorda, Beto!
Todo céu é um teto
Toda vida um deserto
E se Deus não é concreto
De que nos vale a discussão,
pois a vida é só de
artigo
preposição
sujeito
conjunção
adjetivo
denotação
e repleta de avaliação
passei?

Enquanto consideramos o exercício poético fundamental para uma aquisição mais prazerosa da língua, para provocar no aluno o desejo de ser escriba e leitor e para o desenvolvimento mais harmonioso da personalidade, reconhecemos que o modo como a poesia é abordada na escola, em geral, não tem colaborado para isso. Desconhece-se o psiquismo e o potencial da criança e não se permite a ela ficar exposta à polissemia do texto poético.

No tratamento dos textos, a "novidade" que aguça a curiosidade da criança e a faz perquirir o significado e as relações existentes não é percebida como tal ou como uma percepção mais profunda da realidade. Os exercícios que abordam os textos literários (e neste caso estamos falando daqueles contidos nos livros didáticos), no nosso caso, o poema, apenas simulam

"interpretação" ou compreensão dos textos, menosprezando a capacidade de reflexão da criança, sua sensibilidade e seu potencial poético. São questões do tipo: "Qual é o título da poesia? Qual o nome da autora da poesia? De quem fala a poesia? Quantos versos tem cada estrofe? Quantas estrofes tem a poesia? Copie somente as frases que falem a verdade sobre a poesia...!!!,"[9] perguntas estas, feitas a partir da segunda série do primeiro grau e que não permitem o fundamental na relação texto/leitor: a empatia.

Uma das características da poeticidade,[10] segundo Jakobson, é a equivalência dos vários níveis do discurso articulado, onde o arranjo dos elementos sonoros tem uma relação intrínseca com as figuras de linguagem, com as construções gramaticais e com a disposição gráfica do verso ou da estrofe. Essa abordagem, contudo, na escola de primeiro e segundo graus, não leva à percepção desses componentes. Não se estabelecem relações e não se questionam os elementos que concorrem para que as palavras fiquem plenas de significado, um nível não encontra ressonância no outro.

Abordagens, como as citadas acima e como muitas outras encontradas nos livros didáticos, esquecem-se do que afirma Valéry: "O poema não empenha somente o ouvido ou a boca; mas solicita o ser ao mundo inteiro".[11] E se esquecem também do que diz Dufrenne. Para ele, o homem, ao ser tocado pelo poético, por meio do poema, entra em harmonia com o universo, para além das significações unívocas e determinações positivas, porque é o universo do sonho, mas do sonho desperto, provocado por uma percepção. Diz ainda que descobrir esse mundo é recolher o sentido do poema, pois o estado poético já é um estado de encantamento susceptível de transformar um determinado regime corporal, é um estado de conhecimento, um conhecimento não apenas no sentido etimológico, mas um" co-nascimento" cognoscitivo, dado pela "descoberta" do mundo e do sentido poético:

---

9. Lídia Moraes et al, **Mundo Mágico**, 4º ano, pp. 58-59.
10. Jakobson, "Lingüística e Poética", **Lingüística e Comunicação**, p. 130.
11. Dufrenne, **Op. cit.**, p. 104.

> Assim, o estado poético é esse estado de encantamento, provocado pelos poderes do verbo, no qual uma consciência dócil e feliz realiza o poema. A virtude da poesia consiste em igualarmo-nos a ela mesma; encontramos aqui o adágio de Raphael, recentemente comentado por Morfaux: compreender é igualar. A poesia incita o leitor a ser, ele mesmo, poético: não poeta, mas colaborador do poeta, que realiza em si mesmo o que o poeta criou, isto é, sem imaginar, por sua própria conta.[12]

Se, por meio do poético, como diz Dufrenne, o homem entra em harmonia com o universo do sonho, o estado poético é um estado de "co-nascimento" cognoscitivo e o leitor é um colaborador do poeta, algo está acontecendo de estranho em nossas escolas, pois o tratamento comumente dispensado ao texto poético provoca exatamente o contrário: corta o devaneio, a alegria da "descoberta" e a possibilidade de o aluno ser um colaborador do poeta.

O aluno não pode ser um "colaborador" do poeta, quando a poesia/o poema são vistos como se tivessem aspectos objetivos e avaliáveis . A imagem poética da poesia é ampla e livre de conceitos. Além disso, diz Gaston Bachelard, ela é sempre captada por uma consciência individual,[13] abrindo possibilidades de "leituras" e não de apenas "uma" leitura.

A escola, portanto, deveria pretender que essas leituras não fossem as mesmas para todos, pois só assim possibilitará que possam ser vistas não apenas na sua ressonância (aspecto exterior), mas principalmente na sua repercussão, isto é, na sua origem, particularidade e inerência. Não podemos nos esquecer que a poesia concretizada no poema já passou pelo intelecto, mas se inicia na consciência ingênua, na alma.

É esta alma que faz do leitor um co-poeta ao nível da imagem lida, isto é, fá-lo ir à essência, primeiramente, sensibilizando-o para o "primitivo". A partir de então, o leitor poderá sentir o poema. Quando isto acontece, ele terá em si a imagem provocada pelo texto, que permanecerá nele, será só dele, permitindo que,

---

12.Ibid., p. 109.
13.Bachelard, Op. cit., p.7.

em dado momento, ela (imagem) possa emergir e o incite à tentação de criar:

> Assim, a imagem que a leitura do poema nos oferece faz-se verdadeiramente nossa. Enraiza-se em nós mesmos. Recebemo-la, mas nascemos para a impressão de que poderíamos criá-la. A imagem se transforma num novo ser de nossa linguagem, exprime-nos, fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir do nosso ser. No caso, ela é a expressão do ser.[14]

O texto do aluno João Augusto (13, VIII, 1986) caracteriza bem o que foi dito acima:

**Obra**

**Obra**
**Nem tão torta**
**Nem tão reta**
**Seu dono**
**Nem alegre nem triste**
**só poeta**
**Que saudades da Bahia**
**Gostaria de estar lá**
**Em meu vôo incessante**
**Deita e rola o sabiá**
**Muitas viagens comprei**
**Nadei, voei, tropecei**
**Fui aos bairros de Nova Iorque**
**E aos remotos da Sibéria**
**Chorei**
**Também vi fome, dor e miséria**
**Estrangeiro da Bahia, brasileiro**
**Qual a diferença**
**São estranhos**
**Coerentes**
**Pregadores de renascença**
**São poetas**
**Poema a sua arma**
**Nem errado, nem tão certo**
**Mas deseje um dia você**
**Ter um poeta por perto**

Séculos de poemas se encontram nesse texto. João Augusto é todo percepção e sensação, pois a imagem emergiu nele como parte dele mesmo. Ele consegue sentir os poetas com quem manteve contato durante os quatro anos de nossa experiência e que o

---

14.Ibid., p. 10.

incitaram a criar. Percebe-se ainda, nesse poema, que o aluno foi além da repercussão e chegou à ressonância de que nos fala Dufrenne. Ele "ouviu" os poemas e depois os "falou", porque os transformou em seus. É ele o poeta de seu tempo nos poemas de outrem.

Se a imagem se enraíza no indivíduo e se este tem a impressão de que poderia criá-la, de que deveria criá-la, houve um "renascimento" dessa imagem, como o comprova o texto do aluno João Augusto. Esse fato, entre outros, convence-nos de que o trabalho com a poesia não possa ser abandonado durante qualquer fase do desenvolvimento do indivíduo. Nossa tarefa com o poema, portanto, é ajudar a desenvolver a sensibilidade do/no aluno (aspecto fundamental ao ser humano) levando-o a perceber, de modo mais agradável e coerente, com uma percepção mais profunda e sensível, a sua própria língua.

Desse modo, a exploração da imagem poética (perfazê-la ou construí-la) leva o aluno a perceber que tem uma consciência imaginante e criativa: pode ser co-autor e, em seguida, autor. Como leitor, ele já participa do êxtase da criação.

Lembrando Bachelard, esses são momentos em que a linguagem é colocada em estado de emergência; emergências que se renovam, impulsos lingüísticos que saem da linha ordinária da linguagem pragmática e que são miniaturas do impulso vital, pois a imagem poética é um impulso fundamental para a evolução e a exploração de qualquer língua. Ela faz despertar imagens apagadas, tornando imprevisível a palavra. Essa imprevisibilidade dá-lhe grande amplidão, transformando o trabalho poético, a poesia, o poema em exercício de liberdade e de libertação.

É isto que falta, em todos os níveis escolares, em nosso sistema educacional: um exercício de liberdade de/para libertação. Temos uma educação lingüística centrada no racional, pragmático e institucionalizado. No que se refere à gramática, a situação é mais séria ainda; alguns gramáticos e lingüistas[15] estão, por isso, revendo sua posição e tentando achar novos meios no trato da linguagem.

---

15.Entre outros Perini, **Para uma Nova Gramática do Português.**

E há uma razão para tanto. A imagem poética, ao abalar toda uma estrutura lingüística, leva a exercícios de liberdade; exercícios necessários na fase de desenvolvimento de nossos alunos, porque deixam a descoberto a transitividade do conhecimento, contrapondo-se à intransitividade proposta pelo próprio sistema educacional. Ela permite o sonho, a imprudência e a liberdade que, fatalmente, levarão à criação , um dos aspectos menos explorados na escola.

Adélia Prado,[16] poetisa mineira, diz que a poesia é muito importante no processo de humanização das pessoas e que se ensina muito mais consciência política a uma criança, levando-a a ler poemas, do que se lhe dermos discursos políticos.

Lara, aluna participante do nosso projeto (14,VIII, 1986), não se imaginou capaz de redigir "coisas profundas" até a oitava série e muito menos capaz de construir um texto poético (ela só nos espreitava). Em dado momento, no entanto, tomando consciência de si mesma diante do poético que era explorado em sala de aula, criou poemas como este:

Vida

Vida
sua
Vida
nua
Vida
na rua
Vida
amargurada
Vida
passada
Vida
vida
Dá
vida
Vida
dá...
?
NADA
VIDA

---

16.Prado, "Adélia faz conferência em São Paulo". **Folha de São Paulo**, 16 de outubro, 1987, A 31.

Vemos, então, que o trabalho com o poético é de fundamental importância desde os primeiros anos de escolarização do indivíduo. Alfredo Bosi, ao falar sobre Gianbattista Vico, deixa claro o temor deste (já no século XVII) no que se refere à formação dos jovens de sua Itália, onde a educação estava passando de jesuítica a cartesiana, pondo em risco as mentes. Para ele, a educação geométrica, quando precoce, deixa o homem imune à intuição do natural, à inteligência do poético e do histórico. É contra a própria natureza do ser humano:

> Mas com tais lógicas os rapazelhos são transportados para a crítica antes do tempo, e levados a bem julgar antes de bem aprender, contra o curso natural das idéias, que primeiro aprendem, depois julgam, finalmente raciocinam: daí resulta a juventude árida e seca no explicar-se, e, sem fazer nada, quer julgar de todas as coisas.[17]

Vico mostra, assim, que primeiro é necessário estar atento às próprias sensações, ao seu sentir, ao seu primeiro ler do universo, para depois refletir sobre eles e conceituá-los. Se isto acontecer, o ser humano não perderá sua relação intrínseca com todas as vibrações de seu corpo, de suas vísceras e de seu intelecto. Ao contrário, talvez ele possa chegar com mais naturalidade, mais profundidade, ao conhecimento necessário para uma sobrevivência equilibrada e feliz.

---

17. Apud Bosi, Op. cit., p. 218.

## II

## A POESIA E A VISÃO CRÍTICA DA REALIDADE

> O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.[1]
>
> Carlos Drummond de Andrade

Como é possível observar (apesar de os poetas e os teóricos do poético considerarem de suma importância o trabalho com o poema em sala de aula), o sistema escolar vigente e o momento histórico que atravessamos nem sempre têm dado à poesia o valor que lhe é inerente. Mesmo o esporte, a música, o desenho e o trabalho manual ocupam um lugar inferior durante o processo de escolarização de nossas crianças. Aliás, de modo geral, o sistema não dá valor a tudo aquilo que foge à área científica, pois parece que o importante são os resultados a curto prazo, dentro de uma visão utilitarista da vida. Investir na educação humanística é investir na possibilidade de criação e invenção; é instigar a criança desde as primeiras séries a tentar "des-velar" os mistérios do universo e as necessidades do homem para um viver melhor. Enfim, ser capaz de criar e ser um crescendo para si e para toda humanidade.

Essas são reflexões de suma importância em todas as áreas do conhecimento. No caso particular da poesia, podemos perceber a visão que muitas vezes se tem a esse respeito, mesmo quando a área de trabalho é Língua Portuguesa. Por exemplo, após um curso ministrado por nós, não foi surpresa o modo de expressão de um professor:

> Falar em poema, poesia, nas minhas classes, para eles, alunos, é perda de tempo e gramática, difí-

---

1. C.D. Andrade, Op.cit., p. 16.

> cil. Em suma, para eles, o ensino de Português é perda de tempo. A realidade com que me deparo é outra. É rural. Meus alunos são semi-analfabetos. Eles escrevem como falam: "Nós vai, nóis fumo..."

A observação desse professor suscita algumas perguntas bem pertinentes. Seria o alfabetizando aquele indivíduo que apenas conhece a língua padrão? Ou seria o alfabetizando aquele indivíduo que aprendeu a "ler" o seu mundo? O que se poderia dizer do aluno que consegue nos transmitir tranqüilamente a "leitura" de sua lavoura, de seu plantar e colher? Poderemos chamá-lo analfabeto?

Diante desses questionamentos, este seria, para nós, o momento e o contexto mais adequados para levá-lo à poesia, desde que se ligasse o rural à própria vida do homem. A preocupação expressa pelo professor poderia despertá-lo para a importância da utilização dessa língua original do aluno no seu aprendizado da língua padrão. Nesse caso, nada melhor do que escolher os caminhos da poesia para a melhor utilização possível dessa linguagem primeira, que é o "viver" de sua lavoura.

Erroneamente, passa-se a idéia de que esses alunos, de modo geral, não sentem poesia, da mesma forma que não se sensibilizam para a gramática. Na verdade, isso só acontece, porque não se sentem ligados à sua vida de "leitores da terra-texto". Seria bom que sua sensibilidade para o "poético" fosse mobilizada para a língua portuguesa em seu próprio universo, onde cultura e realidade estivessem integradas organicamente e onde o estudo do texto superasse o plano linear, os inquietasse e os fizesse tomar consciência de si mesmos.

A partir daí, não seriam eles "redatores" da própria terra, expressando seu universo cultural? Talvez, pelo poema, eles possam chegar à conclusão de que somente a sua "mão sabe o segredo/da lua e da floresta em seu explícito contacto/com as leis ocultas da germinação..."; ou, ainda, que"...frutos, árvores, lavouras/saem dela ao fim de cada ano..."de onde escorrem" seiva, sol e orvalho "que fertilizam a terra."[2] E

---

2. Ricardo,in Cândido, **Presença da literatura Brasileira**, pp.

finalmente perceberão, na antítese existencial, que eles são João sem Terra:[3]

.....

Na terra
Não dele, para quem a lua é rural
Tem a forma de uma foice ou de um fruto
Não dele João sem terra
Mas sujo de terra

.....

Corroído pelo pó da terra
Vestido de chuva e de sol
Girassol que erra de terra em terra
O seu suor em flor, mas para
O senhor feudal da terra

.....

Exercitando o poético, temos certeza de que esses alunos começariam a não achar difícil a gramática, porque ela estaria vinculada à "gramática da terra" em que trabalham e, ao mesmo tempo, teriam condições de compreender e compor melhor, pela linguagem carregada da poesia, a figura de um cosmos mais intrigante. Poderiam perceber que, ao lado de "nós vai" e "nóis fumo" existem também "nós vamos" e "nós fomos" e que o conhecimento dessa segunda forma talvez seja necessário para seu crescimento no mundo em que vivem.

Não importa conhecer a norma culta simplesmente pelo fato de corresponder a uma gramática da língua, na qual nem tudo é explicável e coerente. Afinal, a formação de uma língua não recebe sempre a tônica da espontaneidade antes do artificialismo da sua sistematização?

Importa ao educando, qualquer que seja sua realidade, criar condições de elaborar idéias, para que perceba o aqui e o agora. A faculdade de ver, perceber, analisar, criticar supõe o poder de agir e libertar. Linguagem e sociedade interdependem; portanto, exercitar poesia, em sala de aula, não é desvincular o ensino de língua das necessidades vitais do homem e da realidade.

---

131-132.

3. Ricardo, **Jeremias Sem Chorar**, pp. 60-61.

Importa ainda questionar a validade de levar o aluno do primeiro grau a absorver conceitos (substantivo abstrato?), regras e exceções (transitivo ? intransitivo ?) que, de modo geral, nunca são absorvidos, como o comprovam os alunos do segundo grau. O significativo, para muitos, é fazer metalinguagem, é fazer do texto um pretexto para o ensino de gramática. Se a linguagem, nos tempos primitivos, era concebida como o meio de o homem se integrar aos fenômenos da natureza e com as entidades divinas, além de ser um modo de ampliar a relação entre as palavras e as coisas, com o tempo, ela passou a ter as mesmas rígidas relações de trabalho e a ser governada por regras, leis, proibições e limites. E a escola juramenta esse uso por meio dos quase permanentes exercícios de metalinguagem, apagando da memória o fato de o homem fazer-se presente na natureza e na sociedade por meio de símbolos que povoam a poesia.

Para os poetas, o "dizer poético" é uma das poucas linguagens que ainda mantém uma relação de necessidade, de força e de seiva com a vida. Alguns filósofos, entre eles Gianbattista Vico, consideram a poesia a própria origem das línguas. Ela foi importante na antiga Grécia, nos rituais e no dia a dia do cidadão. Também os antigos egípcios, chineses e boa parte dos povos orientais manifestavam uma estreita relação da poesia com a experiência da cultura do povo, intimamente ligada à agricultura."[4]

Está aí a importância e o valor de se trabalhar com os alunos que escrevem como dizem, não dissociando "langue" de "parole",[5] porque ainda estão bem perto do primitivo e do sensível, portanto, em melhores condições de sentirem o poeta no seu primitivismo, na sua "lua rural" e na sua mão "dura como

---

4. Paixão, **O que é poesia**, p. 20.
5. Para Saussure, a língua é um código, onde há a criação de correspondência entre "imagens auditivas e conceituais". A fala é a utilização, o emprego desse código pelos sujeitos falantes. Questionam-se, contudo, essas afirmações. Não se pode opor a língua à fala, pois uma não exclui a outra; ao contrário, a fala é a realização concreta da língua, mas não existe sem ela, que a governa como sistema abstrato que é. A divisão é apenas formal e metodológica (V. Ducrot & Todorov, **Dicionário das Ciências da Linguagem**, pp. 151-156).

casca de árvore/ríspida e grossa como um cacto".[6] Eles se utilizam da língua, do potencial desta, como permite a sua individualidade, nas relações com o social, e se fazem entender.

Os alunos que escrevem como falam, sem a interferência de outros elementos, assim o fazem, porque a sua percepção da língua é mais pura e ingênua. É o caso do "nóis vai " e "nóis fumo". Talvez sejam o campo mais fértil para a poesia, assim como a criança em sua simplicidade e ingenuidade.

Esses alunos fazem lembrar os tempos primitivos, quando o ser humano mantinha uma relação criativa, mágica e umbilical com a linguagem, mais do que a que temos agora entre nós. Naquela sociedade, a ideologia não começara ainda seu papel devastador, limitando, como hoje, a percepção das contradições existentes. Presente, contudo, hoje, na escola, nos livros didáticos, nos discursos das autoridades educacionais, limitam o potencial criativo do aluno.

Segundo Alfredo Bosi,[7] a poesia é capaz de quebrar esse estado de coisas e de levar o ser humano a reconquistar a intuição da vida em si mesma. Ela pode fazer da educação uma presentificação, achamos nós:

> O poema aparece em nossa cultura atulhado de empecilhos como um ato de presença puro, forte, arroubado, premente. Na poesia cumpre-se o "presente" tal como o sentia Santo Agostinho: presente do passado, presente do futuro e presente do presente. A poesia dá voz à existência simultânea, aos tempos do Tempo que ele invoca, evoca, provoca.

Bosi aprofunda essa mesma idéia, ao falar que a cultura burguesa cultiva em si o egoísmo e a abstração, onde não há espaço para a relação afetiva direta com a Natureza e o semelhante. Egoísmo e abstração que mantêm o ser humano cada vez mais distante do homem na sua origem e nas primitivas relações de forma, sons, cores, quando ainda não repartidas pela divisão do trabalho mental.

---

6. Ricardo, in Cândido, **Presença da Literatura Brasileira**, p. 131.
7. Bosi, Op. cit., p. 121.

Dufrenne, paralelamente, ao enfatizar a importância do poético, afirma[8] que o não poético é tudo aquilo que leva a produzir a anti-Natureza pela qual o homem nega o homem e se acha ele próprio negado. Assim, segundo ele, todas as formas de violação ou violência, bem como o próprio trabalho, enquanto significa domínio e apropriação, quando o homem se impõe ao escravo, ao instaurar no mundo, em vez de uma feliz troca, uma dialética alienante, se constituem na própria anti-Natureza.

O trabalho que temos desenvolvido com o poético, nas escolas, compactua com Dufrenne e com o que diz Cassiano Ricardo:

> A reforma da poesia, direi melhor do poema, é uma "reforma de base", no sentido mais puro da definição. Algo existe na sociedade que só em termos de poesia se pode resolver. O povo é poeta, disse Léger; e só faz revoluções, quando os dirigentes perdem o dom da poesia, que faz parte integrante da criatura humana. Que são os déspotas? São homens que Deus quer perder, não mais os enlouquecendo primeiro, mas suprimindo-lhes primeiro o dom da poesia. A poesia cria maior ternura entre os homens, numa hora em que "só a bondade salvará o mundo", no dizer do filósofo. É a mais pura forma de liberdade contra os sistemas de opressão, porque insusceptível de policiamento."[9]

Daí a nossa insistência em um contato diário com o poético desde as primeiras séries do primeiro grau, não importando o meio em que vivem os alunos: rural ou não.

Para Paulo Freire,[10] existe em todo homem, por mais simples que seja, um ímpeto criador, que nasce da incompletude dele mesmo e que só poderá ser desenvolvido por meio de uma educação autêntica e que emerja de sua própria realidade. O homem é um ser em busca de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, descobre-se como um ser inacabado. Essa busca é a própria raiz da educação. Contudo, a educação não pode se dar no indivíduo separado do outro: o homem é um ser de relações, que está no mundo e com o mundo. É isto que o torna um ser capaz de sair de si, de ir ao encontro do outro, de transcender-se.

---

8. Dufrenne, **O Poético**, p. 246.
9. Ricardo, **Cassiano Ricardo**, p. 38.
10. Freire, **Educação e Mudança**, p. 27.

Esses são aspectos que deveriam ser observados no momento em que se inicia o processo de escolaridade de nossas crianças. A escola deve impedir que o educando seja visto como um ser único, sem relações, compartimentado, pois o homem é um ser indiviso. É fundamental que, ao longo de todo processo educacional, haja um trabalho que leve o indivíduo a se conhecer como ser de relações. Também é necessário criar no homem a consciência de que, ao ser sujeito de seu ato de aprendizagem, deve elaborar globalmente os dados que vai descobrindo e pesquisando pela própria ação (a poesia é um dado importante a lhe ser apresentado). De posse desses dados aumentam suas possibilidades de desenvolver seu ímpeto ontológico de criar. A criação é o ato supremo do homem, afirma Paulo Freire.[11]

Assim, uma escola que não negue dados ao aluno, que não o faça se sentir indiviso, que o faça se perceber um ser transitivo, um sujeito capaz de provocar seu próprio crescimento e capaz de criar, para transformar-se e transformar o outro, é uma escola que está atingindo o verdadeiro objetivo da educação: desenvolver um homem integral.

E como chegar a essa escola? Ela é possível? , perguntamos freqüentemente. O processo de observação participante por que passamos, trabalhando com o poético durante quatro anos, diz que sim, porque criamos condições para que o educando desenvolvesse, em primeiro lugar, uma consciência perceptiva, para depois caminhar para uma consciência reflexiva, pronta inclusive a um diálogo consigo mesmo, com o outro e com o seu universo. É o que estimula Paulo Freire na sua obra **Educação e Mudança:**

> O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas

---

11. **Ibid.**, p. 32.

circunstâncias."[12]

Levantar hipóteses, refletir, procurar soluções são características essenciais no processo de aprendizagem. A escola deve criar situações em que surjam a dúvida, o questionamento, a contradição, pois "aprender" em movimento é um constante "devir", onde prevalece a luta dos opostos.

Nosso trabalho de pesquisa com o poético, ao se preocupar com as características do processo de aprendizagem mencionadas acima, implica também uma postura dialética. Exercitamos com os alunos movimentos de desconstrução de textos e caminhamos para uma nova construção: discutimos como o texto foi construído, exploramos as possibilidades de mudanças e voltamos novamente à construção. Além disso, vemos o texto como um todo, porque uma parte provoca a outra, elas se encontram, se opõem e se completam.

Temos certeza, pela dinâmica desenvolvida, de que uma postura dialética diante do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ajudar-nos-á no resgate do poético em crianças e adolescentes de todos os níveis sociais, porque a dialética e a poesia são em si mesmas contraditórias, questionadoras, intensas, críticas e estão sempre na própria bipolaridade do homem. Particularmente no que se refere à poesia, ela é em si mesma contraditória pelo universal nela contido.

Octavio Paz[13] amplia essa universalidade, ao dizer que a palavra poética jamais é deste mundo. Ela sempre nos leva mais além, a outras terras, a outros céus, a outras verdades. A poesia parece escapar à lei da gravidade da história, porque sua palavra nunca é inteiramente histórica. A imagem jamais quer dizer isto ou aquilo. Sucede exatamente o contrário: a imagem diz isto e aquilo ao mesmo tempo: isto é aquilo, afirma-nos ele. Essa universalidade é ainda exemplificada, quando o autor diz que a experiência poética original ou derivada da leitura não nos ensina nem nos diz nada sobre a liberdade: é a própria liberdade

---

12. Ibid., p. 30.
13. Paz, O Arco e a Lira, p. 234.

desdobrando-se para alcançar algo e assim, por um instante, realizar o homem. A infinita diversidade de poemas que a história registra procede do caráter concreto da experiência poética, que é experiência disto e daquilo; mas essa diversidade também é unidade, porque em todos "istos" e "aquilos" está a própria condição humana.

No que se refere à dialética, experienciamos uma aprendizagem questionadora, cujos princípios são os mesmos de que fala Moacir Gadotti,[14] ao enfatizar a importância do método dialético no processo de aprendizagem. E nosso "caminho", na abordagem do poema o confirma:

**1- Tudo se relaciona.** É o princípio da totalidade, onde o todo se cria a si mesmo na interação das partes. Este é um momento do trabalho (campo semântico, o desenho como interpretação do texto lingüístico, interpretação verbal). Se são discutidas as partes (o texto é uma das partes), elas o são na interação com o todo: as palavras possíveis relacionadas ao texto, essa relação com o pictórico, com o signo verbal, com o contexto em que aparecem e com aqueles em que poderiam aparecer, gerando uma relação intertextual cultural.

Exemplificando, podemos dizer que, depois de um trabalho com os textos "Operários em Construção" de Vinicius de Morais, "O Espelho" de Machado de Assis, "O Espelho" de Guimarães Rosa e "João Sem Terra" de Cassiano Ricardo, vemos no levantamento do campo semântico do último texto citado o reflexo dos exercícios com os outros textos e com a leitura da própria realidade:

| | | | |
|---|---|---|---|
| vida | fome | alimento | desejo |
| nome | emprego | país | existência |
| pessoa | desemprego | vilão | não!?! |
| gente | procura | ninguém | sim!?! |
| morte | patrão | mãos | solução |
| terra | rico | Brasil | senhor feudal |
| dinheiro | pobre | latifúndio | fome |
| Eu | porque | desterra | guerra |
| desespero | Por quê? | foice | inferioridade |

---

14. Gadotti, **Concepção Dialética da Educação**, pp. 24-25.

exploração luta poder indiferença

A relação é feita também com os problemas do país, por meio de artigos publicados no momento em que os alunos trabalhavam as obras mencionadas acima: "Sarney assina os Planos da Reforma Agrária", "Defesa Civil vai ajudar famílias dos sem terra", "Os rumos da Reforma Agrária", "Oito mil cortadores de cana vão à greve em Araras". Há ainda uma procura na arte pictórica: as denúncias sociais (Daumier); os temas sobre a lavoura do café (Portinari) e os problemas do "Eu" na arte moderna.

**2. Tudo se transforma.** É o princípio que esteve presente em todo trabalho escolar; é o princípio do movimento, é um devir, é uma constante luta interna, para que do velho possa nascer o novo, da noite o dia e assim ininterruptamente. Volta-se aqui à transitividade da natureza, da sociedade, dos movimentos inerentes à própria vida. Nada em nosso trabalho foi visto como estanque. Tudo é dependente de um momento, de um contexto, de uma predisposição, da bagagem existencial e cultural de cada leitor.

Esse princípio permitiu aos alunos questionamentos, dúvidas, reflexões e constantes diálogos entre eles e o professor. Por exemplo: A palavra "beleza" é um substantivo ou adjetivo se carrega em si uma característica ? Há muitas vezes uma relação muito forte entre as orações coordenadas ? O pronome "este" pode dar uma característica e não apenas apontar alguma coisa? O verbo "ir" é realmente intransitivo?

A aluna Maristela (14, VII, 1985) "resolve" o problema em um dos seus poemas, mostrando a importância do contexto e de movimentos dentro da própria língua:

Olhe!
Credo!
Nossa!
Indo para roça?
Isso não importa, há coisas mais importantes.
Cores
Cores, o que são cores ?
Adjetivo ou substantivo ?
Isso muda de acordo com o conhecimento
Ou com o texto
Um, dois, três,

Música toque outra vez
Pois o numeral entrou na vida de vocês
Nossa!
Credo!
Puxa!
Olhe a interjeição
Passeando junto com a bruxa
A bruxa dos sonhos de fada
Que dança embalada
Embalada, embalada, o que é?
Adjetivo, Zé
Zé, Zé, o que é ?
Substantivo, Rita
E Rita ?
Zé, não irrita, você não sabe
que Rita é nome próprio como
Zé
Mané
Maria José ?

A mesma aluna ainda mostra como explorou o tema de "João Sem Terra", poema de Cassiano Ricardo, e "O Quinze", romance de Rachel de Queirós:

Fome

Fome
Fome no Ceará
Será
Será poema?
Será tragédia?
Será gente?
Gente serpente,
Enroladas nos embaraços da vida?
envolvidas por outra vida.
Duas vida de fome
Fome de terra
Terra bendita
Mal dividida, fome
Que some da realidade do homem
homem
que morre
de fome.

3- **Mudança qualitativa.** Essa mudança se realizou pelo acúmulo de elemeptos qualitativos, pois, em um dado momento, os alunos produziram qualitativamente coisas novas (a repetição do velho não caminha para nada). Ao discutirmos uma certa quantidade de

textos, esperávamos que saíssem coisas novas e foi o que aconteceu. Basearam-se, inicialmente, em textos de bons autores e depois caminharam para os seus, como o faz o aluno Kairalla (VII, 13, 1985):

"O amor é um não sei quê"
Que nasce não sei onde
Vem não sei como
E dói não sei por quê."
Palavras, senhor Camões,
Mas eu sei como responder:
O amor é um sentimento
Que nasce do coração
Vem rapidamente
E dói, porque não tem outra opção.

ou a aluna Patrícia (14, VI, 1984):

Troca-se

Troca-se uma roupa usada
por uma gota d'água;
troca-se um sopro de vento
pelos dez mandamentos;
troca-se o artificial
pelo natural;
troca-se a realidade
pela imaginação;
troca-se um fio de cabelo
por um fio de ilusão;
isto tudo pode ser
trocado na rua do sabão

4- Unidade de luta dos contrários. Este é o princípio de luta das contradições. Coexistem forças opostas e é exatamente a contradição a essência ou a lei fundamental da dialética. Se falamos em uma lógica formal, na qual tem se sustentado o ensino, estamos falando de uma linha de trabalho, onde as coisas são estáticas, não sofrem transformações, influências. A abordagem da gramática, no esquema tradicional, bem o comprova. Isto é somente isto e não pode ser aquilo. A lógica lingüística é capaz de classificar, distinguir os objetos, mas não consegue entender esses mesmos objetos em seu movimento real e incessante (por isso a classificação gramatical, nas escolas é muito rígida e a in-

terpretação gramatical, única). A lógica dialética, contudo, concebe os objetos e os fenômenos em movimento, que é causa dos elementos contraditórios, permitindo a reflexão. Este é um dos aspectos fundamentais de nosso trabalho: um diálogo constante com os alunos.

O texto da aluna Maristela "Denotação e Conotação (p. 76) é bem representativo. Foi construído, respondendo a uma pergunta nossa durante o processo de avaliação de um dos semestres: O que você fez até agora? O mesmo acontece com João Augusto(13, VIII, 1986), depois de uma discussão sobre coordenação e subordinação de idéias e do que tem acontecido, de modo geral, com o proceso de alfabetização, um processo pelo qual passou:

Criança

Em seus lábios
Se subordinam as coordenadas
As borboletas, papai, mamãe, titia
Seu rosto que transferia
Sorrisos
Ao botar na boca sua vida
ESCOLA
Brusca dispersão
Tamanha Subordinação
Sem força de colocação
E a criança agora
"lava a barriga do bebê
"Acha bela a casa da Maria"
"Vai à casa da titia"
"Ver a vaca amarela"
Se fosse algo construtivo
Mas é algo evasivo
Sem nada
Vazio
Coisa jogada que não se pega
Algo tão puro
Se desintegra

Desde que haja um relacionamento entre as partes, das partes com o todo e do homem com o mundo;[15] desde que haja possibilidades de transformações; desde que surja o "novo", estamos enfo-

---

15. Nenhum conhecimento existe isolado. A interdisciplinaridade é fundamental no trato das matérias na escola. No nosso caso, o texto também o é nos elementos que o constituem, tanto extrínsecos como intrínsecos.

cando dialeticamente a relação ensino/aprendizagem, uma aprendizagem que permite movimentos contraditórios e que consegue levar a perceber que o conhecimento é algo mutável e infinito, assim como o ser humano é um ser transitivo, pois está sempre a se completar. É o que diz Pierre Furter:[16] "O homem, por ser inacabado, tende à perfeição. A educação é, portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte". E o completa H. Schiller no seu poema:[17]

> Sonha e fala constantemente
> todo homem desse sonho ardente
> que o faz lutar por atingir
> um marco de ouro em seu porvir.
> Seca e ressurge o mundo ao derredor;
> O homem aguarda sempre um bem maior.
> A esperança o desperta para a vida.
> Envolve-o na adolescência florida,
> ao moço atrai com brilho intenso.
> O próprio ancião nesse consenso,
> ao baixar sobre seu caminho a treva,
> À sepultura uma esperança leva.
>
> Não é uma ilusão fugaz,
> com que ofusca o néscio. Mas
> o alto prenúncio em nosso peito,
> de que o destino humano é mais perfeito.
> E essa voz interior, sincera,
> não ilude - jamais - a alma que espera.

Nossa experiência, como já dissemos, procura levar o educando a uma constante busca não só de si, mas do outro. Procura também encaminhá-lo para o "todo", numa aproximação cada vez mais abrangente e mais profunda desse todo. É quando conseguimos chegar à integração com as outras disciplinas e propiciar condições favoráveis ao advento do "novo", à criação. E, conseqüentemente, à consciência de poder ser um agente transformador:

> Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx), na concepção dialética, ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso

16.Furter, **Educação e Reflexão**, p. 67.
17.Schiller, in Lisboa, **Poemas para a Juventude**, p. 99.

coloca-se numa perspectiva progressista e transformadora da realidade."[18]

Procuramos com nossos alunos, durante todo o processo de ensino/aprendizagem, entender essas múltiplas determinações, aprofundá-las, questioná-las. São momentos de empatia, de reflexão, de respeito mútuo e de congruência. Aprender, para eles, tornou-se uma questão de procura e não de exigência. Tomaram consciência de que a escola é um local provisório, inacabado, precário, o prolongamento de uma sociedade. É o que nos diz a aluna Susiane (13, VIII, 1986):

> Eu acho que todos os anos que eu trabalhei (quatro) com esse trabalho e com a professora Elye foi muito bom, porque eu aprendi melhor a compreender e também a "apreender" melhor o trabalho. Quando a D. Elye deu, para nós, na sexta série, uma prova de Português (gramática tradicional), eu fui super mal, porque eu senti que ainda não estava preparada para esse tipo de gramática.
>
> Nesses três primeiros anos, eu aprendi mais sobre textos (poemas, interpretação do e pelo desenho, interpretação verbal, etc.), para que depois eu pudesse me sentir mais preparada para gramática tradicional e graças a esse trabalho, hoje, eu aprendi melhor o que é a vida, aprendi a usar meu senso crítico e também a captar melhor as coisas; também quero dizer que agora estou aprendendo a gramática tradicional, está sendo muito fácil, porque antes eu aprendia apenas e hoje eu "apreendo".

Ao insistirmos na imanência do poético no ser humano, reafirmamos que o poético tem a mesma importância que possui toda uma cultura humanística no desenvolvimento do educando, mas precisa ser explorado. E, ao explorá-lo, sabemos que o fazemos dentro de um contexto social, onde a apreensão do poético e sua construção devem estar ligadas ao momento histórico em que vivem os alunos. A produção dos participantes do projeto em questão confirma esse nosso vértice, desvelando muitos dos problemas que envolvem o seu tempo histórico. Ao lado de textos sensíveis e verdadeiramente poéticos, pois sustentam uma análise literária, há exercícios poéticos, como os que abordam aspectos dicotômicos de um país, prometendo melhores condições de vida para seus

---

18. Gadotti, Op. cit., p. 74.

habitantes e, ao mesmo tempo contradizendo um ao outro; de um país de opulência e de miséria, como o faz a aluna Lara (14, VIII, 1986):

Algodão, Feijão
Tudo por

João

Nada para

Tudo para

O PATRÃO
que tem um FAZENDÃO

Enquanto João não

tem chão

nem pão

chora, João

morre do
CORAÇÃO

agüenta

No outro dia, mais uma vez

está no caminhão.

Sabemos que despertar consciências não é um processo espontâneo; exige esforços. Moacir Gadotti se detém na importância desse fato:

> Assim como Marx institui o trabalho como o princípio do processo educativo, Gramsci institui a hegemonia como essência da relação pedagógica.
>
> As duas visões do processo convergem e se completam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Ambos partem da **crítica ao espontaneísmo.** Se a educação fosse um processo espontâneo, "natural" e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo,

de sistematizá-lo.[19]

Paulo Freire, ao discorrer sobre a consciência e seus estados, parece ter a mesma postura. Para sair do estado de intransitividade e ter condições de superar a consciência ingênua e mágica (estados que impedem a ação) é necessário que haja um processo educativo de conscientização, pois o passo para a consciência crítica não é automático, como o é para a consciência ingênua ou mágica. Ele exige um trabalho de promoção e "criticização": se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.[20]

Mikhail Bakhtin,[21] filósofo da linguagem, discorrendo sobre o signo, diz que este não existe fora de uma consciência coletiva, portanto, só tem existência na interação social. Quando dizemos que o texto só será compreendido, se formos ao encontro do autor, estamos interagindo socialmente: o "eu" que escreve e o "eu" que lê. E para que o educando chegue a essa interação, para que adquira condições de ler o "dito" e o "não dito", ele tem que ser levado a perceber que a palavra é um fenômeno significativo por excelência, é a arma fundamental, a alertadora de consciências e a semente mais produtiva da mente humana (Aqui está o "perigo" da poesia, pois ela subverte o comum, o normal, o estereotipado, o gasto pelo uso).

A ampliação da linguagem não fica apenas no plano denotativo. Segundo Vossler, diz Bakhtin,[22] a idéia da língua é de natureza artística. é o Belo dotado de sentido. Além disso, para Vossler, o sistema lingüístico não é um sistema acabado, mas é o "ato de criação" individual da fala (não se refere aos traços fônicos e gramaticais), o fenômeno essencial, a realidade essencial da língua. Bakhtin discute aí a idéia de que o fato gramatical foi, inicialmente, um fato estilístico, de caráter

---

19.Ibid., p. 62.
20.Freire, Op. cit., p. 39.
21.Bahktin, Marxismo e Filosofia da Linguagem.
22.Ibid., p. 75.

individual, como o afirmam Vossler e Croce. Este último nos dá uma visão bastante abrangente do que seja a língua como fenômeno estético. Ela não é apenas "língua", mas "expressão" e toda expressão é, em princípio, de natureza artística: "Daí a lingüística, como ciência da expressão por excelência, coincidir com a estética. Segue-se que, para Croce, o ato de fala individual constitui o fenômeno de base da língua".[23]

As reflexões desses autores, acima citados, são bastante oportunas, porque, ao nos determos sobre elas, estamos tentando entender como o signo lingüístico preenche seu próprio corpo, como se transforma, como é usado nos diferentes contextos e como pode servir de instrumento para um processo educativo do aluno. Assim, se a língua é um fenômeno ideológico por excelência e, um fenômeno poético por essência, vemos que estas duas afirmações não se repelem, mas se completam. Trabalhar a língua de forma coerente é levar o aluno a perceber a polissemia da palavra tanto na função denotativa como na função conotativa, mas sempre inserida dentro de um contexto lingüístico e sócio-cultural. Só dessa forma, ela poderá ser um instrumento de conscientização da realidade do educando. Ao mesmo tempo que, por sua maleabilidade, por seu polifacetismo, por seu poético inerente, abre-lhe caminhos para a criação, para o "novo:".

O poético, portanto, não dicotomiza sociedade e poesia, não faz o ser humano fugir à realidade. Ao contrário, é da síntese entre o poético e a sociedade que sai a força de um ser humano mais consciente, mais sensível.

A poeticidade e a conscientização implícitas nos textos dos alunos João Augusto (13, VIII, 1986) e Maristela (15, VIII, 1986) são reflexos de nossa tentativa de resgate do poético, como se pode perceber:

Inst. de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP
BIBLIOTECA
S. J. Rio Preto

---

23. Ibid., p. 77.

De laço e de estrada

É de laço e de estrada
Tenho vida e tenho fome
Meu trabalho tem renome
Não reconhecido
Eu desejo da vida
Tudo o que ela me dá
Minha casa em obras
Vida em reforma
Jogo de esconde
Apareceu
Novo gerente
Na casa da gente
Laço de ferro que se derreteu
Vida malvada
Que se dissolveu.

Girassóis

Somos seres levianos
gregos e romanos
feitos de pedra
que sustentam
ou destroem
Somos ratos no governo,
que não ajudam,
mas corroem
Temos flores sobre
asfaltos,
que não relutam
em viver.
Sobre nossas brandas
auras, revivem
os girassóis
G
I A
R
I A
G girassóis
N'alma obscura
pura de
cada um
de nós.

A criatividade desses alunos reflete, evidentemente, um trabalho preocupado em desenvolver a consciência crítica durante o processo de escolarização, assim como a sensibilidade e a sensibilização para os problemas de seu momento histórico.

Essa criatividade se dilui por todos os momentos da experiência, inclusive no trato da língua, que é em si mesma um elemento dinâmico. Mikhail Bakhtin afirma que a língua está em contínuo processo de evolução. No momento mesmo em que escrevemos, embora as normas nos pareçam rígidas e imutáveis, a língua já está sofrendo transformações nem sempre observáveis:

> Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido de enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em

> que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.[24]

Se há uma preocupação no que se refere ao locutor, o mesmo acontece no que se refere ao receptor. Contudo, a postura de Bakhtin é a mesma. Ele acha que o essencial na tarefa de descodificação não é apenas reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto, preciso; compreender sua significação em uma enunciação particular. Perceber seu caráter de novidade e não apenas seu aspecto formal. Enfim, reconhecer o signo como algo variável e flexível.

Apesar dessas observações de Bakhtin e de muitos lingüistas (Saussure, Jakobson, entre outros), a língua é pouco abordada nas escolas, no que diz respeito à sua variabilidade e à sua flexibilidade. A percepção da língua, nos primeiros anos de escolarização do aluno, é um problema muito sério para o professor. Confunde-se o processo de descodificação com o processo de identificação, embora sejam dois processos totalmente distintos. O sinal é uma entidade imutável, é um instrumento técnico para designar um objeto ou um acontecimento preciso ou imutável e não pertence ao domínio da ideologia, enquanto o signo pertence ao domínio da ideologia e se torna signo pela sua possibilidade de evolução e de flexibilidade: "A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão".[25]

Para Bakhtin,[26] a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Afirma ainda que a consciência apenas ligüística não leva a uma comunicação real, pois, na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou

---

24. Ibid., pp. 92-93.
25. Ibid., p. 94.
26. Ibid., p. 95.

escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. Isto se deve ao fato de a "palavra" estar sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.[27]

Toda reflexão de Bakhtin nos leva sempre à idéia da importância do contexto para a percepção ampla da palavra. Ao falar sobre Significação e Tema, ele embasa o que temos trabalhado no primeiro grau: a palavra com todas suas possíveis relações e o uso dela em uma enunciação. Significação pertence à palavra dicionarizada, um estágio inferior dela mesma, e Tema, um estágio superior, a significação contextual. Contudo esses aspectos são marginalizados na escola. Se essa começasse a valorizá-los, temos certeza de que nossos educandos desenvolver-se-iam melhor em todos os campos do conhecimento.

O trabalho com o poético é um caminho (assim pensamos) para irmos de um modo mais provocador, mais profundo e mais criativo do sinal ao signo e da Significação ao Tema. A exploração do campo semântico, uma das etapas na nossa abordagem do poema, é uma tentativa de levar o aluno a uma relação consigo mesmo e com o universo. Ao procurarem as palavras mais fortes e mais significativas do texto, trazem-nas para a sua vivência (o seu contexto), ao mesmo tempo que, aos poucos, as relacionam a outros contextos. é bom que o professor faça de cada palavra da enunciação um elemento provocador para o afloramento de outras palavras. Quanto mais palavras surgirem, quanto mais numerosas e substanciais, mais profunda e real é sua compreensão.

Após dois anos de trabalho com o poema, dentro do caminho escolhido por nós, o aluno Kairalla (13, VII, 1985) comprova o que foi dito acima. Ele executou uma transferência do campo poético para a História como disciplina do currículo. Sua utilização de palavras para caracterizar os Jogos Olímpicos de ontem e os Jogos Olímpicos de hoje foi feita por meio de um raciocínio sobre o campo semântico:

---

27.A palavra ideologia está sempre identificada à vivencial.

| Antes | Hoje |
|---|---|
| honra | desrespeito |
| amadores | dinheiro |
| países | anéis |
| cinco anéis | eletrônica |
| parava guerra | desunião |
| derrota | medalhas, ouro |
| vitória | comerciais |
| prêmio | exploração |
| cansaço | mortes |
| multidão | suborno |
| moral(sentido de respeito) | roubo |
| sigilo | moral |
| celebridade | saudade |
| proeza | lugares diferentes |
| prazer | modalidades |
| modalidades | brigas |
| sacrifício | países em luta |
| respeito | sabotagem |
| amizade | inveja |
| Olímpia | boicote |
| | esquecimento |
| | vaias |
| | atletas |
| | bandeiras |

As palavras levantadas pelo aluno Kairalla, no que se refere aos Jogos Olímpicos, são ressonância do momento histórico em que vive, portanto de seu contexto e do contexto em que se acham inseridos os Jogos Olímpicos. Nos jogos de ontem, há mais semas positivos; nos jogos de hoje, há mais semas negativos. O aluno não se ausenta, contudo, das ressonâncias ideológicas da antiga Grécia e das ressonâncias ideológicas de hoje, assim como da sua vivência e da sua visão dos jogos.

Se a língua for contextualizada, como o pretendemos, temos certeza de que o aluno não verá nela apenas sinais, mas signos carregados de significado; não verá apenas sua "forma", o seu significante, mas o seu significado. Importa nela muito mais o "seu valor de verdade, de mentira, seu caráter poético ou vulgar" do que a sua forma abstrata em exercícios lingüísticos.

Para nós, o trabalho poético, pela sua maleabilidade e abertura à construção lingüística, é o mais adequado, nos primeiros anos de escolarização e nos anos subseqüentes, no sentido de levar o educando a perceber que tem um material

moldável em suas mãos e que pode ser o autor de seu discurso interior nos diferentes contextos em que se encontrar. O poético ajuda a compreender a força da palavra, para que se chegue a uma percepção mais sensível, consciente e inteligente do mundo. Ajuda também a compreender a língua, como os alunos Andréia (14, VIII, 1986) e Ricardo (13, VIII, 1986), em seus exercícios poéticos. Depois de conhecerem alguns aspectos da realidade brasileira e, evidentemente, do próprio universo, constroem poemas como os que se seguem:

Poema

João, sou João
João com terra
Tenho terra, sou sujo de terra!
Tenho terra na camisa e no sapato!
Enterro e desenterro
Soja, feijão, arroz e café.
Mas não sou dono da terra
Sou João,
Um carpinteiro, lavrador
Sou um trabalhador
Não gosto do meu planeta terra
Poderia ter nascido não na
Inglaterra
mas sim na anti-terra
Gosto da terra
Sou o sub-João
Um capitão da lavoura
Sou girassol
Giro, giro e brilho como o sol
E a terra!
Não sou João sem terra
Sou João do nada
Se não tenho terra
Não tenho nada
João na terra
João sem terra.

O cruzado

O cruzado chegou de repente
para valorizar
o dinheiro da gente.
O Sarney, nosso presidente,
mudou nossa vida
daqui pra frente

Até os ministros mudaram
De Dorneles pra Funaro
A inflação não é inflação
É deflação
É aí que o povo entra em ação.

Como é possível observar, esses alunos se tornaram leitores e redatores de seu "universo-texto". A poesia não os levou a se desvincularem da realidade. Ao contrário, espicaçou-lhes a curiosidade, alertou-os para a ideologia contida nos textos estudados, fê-los voltarem ao primitivismo da palavra, mostrou-lhes a sua transitividade e a transitividade do universo. Fê-los ainda sentirem que o conhecimento é um todo e que nada pode compartimentá-lo. Levou-os à percepção da flexibilidade da língua, de seus movimentos e da necessidade de reflexão, de questionamentos diante de qualquer texto ou situação, enfim, a uma postura dialética diante do conhecimento.

Assim, se o professor trabalhar gramática e poesia (portanto, língua e sensibilidade) talvez seus alunos não achem "gramática" difícil e nem "poesia" desnecessária", pois o encontro das duas pode fazer aflorar, de modo prazeroso, sua competência lingüística, como o confirmam os teóricos e os textos construídos pelos alunos no capítulo em que discorremos sobre gramática e poesia.

## III

## GRAMÁTICA E POESIA

Uma nuvem inteira de filosofia se condensa numa gotinha de gramática."[1]

Ludwig Wittgenstein

A forma versificada, segundo Lotmann,[2] nasceu de uma aspiração a pôr palavras diferentes pela sua significação numa situação de equivalência máxima. Concorrem para isso os níveis rítmico, fonológico, gramatical e sintático. Um texto poético é um todo, se considerarmos a equivalência mútua das suas partes, mesmo quando o nível de tensão "menos" predomina. A palavra, principalmente no texto poético, esvazia-se enquanto unidade semântica, quando vista isoladamente, e intensifica-se no encontro dos níveis que a compõem. Na poesia há um jogo forte e tenso entre palavras diferentes em posição de equivalência, onde idéias se encontram, se chocam, se entrecruzam, carregando-se semanticamente, devido a seu confronto e proximidade. É quando o aspecto lexical e sintático da língua pode mostrar toda sua variabilidade e potencialidade.

Lotmann, depois de afirmar que toda obra poética se torna signo de um conteúdo único e que a totalidade do texto da obra artística é fundamentalmente uma única palavra, ainda diz:

> Contudo, apesar da legitimidade de tudo o que foi dito, na estrutura inteira do texto artístico, o nível do léxico é precisamente o nível fundamental sobre o qual é construído todo o edifício da sua semântica. A transformação da palavra, no texto poético, de unidade da estrutura em seu elemento não pode destruir a percepção que dela temos na linguagem corrente enquanto unidade fundamental da correlação do significado e do significante. Mais do que isso, as múltiplas relações de paralelismo entre as palavras no texto poético não só sublinham aquilo que elas têm em comum, mas põem também em evidência a especificidade semântica de cada uma. Daí

---

1. Wittgenstein, Investigações Filosóficas, p. 241.
2. Lotmann, Estrutura do Texto Artístico, p. 282.

> resulta que a ligação das palavras no texto poético conduz não a um desaparecimento, mas a um evidenciar de sua "separação" semântica. Dissemos que a segmentação rítmica do verso leva não a um apagamento, mas a uma acentuação do sentimento da fronteira da palavra. Todo o aspecto gramatical da palavra adquire uma significação, que fora da arte, devido ao automatismo do discurso, é apagado na consciência do locutor."[3]

A significação adquirida pela palavra no texto poético, a sua maleabilidade e a sua abertura para receber conteúdos diferentes, em contextos diversos, contribuem para uma aquisição mais consciente e prazerosa da língua.

As possibilidades de construção apresentadas pela linguagem poética, "a novidade", a "tensão" e a própria especificidade semântica permitem, pelo menos durante o processo de aprendizagem do aluno, que a língua não seja vista apenas como um automatismo do discurso, mas, sim, em condições de levar o indivíduo a uma vivência das regras de seu jogo, onde é possível criar e recriar outras regras, ampliando o universo de participação dos elementos envolvidos no trabalho com o poético. Parece-nos a condição ideal para um apoderar-se da língua como um instrumento de trabalho e de vida. A criança e o adolescente podem se utilizar de um material (a língua natural) que vem deles mesmos e que mostra múltiplas possibilidades de construção. é o que faz a aluna Lara:

Vida
minha
Vida
sua
Vida
nua
Vida
na rua
Vida
amargurada
Vida
passada
Vida
vida
Dá
vida
Vida
dá

---

3. Ibid., pp. 286-287.

? Nada
Vida

Lara (14, VIII, 1986), utilizando-se dos recursos do paralelismo e da anáfora, evidencia uma visão de mundo: a vida é "danada", porque não "dá nada". Sua escolha lexical, em um jogo entre alguns adjetivos, o substantivo "vida" e o verbo "dá" no presente do indicativo mostra que percebeu as regras do jogo da linguagem poética e as possibilidades da própria língua. Ela faz com que o verbo "dá" perca seu sema positivo ao se ligar semanticamente ao pronome indefinido "nada" de valor negativo, transformando-os em um adjetivo único "danada". Conseguiu esvaziar semanticamente o potencial do verbo "dar", ao contrapô-lo ao pronome indefinido "nada". Presente está o paradoxo "dar nada" e a grande pergunta existencial: O que é a vida?

Não é necessário, portanto, que a escola aborde a língua em sua intrincada complexidade, pois esta deve ser apenas uma tarefa de lingüistas e pesquisadores. A língua se distancia da vida, quando a transformamos em classificações e terminologias, apenas em metalinguagem. De uma certa forma não importa a uma criança ou a um adolescente saber que determinado substantivo é concreto ou abstrato,[4] que uma oração é subordinada substantiva completiva nominal, reduzida de infinitivo, se a própria classificação é movediça e questionável e se a gramática for vista como um fim em si mesma. Mas o que lhes importa é que saibam se utilizar da língua de maneira adequada no momento em que dela necessitarem.

Isso se torna mais sério ainda, quando o ensino de Língua Portuguesa se reduz a um título chamado "Gramática". Nesse caso, só há preocupação com a classificação paradigmática e

---

4. Diante da definição de substantivo concreto como aquele que tem existência própria e abstrato como aquele que depende do outro, ficamos perplexos diante da lógica de uma criança de dez anos:
-Professora, então só existe um substantivo concreto no mundo
-Qual?
-Deus
-Por quê?
-Porque a carteira que a senhora considera concreto depende da árvore; a árvore depende da terra e a terra depende de Deus. Portanto, somente Deus é concreto...

sintagmática, numa constante dissecação da língua. Toda beleza que a envolve desaparece nos estéreis exercícios de metalinguagem: a classificação termina na própria classificação. Ela vale por ela mesma, é intransitiva. Ler, escrever e interpretar são secundários. Falta, portanto, em nosso trato com a língua aquilo que nos diz Wittgenstein:

> Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. Falta caráter panorâmico à nossa gramática — a representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em "ver as conexões". Daí a importância de encontrar e inventar articulações intermediárias.
>
> O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual vemos as coisas. (É isto uma "visão do mundo"?)[5]

Para Wittgenstein, as regras da gramática são as mesmas de um jogo de xadrez. Cada jogador com sua regra e sua percepção do jogo. Mostra a falibilidade das regras e a possibilidade de reconstruí-las através da "práxis" diária, pois a ligação que existe entre o ato de intenção e o intencionado encontra-se no sentido das palavras. Assim o que importa no trato da língua é reconduzi-la de seu emprego metafísico para seu emprego cotidiano. É a maneira que temos de reproduzirmos a própria vida e facilitarmos a percepção de suas múltiplas facetas em suas múltiplas situações. Não deveria haver uma situação dicotômica entre a abordagem lingüística e a vida, da mesma forma que isso não deveria acontecer com os conteúdos das outras disciplinas, pois na base de nossa representação da vida está a língua, a linguagem.

A lingüística mostra e a nossa experência comprova que não é possível trabalhar a língua materna com "etiquetas", porque quando falamos em "gramática" estamos nos referindo a várias realidades (as contextualizações), mais amplas e profundas do que aparentam à primeira vista. Os fatos lingüísticos são muitos e tomam formas diversas em contextos verbais diferentes. O que é

---

5. Wittgenstein, Op. cit., p. 56.

substantivo num dado contexto, em outro poderá não sê-lo, por isso a nossa ação pedagógica deverá enfrentar essa variabilidade da língua, sem uma preocupação com classificações. Chamar a atenção sobre a maleabilidade dos fatos lingüísticos leva o aluno a perceber que ele pode, aos poucos, ir internalizando-os e ir se apossando deles para que possa usar a língua, adequando-a às suas necessidades e à sua vontade de expressão. Diante de realidades diferentes, posturas diferentes, como o faz Maristela (14, VII, 1985). Ela conseguiu "sentir" a gramática como parte dela mesma:

Olhe!
Credo!
Nossa
Indo para roça?
Isso não importa, há coisas mais importantes.
Cores
Cores, o que são cores ?
Adjetivo ou substantivo ?
Isso muda de acordo com o conhecimento
Ou com o texto
Um, dois, três,
Música toque outra vez
Pois o numeral entrou na vida de vocês
Nossa!
Credo!
Puxa!
Olhe a interjeição
Passeando junto com a bruxa
A bruxa dos sonhos de fada
Que dança embalada
Embalada, embalada, o que é?
Adjetivo, Zé
Zé, Zé, o que é ?
Substantivo, Rita
E Rita ?
Zé, não irrita, você não sabe
que Rita é nome próprio como
Zé
Mané
Maria José ?

O texto da Maristela deixa transparecer, por meio de um exercício poético, que sua percepção da língua permite "brincar" com a gramática, da qual foi se apossando e manipulando numa constante ligação com seu universo (as palavras **fada**, **sonho**, **bruxa** são bastante freqüentes em seus textos). Ela não se utilizou de um vocabulário imposto ou de conceitos decorados e

mal assimilados para mostrar que é capaz de construir com melodia, profundidade e criatividade um poema que permite uma caracterização adequada do substantivo, do adjetivo, do numeral e da interjeição. Percebe a flexibilidade da palavra tanto no nível paradigmático, no nível sintagmático, como no sonoro e rítmico. Utilizando-se desses níveis (lexical, sintático, sonoro, rítmico), ela parece transmitir a idéia de que classificar palavras é irritante (observar o constante emprego das vogais tônicas "i" e "é"), pois nada é definitivo. Consegue, ainda, por meio da língua, fazer "ver" e "ouvir" sua idéia de gramática, inclusive no ritmo acelerado que imprime ao poema.

```
-------------------------
Cores, o que são cores ?
Adjetivo ou substantivo ?
Isso muda de acordo com o conhecimento
Ou com o texto
-------------------------
Embalada, embalada, o que é?
Adjetivo, Zé
Zé, Zé, o que é ?
Substantivo, Rita
-------------------------
```

Sabemos que as variáveis são uma constante na palavra contextualizada e que as regras gramaticais muitas vezes não conseguem cerceá-las. A língua acompanha as variações como a própria vida. É acidente, surpresa, possibilidade e deve ser apreendida pela criança e pelo adolescente como um instrumento de vivência e de sobrevivência como o demonstra Andréia (14, VIII, 1986):

```
Minha gramática

Minha gramática
tem o haver
Tem intransitivo
Adjetivo e substantivo
Gramática diferente!
Não tem circunstância
é uma circunstância
Interpreta  eu, tu, ele, nós, vós, eles
Minha gramática tem advérbio
```

Quando, onde, como?
No tempo, tem conjugação
No espaço, imaginação
No lugar, uma preposição
Minha Gramática
é uma junção de interpretação
mais sujeito
predicado e verbo
credelevê
crê em quem? dê a quem?
lê o quê?, vê quem?

Minha gramática
Não tem fim
Ela está no falar
De todos os verbos
Nas orações de todos
os momentos
Minha gramática
está no escrever
ler e
viver
de cada ser.

A gramática da aluna Andréia é o estar aqui e agora. Quando da construção desse exercício poético, ela já havia participado da nossa experiência durante quatro anos e isso possibilitou-lhe a elaboração de um texto, onde evidencia o que lhe ficou das discussões de todos os momentos", onde há espaço, quando vivenciados, para o verbo haver, o adjetivo, o substantivo, o advérbio, o pronome pessoal, o verbo, seu tempo e seu modo, a predicação verbal, a separação de sílabas e acentuação. Há uma consciência bem nítida ainda das relações intrínsecas entre as palavras e o fato de a língua permitir que cada pessoa se expresse na sua individualidade e na sua possibilidade de captação de uma realidade lingüística. Novamente a mesma idéia, nada é definitivo: "Minha gramática não tem fim".

Enfim, saber gramática é saber se utilizar da língua adequadamente no momento em que dela se necessitar. É como diria Freinet: "Para todo aquele que é levado a viver a língua toda definição é supérflua."[6] E mais ainda: "Não escutemos aqueles que pretendem que não se pode escrever, enquanto não se conheçam as

---

6. Freinet, O Método Natural I, p. 226.

regras da gramática e da sintaxe ...Os pedagogos não viram mais que a regra e a regra matou a vida."

Temos consciência de que devido ao automatismo do discurso quotidiano, o prosaico não se impregna tanto de significados, como acontece com a linguagem poética. Esta não permite que suas possibilidades se apaguem na consciência do locutor. é sempre um "viver" e "revitalizar" a língua. Ela está sempre numa situação de equivalência máxima.

Essas características da linguagem poética criam um clima de curiosidade e de procura de significados, assim como de compreensão da construção do texto. Provocados, os alunos tentam perceber o mecanismo que capta toda uma linguagem envolvendo o homem. Sentem que é possível se apoderarem da língua sem que tenham de memorizar regras para depois devolvê-las em situações de nenhuma significância.

O aluno Kairalla (13, VII, 1985) demonstra que a regência verbal tem um significado na própria vida. é necessário usar corretamente os verbos "amar" e "querer"; se não o fizermos, haverá muita confusão:

**Que diferença faz uma preposição?**
**Pequenina, mas grande colocação**
**Sua presença muda oração**
**Sua falta causa confusão.**

**Amar com ela ou amar ela?**
**Amarela, avermelha, mela**
**Sua nota, português velho**
**Amar alguém,**
**Não amar com alguém**

**Lhe, indiretamente, muda oração**
**O, diretamente, uma boa colocação**
**Quero-lhe poema bem com preposição**
**Quero o poema, meu, pra confusão**

Pode-se observar que o aluno domina a idéia de regência verbal, da função entre as palavras e de suas relações. Além disso, apresenta uma construção paralelística: Sua presença muda oração/Sua falta causa confusão/. Há também um encadeamento:

---

7. Ibid., p.221.

Amarela, avermelha, mela/ sua nota, português velho/.

Essa sua familiaridade com a língua, portanto com a "gramática", permite que aborde tranqüilamente outros aspectos da estrutura lingüística, que explora criativamente, como mostra o texto a seguir (era o ano do cruzado-1986):

A gramática, o cruzeiro, o cruzado
Alguma coisa em comum terão
Fui direto ao mais complicado
Período composto por subordinação
O cruzeiro é subordinado ao cruzado
Por isso houve uma modificação

Seria substantiva ou adverbial?
Adverbial é claro e ainda comparativa
Pois compara como o cruzeiro agora vai mal.
Foram cortados três zeros da passiva
De mais a mais a inflação não é mais a "tal"

Pensando bem, eles podem ser coordenados
Pois um com o outro se parece
Alternativa? para isso foram criados
Ora um, ora outro, qual prevalece?
Prevalece o mais forte, o mais privilegiado--o
cruzado

Pode ser aditiva
Se somamos três zeros, multiplicamos o cruzeiro
Existe outra alternativa?
Conclusivas é como uma voz maneira
Pois conclui que a ditadura está na esquiva
E a nova república é bastante ativa.

Está aí o conceito de coordenação e o de subordinação, ligado a um fato que eletrizou o Brasil em 1986, o Plano Cruzado. Kairalla consegue fazer metalinguagem poeticamente, jogando com o significante e o significado numa relação bastante intensa. As orações construídas têm um duplo sentido: os fatos são subordinados ou coordenados dependendo da força do cruzeiro ou do cruzado; elas são coordenadas, aditivas, conclusivas ou subordinadas adverbiais comparativas na dependência da situação pela qual o país atravessava. Ele consegue mostrar semelhanças e dissemelhanças na relação da linguagem com a vida.

Regulamentar a linguagem só é possível se ela estiver relacionada com a vida. Na própria variabilidade das coisas que

nos envolvem, só é possível estabelecer uma ordem dentre as muitas possíveis; não a ordem, diz Wittengstein. E acrescenta a isso o seguinte:

> Queremos estabelecer uma ordem no nosso conhecimento do uso da linguagem: uma ordem dentre as muitas possíveis; não a ordem. Com esta finalidade, salientamos constantemente diferenças que nossas formas habituais de linguagem facilmente não deixam perceber. Isto poderia dar a aparência de que considerássemos como nossa tarefa reformar a linguagem.
>
> Uma tal reforma para determinadas finalidades práticas, o aperfeiçoamento da nossa terminologia para evitar malentendidos no uso prático, é bem possível. Mas esses não são os casos com que temos algo a ver. As confusões com as quais nos ocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha."[8]

Segundo Jakobson,[9] a estrutura gramatical pela sua variabilidade e maleabilidade é tão ou mais importante que os próprios tropos no poema, por isso "uma ordem" e não a "ordem". É na Ficção, na arte verbal, continua ele, que as Ficções Lingüísticas se realizam plenamente. Os significantes formais (ele cita Fortunatov) têm sua aplicação mais ampla na poesia enquanto manifestação mais formalizada da língua.

Dessa forma, enfatizando a importância das categorias gramaticais, Jakobson mostra que estas exprimem em poesia significações relacionais. Criam, em grande parte, o modelo de uma visão poética do mundo; é uma estrutura das relações subjetivas/objetivas. As afinidades relacionais são expressas por todas as categorias gramaticais:

> Entre as categorias gramaticais utilizadas em paralelismo e contrastes estão, com efeito, todas as classes de palavras, variáveis e invariáveis, as categorias de número, gênero, caso, grau, tempo, aspecto, modo e voz, as classes de concretos e abstratos, de animados e inanimados, os nomes próprios, as formas negativas, as formas verbais finitas e infinitas, pronomes e artigos definidos e indefinidos e

---

8. Wittgenstein, Op. cit., p. 58.
9. Jakobson, Lingüística. Poética. Cinema, p. 68.

os diversos elementos e construções sintáticas.[10]

Há um outro aspecto de fundamental importância, quando ele afirma que, nas artes figurativas, os princípios geométricos representam uma "bela necessidade"; a mesma necessidade que na língua caracteriza os significados gramaticais. Ele diz que Benjamin Lee Whorf analisa "os esquemas da estrutura da frase" abstratos em oposição às "frases individuais" e ao vocabulário que é "de certa forma rudimentar e constitui parte por si só insuficiente" da ordem lingüística, e tem em vista "uma 'geometria' de princípios formais característica de cada língua".

Suas reflexões a esse respeito nos interessam, porque nossa preocupação é evidenciar que o aluno, quando trabalha com a língua, tentando pôr suas idéias numa apreensão de si e do mundo, está abstraindo e construindo edifícios de palavras de uma forma consciente. E mais. Ele percebe que são muitas as variáveis da língua que podem auxiliá-lo a apreender e a transmitir sua percepção de vida.

Aprofundando esse aspecto, Jakobson ainda diz:

> Outra comparação entre gramática e geometria foi esboçada por Stálin na polêmica que travou com Marr: a propriedade relevante da gramática assenta em seu poder de abstração: "abstraindo-se de tudo o que é particular e concreto nas palavras e nas frases, a gramática trata apenas do padrão geral, subjacente às mudanças e à combinação das palavras nas frases, construindo desse modo leis e regras... Neste sentido, a gramática se assemelha à geometria que, com suas leis, abstrai-se a si própria dos objetos concretos, considera os objetos como corpos despojados de sua existência concreta e define suas mútuas relações não como relações concretas de determinados objetos concretos, mas como relações de corpos em geral, isto é, como relações destituídas de toda concretude". É no poder de abstração do pensamento humano, segundo os autores citados, que assentam suas bases tanto as relações geométricas quanto a gramática. É ele que superpõe figuras gramaticais e geométricas simples ao universo pictórico dos objetos particulares e aos "recursos" léxicos concretos da arte verbal, como de maneira perspicaz o entenderam, no século XIII, Villard de Honnecourt com relação às artes

---

10. Ibid., p. 74.

gráficas e Galfredus com relação à poesia.[11]

O texto "Retrato" de Cecília Meireles ajuda-nos a ter uma idéia do que fala Jakobson:

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje
Assim calmo, assim triste, assim magro
Nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
— em que espelho ficou perdida
a minha face?[12]

A autora constrói esse poema, utilizando-se de um processo metonímico, que vai se configurando, aos poucos, na fixação e na descrição de algumas partes do corpo: rosto, lábios, mãos, completando-se, ao mesmo tempo, com um sentimento: o coração. Sua vida interior vai esmaecendo com o passar do tempo e ela não percebe. Quando se dá conta, já é tarde, por isso a angustiada pergunta no último verso: "Em que espelho ficou perdida a minha face?"

Há uma simetria axial,[13] em função da construção da imagem através do espelho, denotada pelos dêiticos que compõem os pilares dessa construção lingüística poética: os demonstrativos

---

11. **Ibid.**, pp. 75-76.
12. Meirelles, **Obra Poética**. p. 84.
13. **Simetria** é a correspondência, em grandeza, forma e posição relativa, de partes situadas em lados opostos de uma linha ou plano médio, ou ainda que se acham distribuídas em volta de um centro ou eixo. Em geometria, é a propriedade duma configuração que é invariante sob transformações que não alteram a posição dos seus elementos constitutivos. **Simetria axial** é a simetria em relação a rotações em torno de um eixo ou a reflexões neste eixo. **Simetria central** é a simetria em relação à reflexão em um ponto. (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, p. 1586).

"este", "estes", "estas", "esta"; o pronome possessivo "minha" e o pronome pessoal "eu". A construção lingüística forma um triângulo onde se assentam as idéias básicas do texto: Eu/este rosto, estes olhos, o lábio (o artigo definido com valor do demonstrativo "este"); Eu/ estas mãos, este coração; Eu/esta mudança, minha face. Essa construção triádica, por meio de uma linha que representa o espelho, elabora a imagem do eu lírico de antes e de depois, e o demonstrativo, com valor de tempo, localiza dentro de uma simetria axial semas negativos de hoje: calmo, triste, magro, vazio e amargo; semas positivos de ontem: cheio de vida, alegre, feliz, sensível e com percepção de si.

Na horizontalidade, todos os valores negativos e todos os valores positivos são preenchidos pelos adjetivos já citados, que ampliam e fazem o acabamento da construção do texto. Há uma simetria em relação aos dêiticos, assim como há em relação às palavras que os preenchem. Além disso, na gradação, tem-se a impressão de que podemos subir os degraus da construção e chegarmos ao clímax de angústia da autora. Configura-se uma relação diretamente proporcional entre a consciência da percepção sobre o que lhe aconteceu ao longo do tempo e a intensidade da angústia que se instala na autora hoje (quanto maior a consciência da percepção do fato, maior o sentimento de angústia).

é no poder de "abstração do pensamento humano", que assentam suas bases tanto as relações geométricas quanto a gramática."[14] Isso nos permite adentrarmos a geometria e dizermos que, além de interpretarmos o poema "O retrato", do ponto de vista da simetria axial, podemos fazê-lo também do ponto de vista da simetria central, onde as imagens aparecem invertidas em relação ao ponto central.

Considerando o "Eu" como o correspondente ao ponto central dessa simetria, o que se vê pode não corresponder ao real. Há uma simulação entre o que realmente é e o como a autora vê. O lado oposto, o simétrico em relação ao "Eu" (ponto central) do poema é visto através da ótica de um observador comprometido com suas

---

14.Jakobson, Op. cit., p. 76.

emoções diante de seu próprio espectro. é o antagonismo do "ser e não ser", do "parecer e não ser" ou ainda do "não parecer e ser".

Enquanto na simetria axial se obtém o semelhante a uma cópia xerografada, na simetria central, o resultado aparece em posição invertida à do original.

O estudo desses dois tipos de simetria, axial e central, é um exemplo do que falam Jakobson e João Cabral de Melo Neto: a poesia e as artes plásticas se encontram e se completam; ambas trabalham em função das relações mútuas e do grau de abstração.

A abordagem feita ao texto de Cecília Meireles permitiu estabelecer um paralelo entre a construção poética e a geometria, portanto um paralelo entre"gramática e geometria", comprovando uma vez mais que a matemática e língua estão muito próximas e expressam a vida. Ao mesmo tempo, evidenciam que o conhecimento é um todo e não apenas partícula de um determinado saber.

Assim como Jakobson, João Cabral de Melo Neto[15] acha que o poeta também é um "construtor". Ele compara o poeta com o arquiteto, porque considera ambos construtores e artesãos. O arquiteto luta com linhas e formas, assim como o poeta luta com palavras e posições para construir seu edifício de poesia. Diz ainda que essa relação é tão intensa que nenhum filósofo, nenhum crítico, nenhum teórico da literatura influenciou tanto suas idéias sobre arte quanto Le Corbusieur:" O Le Corbusieur foi, talvez, o Valéry depois, num outro plano, o sujeito que me deu a impressão de que arte era construção, porque ele era arquiteto; que arte era uma coisa que não devia ter o supérfluo".[16]

Se a função das artes plásticas é colocar nossa experiência no espaço e a da arte verbal é colocá-la no tempo, a aluna Lara (14, VIII, 1986) faz uma tentativa bem sucedida de juntar as duas em um mesmo poema:

---

15.Melo Neto, "João Cabral Explica Como Construir Poemas", **Folha de São Paulo**, 24, maio, 1988, A 31.
16.**Ibid.**, p. 31.

```
_________HOMEM_________

        O PODE
      ISOLADO
        NÃO

_________HOMEM_________

NECESSIDADE
          DE QUÊ
        DA SOCIEDADE?
        O HOMEM É UMA
              H
            L   A
            I
        HOMEM-ILHA
      A ILHA É A VIDA DO HOMEM
        NÃO VIVE
      SEM A ILHA QUE DÁ VIDA
          HOMEM,
          SER SOCIAL

                IRA
                T
               N
              E
             M

      Só NO PENSAMENTO
       ELE MATA
          MATA
          MATA
       MORRE MORRE
         ELE VAI FICAR

_________HOMEM_________

          SOZINHO

.......................[17]
```

Sentimos, nesse poema, ressonância das afirmações de João Cabral de Melo Neto: o poeta é um construtor. A aluna Lara tenta, em seu exercício poético, construir um edifício de poesia, projetando-se não só no tempo, mas também no espaço.

Ela construiu em linhas verticais e linhas horizontais a sua idéia do homem no mundo. Na horizontalidade, está a dimensão do

---

17. Uma análise alternativa seria enveredar pelo lado da poesia concreta. Como não é esse nosso objetivo primeiro, não vamos enfocá-lo sob esse ponto de vista.

homem, uma dimensão infinita evidenciada pelo traço que acompanha a palavra "HOMEM"; na verticalidade, ela mostra o homem preso aos seus limites, a ele mesmo e à sociedade, o homem limitado pelo próprio homem e o "homem-ilha" com uma linha curva. O homem necessita do "outro", mas permanece "ser ilhado". Pela disposição da palavra "mentira" pode-se dizer que o homem constrói a si próprio aquilo que é. São degraus, situações criadas por ele mesmo que o levam à solidão, a ações contra o outro. Perde-se assim sua dimensão humana, e, ao perdê-la, permanece sozinho. O eu lírico nos faz inferir que o "ser" sozinho caminhará para o fim, o nada, a morte.

Numa relação de semelhanças e dessemelhanças, a aluna Maristela (14, VIII, 1985) mostra o seu traquejo no trato da língua. Ela sabe dela se utilizar e tem o domínio da expressão verbal; ao construir um texto onde fala que ser mãe é estar em constante conflito, é ser toda sensações, a própria Natureza. Em um processo anafórico, na insistência da palavra "mãe"; com os verbos e substantivos com valores adjetivos, ela faz um poema sintético e tenso, mas que abarca todo o sentimento materno, sentimento este existente na bipolaridade de todo ser humano. Ela, dialeticamente, é isto e é aquilo, contrariando a alternância característica da filosofia ocidental, conforme argumenta Octavio Paz:[18]

Mãe

Mãe flor
Mãe dor
Mãe gente
Mãe sente
Mãe tem
Mãe sem
Mãe feliz
Mãe infeliz
Mãe parece
o passo
do compasso
no bater
do meu coração

---

18. Paz, O Arco e a Lira, p. 119.

A mãe tem e não tem ao mesmo tempo; é flor e é dor; é feliz e é infeliz. Maristela conseque construir o pilar em que se espelham todas as mães. Sua disposição das palavras dá-nos a idéia de que é mais fácil ver a mãe na vertical, porque com suas características consegue se sobrepor a todos e se firmar. Tanto a abstração conseguida pela língua, como a construção vertical mostram, nesse poema antitético, que a poesia é como a arquitetura, o supérfluo não deve estar presente.

Num outro momento, ao definir poesia, João Cabral de Melo Neto enfatiza novamente a importância do manejo da linguagem, do seu uso:" Poesia é uma maneira de utilizar a linguagem". E completa a idéia, ao dar seu conceito de poeta:

> "É ter habilidade para utilizar essa linguagem no extremo oposto da linguagem matemática, o que não quer dizer que essa linguagem não seja matematicamente construída; apenas a qualidade dessa imagem tem de ser contrária à linguagem matemática. O vetor da linguagem matemática vai para um lado e o vetor da linguagem poética vai para outro. No meio se estabelecem todas as diferentes gradações da linguagem".[19]

O aluno Marcelo (14, VIII, 1986) com seu texto "A Bola" mostra o aspecto cíclico da vida e é um exemplo do que nos fala o poeta.

```
          O
A   B     L
          A

A Bola
rola
O pingo
  p
    i
      n
        g
          a
A noite
cai
O dia
vem
```

---

19.Melo Neto, Op. cit., p. 31.

O homem
e
C b
a o
i s
ri, chora...
fica, vai embora
ama, sofre
dentro da mesma
estrofe
A Bola...

As funções circulares da vida aparecem nas suas variáveis: noite/dia, cai/sobe, ri/chora, fica/vai embora, ama/sofre. O homem não escapa do círculo, na inevitabilidade da única função que a bola possui, assim como o pingo pinga. Pleonasticamente, ele afirma e reafirma que o antitético, o paradoxal está presente na vida, queiramos ou não, e que estamos dentro do círculo, da bola que rola... Embora o vetor da linguagem matemática vá para um lado e o da linguagem poética, para o outro, parece-nos que Marcelo conseguiu mostrar que, no meio das duas linguagens, se estabelecem as diferentes gradações, isto é, um perfeito encaixe entre os ciclos existentes, ao longo de uma esfera maior_ a bola.

Esta é a geometria característica dos princípios formais da linguagem. é um trabalho de "gramática" e da organização da mesma no tempo e no espaço. No tempo, pode-se observar que Marcelo se utiliza do presente do indicativo. Essa "é" a situação inexorável do homem, essa "é" a vida. No espaço, ele une significante e significado e mostra as alternâncias cíclicas do homem na disposição dos verbos "cai" e "sobe", assim como no paralelismo. Ao mesmo tempo que a construção é simétrica no nível sintático, ela é assimétrica no campo do semântico. Ela se contrapõe, se equivale, se equilibra e a "bola" rola nos seus limites. Assim como a linguagem permite se fazer "rolar", quando nos é permitido possuí-la. Embora o escritor russo Vieriessáiev dê um valor maior aos poemas sem imagens, onde a "figura da gramática" domina e sobrepuja os tropos, Jakobson considera os dois elementos de fundamental importância, pois ambos devem caminhar lado a lado, ambos necessitam da palavra. O que importa é que haja uma interação intensiva entre a gramática e a imagética.

O poema "A Mulher Que Passa",[20] de Vinicius de Moraes, por exemplo, consegue tanto no nível sintático, como no nível lexical, construir, dentro do repertório da língua (o paradigma) e de suas possíveis combinações (o sintagma), tropos que as variáveis lingüísticas permitiram: orações com a mesma construção sintática (principalmente as predicativas); anáfora "Teus sentimentos são poesia/Teus sofrimentos, melancolia/Teus pelos leves são relva boa/Fresca e macia/Teus belos braços.../"; utiliza-se da segunda pessoa do singular para trazer o leitor para mais perto de "sua mulher". E, ao lado dessas construções, os tropos, principalmente a metáfora com relações bem palpáveis na visualização, no tato, na audição, na gustação e no olfato. A "figura de gramática" e a metáfora constroem a mulher desejada pelo poeta, por meio de registros de vivências perceptuais e configuram um poema de intensa força poética:

A Mulher Que Passa

Meu Deus, eu quero a mulher que passa.
Seu dorso frio é um campo de lírios
Tem sete cores nos seus cabelos
Sete esperanças na boca fresca!

.....

Teus sentimentos são poesia.
Teus sofrimentos, melancolia.
Teus pelos leves são relva boa
fresca e macia
Teus belos braços são cisnes mansos
Longe das vozes da ventania

(Vinicius de Moraes)

"A imagética é a vereda poética de desvelamento das aparências sensoriais", diz Maria da Glória Bordini.[21] E por estar ligada ao aparato perceptivo, aproxima a criança e todos nós, com mais facilidade, das pretensões do poeta, e nos obriga a operações mentais de decifração. As figuras de linguagem, embora possam ser reduzidas a fenômenos metafóricos ou metonímicos, não

---

20.Moraes, **Antologia Poética**, p. 90.
21.Bordini, **Poesia Infantil**, p. 26.

renunciam a seu caráter de representações deslocadas, em que a imaginação é induzida a trabalhar criativamente, reorganizando registros de vivências perceptuais.

Assim, a língua usada para um deslizamento da relação signo/referente, feita por associações através de semelhanças (metáforas) ou de contigüidade (metonímias), e a língua usada nas suas variações lexicais ou sintáticas (implicando o sonoro e o rítmico) constroem o poema e ajudam a criança e o adolescente a perceberem que é possível vivificarem essa língua e usarem-na criativamente, como o faz o aluno Rogério (13, VIII, 1986):

O risco na tela

O risco na tela
Forma uma tela
Riscada
Representa o risco
que mostra o
Risco da vida
Vida riscada
feita por vários
Riscos
Que formam
Formas
Que criam vida
E a forma do
Tempo
O tempo foi riscado
a tela
a tela que era
Riscada
Foi apagada

Esse poema foi construído por Rogério, enquanto visitávamos vários museus. Parece-nos que aquilo que se configurava, nas telas e nas nossas discussões, está codificado nas palavras que usa, tanto no plano da imagética, como no plano da língua. Primeiramente, podemos dizer que ele constrói metonimicamente sua apreensão do aparecimento da vida, do risco de viver e da não-eternidade. Pouco a pouco, os riscos aparecem, se compõem, tomam forma, vivem e, novamente, pouco a pouco, vão desaparecendo, e a tela volta ao seu estágio primeiro: tudo foi apagado. O texto é inteiramente metafórico; surgimos do nada, formamo-nos, vivemos e

desaparecemos. Há um tempo para nós, um tempo que permanece na tela, da mesma forma que há um espaço. O tempo é finito e se esvai; o espaço abre-se para outro e tudo recomeça: "a tela que era/Riscada/Foi apagada.

No plano paradigmático, Rogério utiliza-se, com desenvoltura, do radical "risc". Ora esse radical se transforma em substantivo "O risco"; ora se transforma em adjetivo "riscada"; ora com valor passivo. No plano sintagmático, a palavra aparece em diferentes funções: sujeito (o risco) na tela/forma...); objeto direto (representa o risco); agente da passiva (feita por vários/riscos); como predicativo (o tempo foi riscado). Ele consegue também dar uma seqüência ao desenvolvimento de suas idéias por meio de orações adjetivas, ao mesmo tempo, evidentemente, que as utiliza para caracterizar os substantivos "risco", "riscos", "formas". Além disso, há construções paralelísticas que reforçam a idéia contrastante de que, ao mesmo tempo em que existimos, já não o somos; paradoxalmente, da mesma forma que os riscos podem ser feitos, eles podem ser apagados. Somos efêmeros.

Esse texto lembra a construção geométrica pertinente à gramática de que fala Jakobson. As palavras escolhidas por Rogério colocam, em um espaço limitado, tela e vida. Cada risco pode ser um ente, mas também pode ser uma parte do ente, que, aos poucos se completa: "Os vários riscos/Que formam formas". Esses versos nos dão a idéia de que os riscos podem ser (linhas paralelas, perpendiculares, ortogonais) tão diferentes quanto o é o próprio homem.

Rogério utiliza-se de uma linguagem bem "enxuta". Seus pilares estão assentados nos substantivos de onde a construção deriva. Não há nada supérfluo. "Tela", "risco" e "tempo" fundamentam a sua idéia de que, na tela, nada mais existe após o nosso tempo. Podemos ainda dizer que a interpretação não se esgota aí.

Se há textos que se abrem para uma análise mais profunda, há outros que brincam com a língua, mas ambos evidenciam que os alunos participantes do processo se tornaram senhores de sua

"fala", como o faz Susiane (12, VI, 1984):

Poema gramatical

Amar, amar, eis a questão
Será um texto ou uma canção?
Um substantivo ou conjunção?
Um pronome ou interjeição?
Ah! já sei, é uma criança
que, ao saber que ama,
Diz:
Amar, amar, eis a questão
é o verbo em ação

Para que esses alunos chegassem a uma desenvoltura no uso da língua, não foram necessárias lições áridas, complicadas, fora do alcance de sua maturidade. Lara, nos poemas "Vida" e "Homem", joga com palavras no tempo e espaço, com significados diferentes em posições diferentes no texto e trabalha a ambigüidade; Marcelo, com "Poema" e "A Bola" joga com a coordenação, a subordinação, a relação entre significante/significado, um emprego tenso, intenso e bem adequado de verbos intransitivos; Maristela, com "Olhe!", joga com as categorias gramaticais, o sonoro e o rítmico nas vogais e na pontuação; Andréia, em "Minha Gramática", joga com a própria gramática nas suas relações com a vida; Kairalla, com a regência verbal e uma relação de coordenação e subordinação com a situação política do país; Rogério se utiliza de um mesmo radical e vai "riscando" sua tela, ao mesmo tempo que caracteriza "o risco" com orações adjetivas, repetições bem pertinentes à estrutura lingüística (além de uma postura metafísica); Susiane em "Poema Gramatical" questiona as categorias gramaticais e chega a uma definição de verbo: "Amar, amar, eis a questão/é o verbo em ação/".

Vêem-se aí "as lições de gramática" que a escola freqüentemente transmite de forma rígida, pois pouquíssimos as absorvem como lição de vida e principalmente como possibilidade de uso nos momentos adequados. Esses alunos têm consciência dos elementos que compõem a estrutura da língua portuguesa: a fonética e a fonologia, a ortografia, estrutura das palavras, classes de palavras, frase, oração e período, sintaxe de

concordância, sintaxe de regência, crase, colocação de pronomes oblíquos, figuras de linguagem. E ao lado disso, idéias de semântica e de estilística.

Ao construir seu texto "Fantasia", Maria Angélica (12, VI, 1984) soube dispor as palavras, para que elas pudessem ser lidas de muitas formas, compondo sempre orações diferentes e idéias novas. São as diferentes facetas e possibilidades de nossas fantasias. No texto, espaço, tempo, significante, significado, semântica, estilística e "gramática" se conjugam. É o colorido, o movimento, a alegria emanada das sensações, dos desvelamentos que a Primavera provoca em Maria Angélica. É como se essa estação fosse ela própria, movimentando-se em seus ritmos, em suas cores e seus sons.

Fantasia

Na Primavera tudo é
válido
tudo é mágico
Belo
A primavera que veste
é carnaval
sua fantasia à luz do dia

numa
especial
alegria

O aluno Sílvio (13, VIII, 1986) esteve conosco durante três anos. Com muita dificuldade, conseguíamos que ele criasse alguma coisa. Não lia, não participava das discussões. Após dois anos, contudo, descobrimos do que ele mais gostava: futebol. Tudo que se relacionasse com esse esporte era de seu conhecimento. Pedimos-lhe que construísse um texto sobre a Copa de 1986, que se aproximava. Ele o fez com uma anotação: "feito no dia 16/06/86, antes do jogo Brasil X Polônia:

Julho de 78, fim de Copa
Com a triste derrota,
O brasileiro chora.
Janeiro de 82
O povo ansioso, quatro anos depois,

Esperando todo animado
O começo do campeonato.
E o povo conta dia por dia,
Esperando com toda emoção
Ver de novo o Brasil campeão.
E os meses vão passando
O dia está chegando.
Chegou a hora esperada
Agora é tudo ou nada.
Primeiro jogo; Brasil vitorioso
Segundo jogo, alegria de novo
E assim vai acontecendo
Brasil sempre vencendo
Até chegar o dia
De acabar com a alegria.
Foi mais ou menos assim:
O jogo estava quase no fim
com o placar 2X2
Ninguém esperava o que viria depois.
Com o gol do italiano
O Brasil volta chorando
Pois era só ilusão
Ver o Brasil campeão.
Passam-se quatro anos, copa 86
Brasil sai na frente mais uma vez
Agora volta a esperança
De continuar de liderança
E dar essa alegria ao povão
Ver o Brasil "Campeão".

Incentivado, ao perceber que podia ser também autor, ele começou a participar das discussões e escreveu um "romance policial" e várias exercícios poéticos. Silvio não havia percebido que ele dominava a "gramática da língua", quando nos dizia que não sabia escrever e que seus poucos textos não tinham valor, embora disséssemos o contrário.

É Freinet quem afirma:

> Se a escola e a sociedade que ela serve não se empenhassem em reprimir, na sua origem, este sentido exaltante da vida, se a mecanização crescente do mundo que nos domina não matasse, na origem, esta necessidade de abrir as asas, todos os homens seriam poetas; é neste sentido que ficariam sensíveis a todos estes desconhecidos, embora decisivos, cujos segredos são penetrados pouco a pouco pela ciência. Todos os homens seriam poetas e já não se admirariam por haver crianças poetas.....
> Fizeram-nos desaprender a poesia e fazemos esta grave pergunta a nós: as crianças são poetas?
> São poetas, porque está na natureza do homem

> investigar incessantemente, para além do conhecido e do positivo, um mundo que é preciso dominar e sujeitar; são poetas como é poeta o pensador em busca de uma verdade fugidia, como o homem de ciência que vai sempre longe e mais profundamente na procura do conhecimento e dos elementos; como o construtor de máquinas voadoras que visa subir sempre mais alto, para as estrelas do nosso sonho."[22]

São poetas os nossos adolescentes e as nossas crianças, quando conseguem captar o mundo que os rodeia, seus sonhos, seus anseios e suas verdades, por meio de uma linguagem apreendida pela própria vivência, que é só deles, porque é por meio dela que "falam" Temos certeza de que "a poeticidade" brotou deles mesmos, porque nosso trabalho conseguiu impedir, a tempo, que a porosidade e a transparência de suas almas, de sua criatividade e de sua linguagem se petrificassem. Esses alunos ainda são a "criança" de quem fala um dos heterônimos de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro "Sei ter o pasmo essencial/Que tem uma criança se, ao nascer/reparasse nascera deveras".[23]

Portanto, diante da produção de nossos alunos e de textos seus, que sustentam uma análise, achamos que a "práxis poética" e principalmente o poema podem facilitar a percepção da flexibilidade que a língua nos oferece, porque abrem horizontes diversos e permitem variações lingüísticas mais amplas que a prosa. Os elementos gramaticais adquirem, em poesia, um sentido particular que aguça a curiosidade e a inteligência, provocando no leitor a necessidade de penetrar e compreender a estrutura lingüística e, conseqüentemente, as possibilidades que a língua permite. é o que diz Wittgenstein: "A linguagem é um labirinto de caminhos. Você entra por um lado e sabe onde você está; você chega por outro ao mesmo lugar e não sabe mais onde você está".[24]

Sem definições, sem exigências, mas como necessidade própria e como conseqüência do trabalho com o poema, esses alunos foram se apoderando da língua e exteriorizando sua relação com a vida e com o poético existente em cada um. Percebe-se, pelos textos

---

22.Freinet, Op. cit., p. 281.
23.Pessoa, Obra Poética, p. 204.
24.Wittgenstein, Op.cit., p. 88.

apresentados, nesta tese, que foram se tornando, cada vez mais capazes, aprofundando-se e mostrando a maturidade conseguida, pelo contato constante com a linguagem poética, nos exercícios poéticos construídos por eles. Se seus impulsos estavam secando, eles ressurgiram com o ímpeto característico de sua idade. É o que podemos perceber não só nos textos já discutidos aqui, mas também nos que comemoram os sessenta e cinco anos da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus" Cardeal Leme", nos que falam sobre a primavera, sobre a mãe, o professor ideal e a cidade de São Paulo:

Cardeal Leme

Foram-se 65 anos
65 anos de esforço e calor
Educação, paciência e amor
O seu Leme guiou muita gente
Para a realidade que um dia se formou
E na vida um Cardeal nos aperfeiçoou
Com tudo isso Cardeal Leme se espalhou
Como símbolo de esperança
confiança, paz, trabalho e amor

Maria angélica (12, VI, 1984)

Procura-se

Procura-se um Cardeal
Que com o Leme
Pra frente
Ajude a gente
A viver mais contente

Rogério (11, VI, 1984)

Achou-se

Finalmente uma escola,
Uma escola que só com o nome
traz uma mensagem enorme:
Cardeal de fé
Leme de direção
e amor de compreensão

Regina Maura (12, VI, 1985)

Procura-se

Uma classe cor-de-rosa
Para a escola "Cardeal Leme".
Uma classe que torne o pensamento
mais leve e tranqüilo;
E a aula seja uma brincadeira
como ciranda-cirandinha.
Que transforme as carteiras em nuvens
Flutuando sobre o céu florido.

Quem achar uma classe assim,
Queira trazer à praça dos sonhos
Na rua da imaginação
e entregar ao diretor azul.

Renata (12, VI, 1984)

Procura-se

Procura-se uma professora
Que tenha olhos brilhantes
E lábios cintilantes
Que ensine o a, b, c,
e também o c,b,d.
Que tenha corpo de adulto
E coração de uma menina
Que tenha a voz de uma atriz
E cabelos de cachoeira
Que entenda o que a gente fala
E fale o que a gente entenda

João Augusto (11, VI, 1984)

Procura-se

Procura-se uma professora equilibrista
que ligue a noite com o dia;
o aluno doente
com a aluna sadia
a tristeza
com a alegria

Arlei de Souza (11, VI, 1984)

Prima Vera
Prima Amiga
   Prima Ilusão
Prima da imaginação
Vive um mundo
Fora de cogitação
Primavera

Emiliane (11, VI, 1984)

Primavera

Quando chega a primavera
tudo fica colorido,
As flores amarelas
E os cravos cor do infinito.
O amor se levanta,
amando os inimigos,

Os passarinhos cantando
e as pessoas ouvindo.
E quando a primavera vai embora,
tudo fica no céu
com cor
de infinito

Susiane (11, VI, 1984)

Mãe

Você está no vento
que me acaricia meigamente
No sol,
Que me aquece fortemente
Na luz,
Que me ilumina constantemente
Na água que rega diariamente um coração
de amor eterno,
Eu a amo,
MÃE

Juliana (13, VII, 1985)

MÃE

Mãe é mãe,
Mãe é vida,
Mãe é gotas de esperança
em forma de cristais
Mãe é angústia num claro
dia ensolarado.
Mãe é um suspiro ao vento,
Perdido no orvalho de cada momento
perdido no sereno de todas as manhãs.

Andréia (13, VII, 1985)

São Paulo

São chuva
São frio
São sol
São garoa
São montanhas
São arte
São ciências
São comércio
São terra
São violência
São poluição
São riqueza

São pobreza
São tecnologia
São começo
São fim
São
São
Paulo

Maria Isabel (14, VIII, 1986)

Podemos afirmar ainda que esses alunos não perderam sua poeticidade e criatividade, porque lhes demos liberdade para serem eles mesmos e construírem, em seu universo lingüístico, o poético que é inerente a todo ser humano. Propiciamos-lhes não só contato com bons poetas, mas também com bons prosadores, para que servissem de exemplo, de pano de fundo, demonstrando como outras pessoas, em situações muitas vezes idênticas às suas, souberam se expressar, utilizar-se da palavra, da oração, para exprimirem, com clareza e beleza, a complexidade dos sentimentos humanos e a própria vida.

É evidente que nossos alunos, freqüentemente, se defrontaram com as mesmas dificuldades dos escritores. Primeiramente recusam-se a fazer; depois começam a sentir que existem possibilidades. Tentam, desistem, reclamam, mas, aos poucos, vêm mostrar que estão começando a colocar suas idéias no papel. Sentem-se incentivados pelo professor e pedem ajuda. Constroem textos e descobrem que têm capacidade de elaborar com a linguagem uma visão de si mesmo e do outro e que podem ser criativos. Percebem que a "gramatica", adquirida nos quatro anos de trabalho, não está impregnada de conceitos nocionais (substantivo, adjetivo, preposição, orações subordinadas ou coordenadas), mas de uma "práxis" gramatical que foi construída ao enlamearem suas mãos com a argamassa da palavra. É isto que faz sentir João Augusto (13, VIII, 1986), ao conseguir colocar "séculos de palavras" e de poetas em apenas um poema, onde se apercebe de seu potencial criativo e onde, dizemos nós, mostra que criar é uma necessidade do ser humano. Talvez por isso, sua sugestão nos últimos versos: "Mas deseje um dia você/ ter um poeta por perto".

Obra

Obra
Nem tão torta
Nem tão reta
Seu dono
Nem alegre e nem triste
Só poeta
Que saudades da Bahia
Gostaria de estar lá
Em meu vôo incessante
Deita e rola o sabiá
Muitas viagens comprei
Nadei, voei, tropecei
Fui aos bairros de Nova Iorque
E aos remotos da Sibéria
Chorei
Também vi fome, dor e miséria
Estrangeiro da Bahia, brasileiro
Qual a diferença?
São estranhos
coerentes
Pregadores da Renascença
São poetas
Poema, a sua arma
Nem errado, nem tão certo
Mas deseje um dia você
Ter um poeta por perto.

# IV

## LINGUAGEM POÉTICA: IMPULSO PARA A CRIATIVDADE

> Uma criança aprende muito do que não pode aprender de qualquer outro modo pelo processo de criar coisas e isso é o essencial da vida.[1]
>
> Herbert Read

Criar é uma necessidade humana, seja a criação no nível poético, científico, artesanal ou em qualquer outra dimensão. Não importam a formação cultural do homem, a sua atividade, a sua origem racial ou geográfica. Em princípio, todas as pessoas são criativas, embora existam aquelas naturalmente dotadas como, por exemplo, os artistas.

Segundo William Niederland,[2] a criatividade, "lato sensu", é um dom inato e como tal faz parte do patrimônio da raça humana. Nos primórdios do desenvolvimento humano, segundo ele, a linguagem e os instrumentos criados, para uso do homem, pertencem ao domínio da evolução e carregam consigo um problema mais amplo: de como o homem se tornou "homem". Uma olhada nas pinturas de Laseaux ou Altamira, por exemplo, indica que a produção criativa do homem vai mais longe do que é possível imaginar e talvez jamais cheguemos a compreendê-la e a identificar o momento em que realmente se iniciou. E, se desde os primórdios da civilização, há sinais evidentes de produtos criativos do homem, não há dúvida de que "criar" lhe é um elemento vital, para sobreviver mentalmente e expressar o mundo em que vive.

Para Martin Buber,[3] a tendência para criar se encontra presente em pequeno grau, em todo ser humano, pois existe nele um instinto de fazer coisas, um instinto que não pode ser explicado pelas teorias da libido ou vontade de poder, mas é desinteressadamente experimental. Ela está latente na vida humana

---

1. Read, **A Educação pela Arte**, p. 344.
2. Niederland, "Psychoanalytic Approaches to Artistic Criativity", p. 188. Tradução nossa.
3. **Apud** Read, **Op. cit.**, pp. 343-344.

desde os primeiros anos até à maturidade e à velhice, embora tenhamos consciência de que nem todos os produtos conseguidos sejam altamente criativos. Podemos dizer que há uma escala que vai do mais ao menos criativo.

Apesar dessa imanência do "criar" atestada pelos teóricos, sabemos que, mesmo em indivíduos particularmente dotados, o emergir e o florescer desse potencial necessitam de condições internas e externas especiais nos primeiros anos de vida. Mesmo uma criança muito pequena tem meios de explorar o que é novo, dar significação ao que encontra e de criar novidade por sua própria conta, principalmente, quando incentivada. Mas para que isso aconteça, ela precisa encontrar um ambiente propício para essa exploração e pessoas capazes de entendê-la. Edith Derdyk dá um testemunho bastante elucidativo a esse respeito:

> Dei-me conta de que toda fundamentação e o alicerce que asseguram a minha relação de paixão com o desenho e com a arte, estão vinculados à vivência que por sorte do destino me foi dada por meus pais em minha infância: a de freqüentar um espaço de ateliê, coisa rara na época... A memória é viva. A lembrança das tardes densas em que passei por lá, aparece de uma forma colorida e nítida... A raiz do gosto de desenhar provém de uma infância e de uma adolescência "não-adormecida"...[4]

Nossa preocupação de educadores em levar o aluno a criar, baseia-se na possibilidade de integrá-lo harmoniosamente e produtivamente com o meio em que vive e com o universo, pois ao se ver diante de um "produto" seu, a criança e o adolescente, assim como todos nós, temos a sensação de completude, de força, de liberdade, de ser capaz de... É esse sentimento que nos impulsiona cada vez mais firmemente para o alto--para nossa realização como seres humanos.

Louis Flieger[5] afirma que todos os indivíduos são criadores por diversas maneiras e em diversos graus. Para ele, a natureza da criatividade permanece a mesma quer se produza um novo jogo ou uma sinfonia, pois a expressão da criatividade é própria de cada

---

4. Derdyk, **Formas de Pensar o Desenho**, p. 6.
5. **Apud** Kneller, **Arte e Ciência da Criatividade**, p. 27.

indivíduo: na poesia, nas artes plásticas, na música, na expressão corporal.

Diante desses fatos e para que possamos chegar à noção do que seja criatividade e da sua importância no processo de aprendizagem, vejamos algumas das idéias que tentam conceituá-la.

Passando pelas teorias que já a consideraram Inspiração Divina, Loucura, Gênio Inventivo, Força Vital, Força Cósmica, chegamos ao conceito de criatividade de George Kneller.[6] Ele diz que as definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias. Ela pode ser considerada do ponto de vista da **pessoa que cria** (em termos de fisiologia e temperamento--atitudes pessoais, hábitos valores); **por meio dos processos mentais** (motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação--que mobiliza o ato de criar); **das influências ambientais e culturais; em função de seus produtos** (teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas).

Para ele, essa última concepção é que tem predominantemente guiado, por tradição, o estudo da criatividade. Mais recentemente, contudo, a pesquisa tem-se concentrado de preferência na criatividade como **processo mental e emocional**, pois muito de sua substância se encontra nos estados interiores da pessoa criadora.

George Kneller acrescenta à sua idéia de criatividade um elemento que considera essencial--a novidade: "Criamos quando descobrimos e exprimimos uma idéia, um artefato ou uma forma de comportamento que seja 'nova' para nós. Esse "nova para nós" significa que a descoberta, por uma pessoa, daquilo que foi revelado por outros ainda representa uma realização criadora. A novidade criadora emerge em grande parte do remanejo do conhecimento existente --remanejo que é, no fundo, acréscimo de conhecimento (Muitos fatos estão na mente do "criador", ele os re-arranja, organiza-os de maneira diferente e pode surgir daí a novidade).

Segundo Kneller ainda, a novidade por si só não torna criador um ato ou uma idéia, "a relevância" também se constitui

---

6. Kneller, Op.cit. p. 27.

em um fator. Em suma, um ato ou uma idéia é criador não apenas por ser novo, mas também porque consegue algo adequado a uma dada situação. Eis aí a importância da relevância.

Susane Langer[7] vai mais além e diz que a maioria das descobertas "são coisas subitamente vistas, sempre estiveram ali". Comparando-se à luz uma idéia que acabou de surgir, diz que essa idéia "ilumina presenças que simplesmente não tinham forma para nós, antes que a luz incidisse sobre elas. Acendemos a luz aqui, ali, por toda parte, e os limites de pensamento regridem diante dela".

O processo de criação tem preocupado estudiosos do assunto, filósofos, artistas, prosadores e poetas. João Cabral de Melo Neto, em uma de suas entrevistas, aborda o problema do ponto de vista da criação do poema:

> Eu nunca acreditei em inspiração. Não acredito que um arquiteto seja inspirado, que um pintor seja inspirado. Para mim, arte é construção. Eu não sei latim nem grego, não sei de onde vem a palavra arte, mas você veja que a palavra arte está muito ligada à palavra trabalho. Eu não vejo uma fronteira nítida entre arte e artesanato. Para mim, um poeta, um escritor, um romancista é um artista como um sujeito que faz sapato... Eu tenho a impressão de que arte é uma coisa que se aprende. Você aprende a fazer um poema. Acontece que, sobretudo do Romantismo para cá, se deu à poesia esse caráter metafísico, transcendente, que o poeta é um iluminado. Não tem nada disso. O poeta é um fabricante. Agora, há fabricantes que são bons e outros ruins. Os partidários da inspiração dizem que uns são inspirados e outros não. Não é não.[8]

Como podemos observar, a obra de arte, a criação, para ele, é um esforço, é uma construção. Para que "as presenças" tomem forma, como diz Susane Langer, é necessário que haja disciplina e trabalho. Só assim é possível organizar o pensamento e "criar".

Todas essas reflexões nos levam a perguntar: Quando, onde e como as pessoas aprendem a viver criativamente? Em que condições as crianças aprendem a ter pensamentos novos? A fazer produtos novos? A absorver pensamentos criativos de outros? Que há de tão

---

7. Apud Kneller, Op. cit., p. 27.
8. Melo Neto, Op. cit., p. a 31.

significativo na criatividade? Por que é tão importante nas atividades humanas?

Esse questionamento é bastante significativo para nós, porque sempre nos angustiou durante nossa tentativa de resgate do poético. Nossa preocupação não foi nos atermos apenas àqueles alunos "bem dotados" (o percentual observável é mínimo em uma sala de 30 alunos). Ao contrário, ela sempre esteve ligada àqueles que necessitam de um toque mais profundo e de caminhos para se sentirem autores de seu próprio conhecimento e de uma produção que os satisfaça--um toque que sempre os levasse à poesia e a tudo que fluisse dela.

Atendo-nos apenas ao problema do desenvolvimento da criatividade durante a vida escolar de nossos alunos (cujos reflexos serão sentidos por toda vida) achamos que incluídas as características já citadas do ato criativo, Alice Miel,[9] uma estudiosa preocupada com o ato criativo em sala de aula, atinge o problema no seu âmago. Para ela, criatividade é a qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver. Ser criativo, por exemplo, no que se refere ao aluno, é mostrar o "novo" em sua produção, adequando-o à determinada situação; no que se refere ao professor, é criar oportunidades válidas para que os jovens tenham experiências educativas. É ser perspicaz e transformar os encontros entre alunos e professor em oportunidades de desvelamento do potencial de cada um. Evidentemente a quantidade e a qualidade de criatividade variam de indivíduo para indivíduo, dependendo da natureza de cada um. Willian Niederland diz:

> Nossa compreensão de criatividade está longe de ser completa. Neste ensaio, eu me detive em apenas alguns aspectos e eu nem sequer mencionei elementos importantes tais como o ego ideal e as fontes de energia possíveis para o artista em seu esforço criativo. Eu também não tratei pormenorizadamente o problema da agressão como parte da criatividade. O sofrimento deseja lamentar-se e ser ouvido, a dor quer verter lágrimas, e o mundo interior de Kafka recusou-se a permanecer

---

9. Miel, **Criatividade no Ensino**, p. 25.

calado."[10]

O nosso trabalho com o poético nos tem dado certeza de que, se criadas condições ambientais e emocionais sob todo ponto de vista, é possível provocar a criatividade na maioria dos seres humanos e, evidentemente, de toda uma sociedade. Todos nós temos algo a dizer e gostaríamos de não ficarmos calados. Perceber o quando, o onde, o como é uma das grandes tarefas da escola, é um dos seus grandes desafios. Se a escola abrir espaços para ebulição interior, para o potencial do aluno, ele criará.

O aprender pelo processo de "criar" está bastante evidente nos resultados obtidos durante os quatro anos de nossa experiência. Aquilo que era difícil, complicado, aparentemente impenetrável, sempre que explorado criativamente pelos alunos, transformou-se em uma procura e em um achado deles mesmos. É possível comprovar seu desvendamento do desconhecido e a produção criativa advinda desse fato, quer em linguagem verbal ou pictórica pelos textos que permeiam esta tese.

O nível atingido e a quantidade de alunos criativos pertencentes à mesma classe, conseguiram ultrapassar todas as nossas expectativas. Em vinte anos de magistério, jamais atingimos os mesmos resultados, pois não abordávamos a "matéria" como o fizemos nesses quatro anos de experiência, isto é, "criativamente" e através da poesia.

E, novamente, enfatizamos que o conseguimos, tendo o poema como a alavanca de todo o processo.

Edwin I. Corbin, ao abordar a criação poética do ponto de vista da psicanálise, diz:

> O papel das funções do ego autônomo não pode ser demonstrado diretamente; ele somente pode ser inferido por meio de outro elemento. Figuras de linguagem são produzidas pelo próprio ego por meio de processos de abstração. Uma qualidade ou característica de uma pessoa ou coisa é comparada com aquela de outra pessoa ou coisa. O sol no poema se transforma em um "olho". O denominador comum unindo olho e sol pode ser o fato de serem redondos. O sol é antropomorfizado por se tornar um "olho" e igualar-se a ele. O que é humano pode

---

10.Niederland, Op. cit., p. 210. Tradução nossa.

> ser desumanizado. A beleza da jovem é apresentada como "teu eterno verão". Ambos levam o leitor de um plano de referência a outro. Essa trama, que promove a formação da imagem e encanta pela sua ambigüidade estética, pode ser adquirida até certo ponto por meio da aprendizagem."[11]

É como diz Corbin, um trabalho criativo até certo ponto é resultado de um aprendizado da leitura de outros escritores (é possível apropriar-se das idéias do poeta e transformá-las criativamente em suas), da experiência e da prática. Além disso, os alunos, ao verem o mundo com a ótica de outros escritores e, principalmente, de poetas (no nosso caso), aprendem a antropomorfizar, a fazer comparações, a transferir qualidades, a achar pontos comuns e a colocarem suas experiências em uma linguagem mais criativa, mais inteligente e mais tensa. A aluna Maysa (14, VIII, 1986) é um exemplo:

Who Am I?

I
am
the
spring
of the dreams
and
I am
a girl
too.
I
am
colour
flowers
and
I
am
a
person
too.
I
am
the
night
of

---

11.Corbin, The Autonomous Ego Function in Creativity, p. 574. Tradução nossa.

the
sun
and
I am
a student
too.
I am...
I am ...
I am...
I
am
the
birds
flying
in
the
sky
but
I am
Maysa
too.

Em uma possível leitura, ela constrói metaforicamente e geometricamente o caminho de busca de sua identidade. No momento pousa "oceanicamente"[12] na imensidão da primavera dos sonhos e na imensidão da noite do sol. A busca de sua identidade começa a trilhar o seu Espaço/Tempo, Tempo/Espaço geométrico, psíquico, procurando delimitar, ainda que com muita amplitude, as bordas de sua personalidade. Esse processo iniciou-se há muito tempo em sua vida e prossegue hoje mobilizado pela investigação introspectiva provocada pelo trabalho com o poema.

Maysa constrói degraus perceptíveis pela disposição das palavras. O sonho está distante e para se encontrar, e quem sabe chegar até ele, ela vai descendo os degraus de um caminho imaginário de seu próprio "eu". O ponto de referência é sempre o dêitico "eu" que ora se preenche metaforicamente, ora se preenche denotativamente. Ele é o pilar dessa construção. Aqui podemos novamente falar em uma simetria axial, a partir do pronome "eu". A autora é uma coisa e numa continuidade, ela é também outra.

---

12. Termo criado por Romain Rolland para se referir a um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras, "oceânico", por assim dizer. Mais tarde foi reelaborado por Freud no seu artigo "O Mal-Estar da Civilização" (**Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. 21. pp. 1-4).

Olhando-se no espelho, vê-se como uma menina que é a primavera dos sonhos; como uma pessoa comum que é a cor das flores; como uma estudante que é a noite do sol; como os pássaros voando no céu que é a própria Maysa. O espelho reflete ela mesma e seu sonho. A linguagem utilizada se constrói matematicamente: dois e dois são quatro sob determinado vértice. O espelho reflete isso e aquilo, ou seja, isto e mais aquilo, resultando a Maysa que se nos apresenta--a soma de determinados elementos aos quais se assemelha.

No nível sintagmático, observamos uma construção paralelística que se coaduna com o nível semântico. Pretender saber quem somos é sempre uma procura constante, perseverante. Por isso, sempre a mesma idéia e a mesma construção sintática, "Eu sou isso e aquilo". O único momento em que ela muda a conjunção "e" pela conjunção "mas" é quando se descobre--mas eu sou Maysa.

No nível paradigmático, utiliza-se de palavras com semas de sonhos, possibilidades, céu; de semas de realidade, terra, do aqui contrapondo o isso àquilo e ao mesmo tempo os unindo--sou isto, mas também sou aquilo; sou sonho, mas tenho consciência de que sou uma pessoa.

Em ambos os níveis, Maysa sempre se volta para dentro de si mesma, de suas sensações e coloca-se no plano do devaneio. Um devaneio no colorido e no perfume das flores; na antítese noite/sol, que aquece e refresca seu corpo; na percepção dos movimentos livres de um pássaro no ar.

A isso nós acrescentamos ainda: é Maysa se descobrindo, se desvelando, por meio de suas próprias sensações, "criando" poeticamente e em outra língua, para ela mesma ou talvez para quem não acreditava que o pudesse fazê-lo tão profundamente. Seu processo criativo (ela era uma das alunas mais reticentes no que se refere a construir poemas) mostra um potencial, que só aflorou, porque a experiência foi, aos poucos, mostrando do que era capaz: Talvez pudesse passar toda vida escolar sem ter oportunidade de se expressar criativamente e sem passar uma visão de Maysa realidade e Maysa sonho.

O aluno Marcelo tinha apenas dez anos (V,1983), quando

construiu o primeiro texto; doze (VI,1984), o segundo e catorze (VIII,1986), o terceiro:

1.

Eu sou quem?
Quem sou eu?
Sou eu quem?
Ele sou eu?
Eu sou ele?
É ele eu?
Nem eu sei quem sou?
Sou eu quem a me procurar
Pela noite a vagar?

2.

Procura do EU

A procura do Eu é muito importante e de prioridade máxima, pois isto é a essência do ser e sua formação psicológica e fisiológica.

Esta procura inicia-se, quando é rompido o cordão umbilical e seu término é ignorado, pois o ditado diz "Vivendo e aprendendo".

Quando uma pessoa atinge parte de seu EU, ela se sente mais completa, mais segura, ela entra em estado de serenidade e tranqüilidade, ela se sente pronta "para viver" a vida.

É impossível atingir totalmente a sua própria essência, mas parte do que se atinge é o bastante para uma pessoa viver bem, ter sua própria personalidade.

Por tudo isso a personalidade é a coisa mais importante do ser humano.

3.

O
A B L
A

A Bola
rola
O pingo
P
i
n
g
a
A noite
cai
O dia
vem
O homem
e

C b
a o
i s
ri, chora...
fica, vai embora
ama, sofre
dentra da mesma
estrofe
A Bola...

Entre outras possíveis leituras, o aluno, aos dez anos, é um observador e um inquiridor voltado para suas incertezas e inquietudes. Ao perguntar "Quem sou?", coloca-se no ponto de articulação entre seu "eu" interno e seu "eu" externo. É um observador, um articulador comprometido consigo mesmo e com seus espaços. Ao mesmo tempo, ele é o articulador, a forma original e a imagem. Reverte o ângulo observador/observado, ou seja, o ângulo original/imagem, além de, ao mesmo tempo, perguntar o que é "original" e o que é "imagem": "Sou eu quem a me procurar?"

Inicia-se aqui uma aspiral ascendente da criatividade de Marcelo que aos catorze anos toma a forma poética de "BOLA". Bola que revela uma visão globalizada da vida, que ele apreende nas suas diferentes etapas.

Há também um texto em prosa do Marcelo de doze anos. Marcelo que procura entender a vida, que começa a delinear a sua idéia a respeito da formação da personalidade no ser humano. Para ele, "perceber-se" é viver melhor, pois está aí a possibilidade de a pessoa ser ela mesma e não se deixar envolver pelo "outro".

É interessante observar-se a diferença entre prosa e poesia na produção de Marcelo. Nos seus poemas, as perguntas são profundas, abrem-se para o espaço infinito da inquietação, descem verticalmente para o poço das angústias e do desassossego sobre si mesmo e sobre o destino do homem. O poema, ao que nos parece, teve nele a função de continente, capaz de "suportar" a indagação e então ela acontece. No seu texto em prosa, há mais afirmações do que questionamentos ou dúvidas. Começa com textos "Eu sou quem?" e caminha até "Bola". Entre eles, outros textos foram criados num constante "crescendo":

Poema

De teu ventre sagrado
Nasce um vulto
Uma esperança
De amor conjunto

A vida se refaz
desta esperança
Nasce a paz

A vida continua
A amor anda na rua
O amor acabou
Só uma sementinha ficou

(11,VI,1984)

Amar

É plantar esperanças
É colher frustrações
É arriscar
E jogar com que não se tem
É navegar em tormentas
de sua sensibilidade
Amor
definido
indefinido

(11,VI,1984)

Primavera

No breu intenso nasce uma rio de luz
Um fiozinho de amor
Pois a pureza voltou
E que os trovões te anunciem
Que os rochedos te louvem
Que os ventos te embalem
em cantiga de pura beleza
Pois tu acabas de chegar
O! humilde estação
Própria para o amor.

(12,VI,1984

Tu és

A mão que açoita
A mente que afaga
Tu és
A boca que intima
O coração que ampara
Tu és
Flor e espinho
Diluídos em MÃE

(13,VII,1985)

Pai

De ti que sou discente de alma e mente,
ensina-me a viver, correr, amar, sonhar.
Ah! pais,

Não obedecem padrões
Existem calmos, agitados, honestos, ladrões
Mas a ti, pai, de minhas palavras faço
referências
a uma vida de experiências,
uma eternidade de vivência
que hoje
supre minha carência

(14, VIII,1986)

O aluno Marcelo dos dez, dos onze, dos doze, dos catorze anos evidencia claramente o desenvolvimento progressivo de uma criatividade espiralada, que certamente, não podendo retornar mais ao ponto de repouso, deverá continuar nos Marcelos dos dezoito, dos vinte, dos trinta anos...

Maysa, quando constrói um texto em inglês, "Who am I? (pp. 143-144); Maristela, quando fala sobre a fome do homem nordestino, da terra mal dividida (p. 93), sobre a devastação da natureza e sobre a poluição (14, VII,1985), que seu ser vislumbra na fumaça negra das fábricas, no cinzento e no preto oleoso dos mares em contraste com o azul do céu, com seu sonho dourado, enfim com o colorido exuberante da natureza:

1.

Sonhei

Sonhei com flores sem dores, cheias de cores
Sonhei com jaulas empilhadas,
jaulas sem fauna nem flora.
Sonhei com um artesão,
Uma beleza só dele que igual não tem não.
Sonhei com indústrias
Ah! Essa não!
Trabalhadores trabalham para ganhar o pão
Mas as indústrias poluem os rios, o ar e até o
chão
Por isso não se comparam a um artesão.
Sonhei com desenhos, desenhos animados,
desenhos cansados de tanta mentira
Mentira grossa
Cuidado, olha a roça!
Que roça!
Ih! o inseticida matou...
Mas sonho um sonho dourado, um sol prateado,
Uma mata verde,

Um pulmão sagrado
Onde voem os corações e emoções
Onde desilusão e solidão não passem do chão
E se amem os irmãos
Oh! Corações
Oh! Emoções
Sonhei

2.

From where did I come?

I came from this blue shy
That sometimes stays gray?
From the earth?
From earth of drying
Earth of hungry?
Devil hungry
I came from the sea?
Blue sea that sometimes stays black
Black of oil, oil
That hills fish
I did not come from
so fish I'm not
Will I come from The moon?
Silvery moon
Explored by Russian and by Nasa?
Every time I question myself
I do not arrive at the end.

3.

Um Crime

Um CRIME
à humanidade
Uma vila
Uma cidade
Uma vida
Uma MALDADE
Um verde
Um rio
SOMBRIO
Um povo
Uma SAUDADE

Kairalla, quando faz uma relação entre os Jogos Olímpicos da antiga Grécia e os de hoje (p. 104) ou quando fala do problema do cruzeiro, do cruzado e da inflação...

A gramática, o cruzeiro e o cruzado

Alguma coisa de comum terão
Fui direto ao mais complicado
Período composto por subordinação
O cruzeiro é subordinado ao cruzado
Por isso houve uma modificação

Seria substantiva ou adverbial?
Adverbial é claro, e ainda comparativa
Pois compara como o cruzeiro vai mal
Foram cortados três zeros da passiva
De mais a mais a inflação não é mais a tal

Ricardo Gazzi(14,VIII,1986), quando mostra a miséria, a fome, o sofrimento, a morte, como conseqüência dos maus governos, em seu poema "Mãe", ou quando alerta para o surgimento do homem-máquina, destruindo tudo por onde passa...

Mãe

Para a mãe sofredora
Da Etiópia e Sudão
Faço umas palavras de compreensão
Mãe sofrida
Que não abre mão
Protege seus filhos
Tenta lhes dar o pão.
Para a mãe Mona Lisa
Da Etiópia ou Sudão
Que posa para o pintor
Dominada pela dor
E logo vê seu filho
Entregar-se ao chão
Pobre mãe!
Sua luta foi em vão

O homem anda de avião
Como os pássaros andam no chão
O homem fabrica uma bomba atômica
Como o poeta faz uma crônica
O homem devasta muitas florestas
Como uma criança brinca de pega-pega
O homem faz tudo errado
Como um robô programado

evidenciam as diversas áreas do conhecimento presentes em seus textos (Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Artística e Inglês). Evidenciam também que a criatividade deve ser provocada durante o processo de aprendizagem e em todas as disciplinas, pois toda matéria escolar tem possibilidades criativas, pelo fato de serem, todas elas em si próprias, o resultado do esforço criativo. O necessário, achamos nós, é que a informação seja posta à disposição do aluno para o propósito de descoberta e como ponto de reflexão, de crítica construtiva e de criação.

A criatividade dos alunos participantes da experiência faz-se presente não só nos poemas, mas também nos textos em prosa e nos textos pictóricos.[13] Alguns constroem "gramáticas"; outros "dicionários" de um ponto de vista bastante particular, com senso de humor (nos mesmos moldes do poeta José Paulo Paes)[14] e consciência de fatos lingüísticos e semânticos:

Gramática

Alguém: Pode ser tão desligado e também intuitivo, mas na verdade é um pronome substantivo.

Substantivo: é a palavra que é dada, quando se classifica atropelada. Sim, porque "a atropelada" é um substantivo, não um adjetivo.

Adjetivo: é a palavra que é dada, quando a gente diz: "Eu sou feliz".

.....

Regina Maura (14, VIII, 1986)

Pensamentos: gênero masculino, substantivo concreto, pois os homens perecem e deles somente os pensamentos permanecem.

---

13. As interpretações dos alunos feitas por meio da linguagem pictórica encontram-se no Anexo.
14. Paes, Poemas para brincar, pp. 16-19. A publicação do poeta é de 1990 e o texto dos alunos é de 1986.

Mente: substantivo concreto, gênero feminino; aquilo que não se dá, não se empresta, não se vende por dinheiro algum, pois ela é o sol de cada um.

Promessa: substantivo abstrato, gênero feminino; quando feita é febril; quando cobrada, ninguém fez, ninguém viu.

Cerveja: substantivo "líquido", gênero feminino, é o analgésico do Zé Povão. Para ela, ele abre seu coração, derrama seus rancores, suas dores e à sua vida dá mais cores.

Político: substantivo concreto, gênero masculino carrapatos que se instalam no Planalto, mas que sugam alto, velhos lobos do mesmo covil, que agora partem à caça do novo Brasil

---

.....Marcelo (14,VIII,1986)

Dicionários

Amor. seu fruto é o coração, ele amadurece, dá semente e se espalha. é pena que de uns tempos para cá, ele tenha sido tão sufocado pelos herbicidas.

Criatividade. Arte de criar novas formas, novos mundos, novas vidas. Use-a para melhorar a si mesmo.

Poema. Nele está nosso mundo, estão nossas dores e amores. Nele guardamos nossos monstros, nossas vidas, nossos sonhos. O poema é assim... vida e caminho sem fim.

Tecnologia. Desenvolvimento e pura beleza. Ela cura, ela salva... se evolui, vai crescento e mata.

Guerra. Conseqüência do elevado raciocínio humano, inseticida de gente, demonstração de força.

---

João Augusto (14,VIII,1986)

Caminho. no sentido real da palavra pode ser uma estrada por onde as pessoas andam e, no sentido figurativo, pode ser o destino de uma pessoa.

Pessoa. é uma coisa feita de carne e osso e possui sentimentos

Sentimentos. uma porção de coisas que uma pessoa sente, ex: angústia, emoção, medo, ódio, rancor, desprezo amor e outras coisas mais.

Mais. além do necessário, um advérbio de intensidade.

.....

Alessandra (13,VIII, 1986)

Maria Isabel perde o pai aos três anos de idade. Ao pedirmos aos alunos que escrevessem um livro (alguns fizeram dicionários, outros romances policiais, outros prosa e poesia, outros um livro de poemas), ela faz um diário, onde mescla a prosa e a poesia. Seu diário é longo, mas é possível acompanharmos alguns momentos de sua produção. Seu "livro" está dividido em catorze capítulos:

Capítulo dois

O que é pai?

Quando eu era pequenina, eu tinha tudo para continuar totalmente feliz para sempre. Mas aos três anos de idade, eu tive uma desilusão que me marca até hoje e tenho certeza de que irá me marcar para sempre... Eu perdi meu pai.

E é por isso que eu vivo perguntando para todos os pais e para todos os filhos que conheço:

Pai, o que é pai?
Será companheiro?
Será amigo?
Será o universo?
Será amor?
Será alegria?
Será exigência?
Será confiança?
Será tudo ou
Será nada, pai!...

Capítulo três

Quero

Mas agora
eu posso
fazer um pedido
lá do fundo
do meu coração:

Quero alguém que me ame mais
Quero alguém que me proíba mais
Quero alguém que me deixe mais de castigo
Quero alguém que passeie comigo
Quero alguém que me pague sorvete aos domingos
Quero alguém que eu possa presentear no dia dez
de agosto
Quero alguém que me dê irmãos
Quero alguém que seja mais companheiro da mamãe
Oh! meu Deus!
Quero um pai...

A redação do aluno Washington "Uma cidade chamada Natureza"(12, VII, 1985) permite que nos aproximemos de seu processo de aquisição do conhecimento e da maneira como o organizou mentalmente em diferentes áreas (História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa).

Uma cidade chamada Natureza

Na pequena cidade da Natureza, existia, no centro, uma escola.

Essa escola não era comum, pois ela discutia o tema "vida".

Todos os professores dessa escola, principalmente Dona Viviane, eram especializados em vida.

Quando Dona Viviane entrou na classe, os alunos perguntaram:

— O que vamos estudar hoje?

— Vamos estudar o seguinte tema: "O homem e a natureza". Vamos ver toda a destruição, mortes e catástrofes que o homem causa. Vejam o nordeste, a seca, a fome, as mortes. Tudo isso causado pelo homem desde 1500. Tudo para enriquecerem a coroa de Portugal. Hoje o Nordeste é um deserto quase inabitável, igual ao Egito. Se não houvesse o rio Nilo, o Egito seria um imenso deserto.

— Professora, O Nordeste está relacionado com o livro que nós lemos "O Quinze"?

- Claro que está, você não viu o fator de fome, em que Chico Bento e sua família são obrigados a comer tripa de uma cabra; tudo isso é fator de fome, porque, sem alimento, o organismo não funciona, não funcionando, a pessoa não sobreviverá.

- E o homem não faz nada?

- Mas é claro que faz, o governo do país manda um bilhão de cruzeiros quase todo mês, mas o dinheiro não vai direto à mão do prefeito; passa pela mão de um, mão de outro e de mais três e o que chega: só 300 mil cruzeiros de verba. Por isso se o homem não parar de desmatar e de poluir o ar, o mundo vai se tornar um imenso deserto.

- Nossa!! já acabou a aula, vamos embora, pois temos que batalhar para sobreviver.

Podemos dizer que a fala do aluno Washington percorre várias dimensões. Uma delas é a dimensão do social, onde ele observa a natureza e a sua destruição, relacionando-a à sobrevivência do ser humano, ao seu sofrimento, à sua fome, ao desmatamento e à poluição. Junto a isso há, ainda, uma postura crítica do aluno em relação à ação política de seus governantes.

Uma outra possível dimensão do seu relato é psicológica: há uma cidade Natureza (vida natural, o homem na sua essência), que tem no centro uma escola e uma professora, especializadas em "vida".

Washington une significante e significado, introduzindo a idéia de que Viviane (de viva), Natureza (vida natural) são os dois elementos que significam a relação dele com o aprender "vida" na escola onde estuda. A professora Viviane pode simbolizar o estímulo que ele recebe para lidar com sua própria Natureza (potencialidade) e desenvolver "vida" (criatividade) de "humus". Relaciona ainda nitidamente o aprender vida com o aprender na escola. Portanto uma escola viva, que lhe deu oportunidade de crescer, viver, desenvolver-se, de explorar seu potencial sem separá-lo dele mesmo--sua natureza.

É ilustrativa a produção desse aluno, pois denota uma evolução, que parte do individual para o universal, abrindo espaços novos, amplos, para além dele mesmo. Percebemos que localiza não só suas necessidades pessoais, como também conclui que é importante, para se ter "vida", aprender "vida", viver "vida" de maneira universal--há uma percepção do outro.

Assim, Natureza, Viviane, Nilo, Egito, Nordeste, Portugal, Chico Bento, homem e natureza podem ser elementos que ilustram suas necessidades e o preenchimento destas por meio da Escola.

Diante da produção desses alunos, podemos dizer que eles perderam o medo de serem eles mesmos; adquiriram segurança e consciência crítica; desenvolveram a sensibilidade e mostraram sua capacidade de reflexão e argumentação e, principalmente, apoderaram-se da palavra. Evidenciaram que, em uma atmosfera propícia, é possível chegar ao "ato criativo".

Podemos dizer ainda, embasados nos resultados obtidos, que a nossa experiência de ensino/aprendizagem por meio do poema fez aflorar a criatividade dos alunos, presente nos seus textos. Contudo, ela não surgiu como um passe de mágica. Houve um trabalho constante, persistente, onde alguns aspectos foram sobejamente observados e respeitados:

- encorajamento da expressão verbal e pictórica
- estímulo à influência de idéias
- estudo das relações intra, inter e extratexto
- valorização de várias linguagens
- valorização da vivência dos alunos
- contato com obras de alguns poetas, prosadores, músicos e pintores (sincrônica e diacronicamente)
- valorização de propostas de trabalho feitas pelos alunos
- valorização do pensamento criativo
- realimentação constante, permitindo caminhos para a "criação"
- conscientização dos alunos para o fato de que o ato criativo não nasce do nada
- sensibilização do aluno para a obra de arte

- percepção pelo aluno de que ele pode ser um "artista"

- encorajamento da aquisição do conhecimento em campos diversos

- desenvolvimento de uma crítica construtiva

- criação de situações desafiadoras e que requeiram imaginação

- encorajamento e valorização da aprendizagem por iniciativa própria

- desenvolvimento de uma atmosfera, em sala de aula, onde o aluno sinta segurança, liberdade, flexibilidade e apoio nas suas propostas, para poder "pensar" sua criação

Em todo esse processo, não levamos os educandos a um atulhamento de idéias, de "matéria". Tentamos conduzi-los até onde caminhavam essas informações, fazendo-os sentir que o conhecimento é um todo que deve ser desfiado e retecido, aos poucos, onde tudo se interliga e se completa.

Consideramos uma das mais importantes descobertas dos alunos nesta experiência: a de que é necessário dominar "conteúdos", para se chegar à criatividade e abrir caminhos para as idéias em direção ao outro; criar, para propiciar condições de se viver de maneira mais livre, mais instigante, provocadora e transcendente

Como diz Louis Porcher:

> ...em estado natural, a criatividade artística é apenas uma virtualidade, um potencial, talvez uma esperança. Ela só se tornará forma, expressão, linguagem, mediante a operação de um trabalho pedagógico. Ainda assim é preciso que esse trabalho não se equivoque quanto ao objeto e destino: não se trata de inculcar arquétipos ou estereótipos, mas de dar instrumentos de expressão. Não se trata de reprimir, de suprimir, nem mesmo de sublimar a vida sensível, emocional, imaginária; trata-se de permitir que ela aflore, se exteriorize, se **universalize**, sem nada perder da sua especificidade individual e sensível, mas expondo-se enquanto forma e

estilo."[15]

Como já dissemos, não estamos à procura de poetas, de pintores, de artistas "stricto sensu", mas à procura de seres humanos capazes de se fazerem desabrochar como poets, pintores e artistas da própria vida. Esta é a função maior da escola: fazer com que os alunos vivam, em seu processo de aprendizagem, uma infância e uma adolescência não adormecidas, mas suficientemente despertas para a criação.

E com Dufrenne dizemos ainda que "o criador é o homem que recusa a aparência para encontrar o momento do aparecer, para converter a epifania do sensível em hierofania. Assim nos conduz a pintura contemporânea à origem do olhar, onde não se pode ainda dizer: já vi; a música à origem da audição; a poesia à origem da palavra"[16]

---

15.Porcher, Educação Artística: luxo ou necessidade?, p. 34.
16.Dufrenne, A estética e as Ciências da Arte, p. 57.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.[1]

Alberto Caeiro

Se o poético está no homem conciliado consigo mesmo, calmo, gracioso que se integra no universo de modo mais harmonioso; se está na entonação particular da linguagem do mundo; se é um jardim em que as crianças brincam, em que os namorados se encontram, onde os velhos passeiam; se é, ainda, quando a Natureza manifesta sua potência, elevando o possível à potência do impossível, como afirma Dufrenne,[2] temos certeza de que escolhemos um caminho correto para o trabalho em sala de aula: o envolvimento dos alunos com o poético, fundamentalmente, com o poema, possibilitando-lhes pensar não somente com o intelecto, mas também com os olhos e os ouvidos, com as mãos e os pés, com o nariz e a boca, como o faz o poeta na sua tentativa de se aproximar do originário, onde o homem e o mundo não estão ainda separados.

Resgatar o poético, fazê-lo florescer em crianças e adolescentes é torná-los capazes de serem artesãos de seu próprio futuro, pois o poema, fruto da mobilização altamente organizada dos elementos lingüísticos no texto, provoca uma nova visão do mundo, de uma perspectiva não automatizada, permitindo que cada indivíduo perceba a si mesmo e ao outro de maneira mais sensível, mais profunda, mais crítica, mais consciente, assim como o contexto sócio-cultural em que se acha inserido. Facilita, ainda, a organização de suas próprias experiências por meio da palavra.

Nossa pesquisa tentou, em todos os momentos, cultivar o núcleo poético da pessoa humana. Tentamos levar o aluno a amar a poesia, praticando-a e recriando-a, a fim de que não perdesse a

1. Pessoa, **Obra Poética**., p. 212.
2. Dufrenne, **O Poético**, p. 243.

comunhão consigo mesmo e com o próprio universo.

Essa nossa preocupação é também uma preocupação da própria fenomenologia,[3] que afirma desconfiar daqueles que pretendem acabar com os mitos e a poesia, preferindo a univocidade à polissemia, pois, para ela, interessa o que interessa à poesia "o visível e o invisível", "o olho e o espírito", "o sentido e o não sentido", "as aventuras e a dialética", a existência e a significação", "a vida e a metáfora".

O nosso trabalho com o texto literário não foi uma atividade auxiliar, paralela às aulas de Língua Portuguesa. Ele foi o próprio processo ensino/aprendizagem, onde houve todo um esfoço de provocar os sentidos e, a partir deles, levar o educando a aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, a lidar com a imaginação e a criatividade próprias de cada um. Além disso, o trabalho criou uma situação de suma importância em todos os momentos de nossa experiência: a situação dialógica. Instalou-se um diálogo entre leitor/ autor/professor/mundo em situações desafiadoras de leitura e conhecimento, a partir dos questionamentos, das inquietações, do sentir próprio de cada aluno e de seus interesses. Foram momentos de empatia, de procura, de indagações,de desenvolvimento da sensibilidade e da própria competência lingüística. E foi essa postura pedagógica, enfatizada por muitos educadores (Celestin Freinet, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Jaqueline Held entre outros) e experienciada por nós, que possibilitou socializar as experiências decorrentes da fruição dos textos e levar os alunos à produção e à construção de seu próprio conhecimento.

Os textos criados pelos alunos evidenciam a sua aprendizagem e os aspectos por nós abordados nos poemas; aspectos esses que viabilizaram nossa proposta com o poético: uma aquisição ativa e indagadora dos elementos culturais e sociais, percepção da necessidade de ampliar e aprofundar sua competência lingüística, a "novidade" como um dos elementos da arte literária, portanto da criatividade, interesse na produção e na organização de suas experiências pela palavra, idas e vindas na formulação e refor-

---

3. Rezende, **Concepção Fenomenológica da Educação**, pp. 28-29.

mulação de suas estruturas internas diante dos dados que lhes eram oferecidos e por aqueles que seu interesse e sua curiosidade desencadeavam. E acima de tudo, evidenciam que o poético foi resgatado durante os quatro anos de trabalho com o poema.

Esse resgate do poético permite observar ainda, na produção dos alunos, que eles saíram de suas leituras com uma visão mais crítica da realidade, mais sensíveis, mais perceptíveis, com horizontes mais amplos e mais poéticos (observar os textos dos alunos, Maristela e Marcelo, já no segundo grau, pp. 166-167). O momento em que se levanta o campo semântico, por exemplo, além deste proporcionar uma constante, ampla e profunda situação dialógica com o textos, com o professor e com o universo do próprio aluno, leva-os a perceberem de maneira mais contundente as relações entre as palavras, a caminharem para inferências, ilações, a despertarem para a polissemia da palavra, a procurarem dentro de si, de suas percepções, de seu intelecto o que cada uma delas possa provocar. E mais: a saberem usá-la nos diferentes contextos em que são utilizadas. Enfim, o campo semântico facilita o "apoderar-se" da palavra.

O trabalho com o pictórico é quando o aluno percebe que o texto não são somente palavras dispostas no tempo; são também imagens dispostas no espaço que, ao serem visualizadas, desenhadas, denotam nuanças sinestésicas além das próprias palavras: cor, som, aroma, sabor, visão, tato, movimento. É o momento em que se intensifica a afirmação de que a aquisição do conhecimento deve passar, primeiramente, pela consciência perceptiva para, depois, poder chegar à consciência cognitiva.

Um outro momento de fundamental importância é a interpretação pela palavra. É quando o aluno percebe a maleabilidade e todo o potencial da língua, porque tenta percorrer o caminho do poeta na construção do poema. Torna-se um co-autor. E é essa co-autoria que o vai capacitando cada vez mais a colocar sua vivência e sua percepção da língua na vivência e na percepção da língua do poeta. Assim, novos mundos vão se abrindo, pois muitos são os autores, muitas são as visões de vida e muitas são as maneiras de se utilizar da língua.

Sabemos que a linguagem poética, pelas suas próprias características, dá oportunidade a uma aquisição mais consciente, mais profunda e mais marcada da língua, ao mesmo tempo que incentiva, de uma forma permanente, a procura de uma linguagem adequada às situações variacionais. É nela que o lingüista tem um material bastante intrincado para desvendar, pois aí se encontra todo o potencial de uma língua: elementos sonoros, rítmicos, melódicos, tropos em maior quantidade, situações criativas no que se refere ao paradigma e ao sintagma.

Vemos, então, que os caminhos que o poeta escolhe, as afinidades relacionais, que ele constrói, podem ajudar a compreender a estrutura da língua como construção, como algo produto de reflexão, de muito trabalho artesanal e de muita sensibilidade. Se a prosa ajuda, nesse aspecto a poesia o faz melhor, porque é desafiadora e provocativa nas suas construções, deixando em aberto as possibilidades existentes.

Enfim, nossa etapa de "interpretação pela palavra" preocupou-se em todos os momentos com esses aspectos e foi exatamente isso que deu oportunidade a nosssos alunos para terem uma compreensão mais "sentida" e mais prazerosa da língua. O aluno tinha que pensar e repensar sua prática lingüística para melhor compreensão das idéias contidas no texto. Esse pensar e repensar a prática lingüística evidencia-se na abordagem tecida pelos alunos ao texto da poeta Florbela Espanca:[4]

Rústica

Ser a moça mais linda do povoado
Pisar, sempre contente o mesmo trilho,
Ver descer sobre o ninho aconchegado
A benção do Senhor em cada filho.

Um vestido de chita bem lavado,
Cheirando a alfazema e a tomilho...
Com o luar matar a sede ao gado,
Dar às pombas o sol num grão de milho...

Ser pura como a água da cisterna
Ter confiança numa vida eterna
Quando descer à "terra da verdade"...

---

4. Espanca, Sonetos, p. 91.

Meu Deus, dai-me esta calma, esta pobreza!
Dou por elas meu Trono de Princesa,
E todos os meus Reinos de Ansiedade.

O poema apresenta um eu lírico angustiado e desejoso de uma volta à Natureza/natureza,isto é, um homem calmo, gracioso e conciliado consigo mesmo. Mas há um caminhar constante para alargar o fosso entre o eu lírico idealizado e o eu lírico real. E para mostrar a intensidade de sua angústia, dessa irreversibilidade, a autora do poema se utiliza de um superlativo absoluto, que não se constitui da mesma forma como a gramática normativa prescreve, mas se constitui no texto pelo contato com outros elementos: substantivos, locuções adjetivas, verbos, pronomes, preposições, conjunções, artigos e as construções sintagmáticas (quando todos os níveis se encontram).

Podemos observar, por exemplo, que os dêiticos "esta" calma, "esta" pobreza não têm valor de pronomes demonstrativos, eles são muito mais adjetivos, porque caracterizam os substantivos "calma" e "pobreza". Portanto os sintagmas nominais "tronos de Princesa" e "Reinos de Ansiedade" tornam-se elementos constitutivos de um superlativo absoluto sem necessidade de "íssimos". É um processo lingüístico que se converte em um processo metafórico ou um processo metafórico que se converte em um processo lingüístico e atinge o clímax do sofrimento da autora (A análise não se esgota aí).

Este é apenas um dos muitos exemplos encontrados, onde a linguagem atinge um alto grau de poeticidade e fundamenta a nossa idéia de que o resgate do poético é também a possibilidade de levar a criança e o adolescente a resgatarem, na escola, a sua sensibilidade e a sua competência lingüística.

Essa experiência, com o texto poético, levou os alunos envolvidos no processo a perceberem que são leitores capazes, e que, gradativamente, vão adentrando e captando toda uma estrutura lingüística que, de uma outra forma, provavelmente não o conseguiriam. Essas etapas não se utilizam apenas do intelecto, mas do corpo como um todo: vê-se, ouve-se, aguça-se o olfato, a gustação, o tato. É todo o ser da criança e do adolescente indo

ao encontro do texto no momento do levantamento do campo semântico, do desenho como interpretação do texto lingüístico, da interpretação pela palavra e da construção de um novo texto. É o homem integral se percebendo e percebendo o outro no campo do sensível e do cognoscitivo.

Além disso, podemos dizer que essas etapas são provocações necessárias, para que se possa ir atingindo os textos de maneira gradativa e cada vez mais profunda. E, em nossa experiência, tudo são provocações: a leitura, o vocabulário, o trabalho com o campo semântico, o desenhar, o interpretador pela palavra, o redigir um novo texto, o caminhar dentro do trabalho poético. Provocações essas que levaram nossos alunos a serem cada vez mais co-autores, pois o processo permitiu-lhes mobilidade e flexibilidade progressivas no seu comportamento, preparando-os para removerem obstáculos (uma processo a longo prazo) e para chegarem à autonomia. é Andréia sentindo seu crescimento:

Ao passar do tempo

Quinta série...
Sexta série...
Sábado série...
Domingo série...

Tudo começou numa Quinta série
Tudo novo, tudo interessante
Que entusiasmo!
Depois passou...
Tudo recomeçou na Sexta série
Provas, poemas, textos
E aí foi...
Interessante havia o haver
E depois...
O Sábado série foi muito legal
houvesse brigas
houvesse broncas
Mas foi um sábado animado
E depois
Que luta, ein! (Manter a classe)
O Domingo chegou!
Apesar de ser quase o primeiro dia da semana
Foi a última série do primeiro grau.
Que Domingo!
Boa viagem adorei!

A gravação para uma recordação
E a gramática! Que gramática!
E o triste de um Adeus
A amizade continua...
a classe acabou
valeu.

São Marcelo (16) e Maristela (17) continuado a escrever no Colegial e demonstrando que a experiência pela qual eles e seus colegas passaram deixou-os sensíveis à arte e à vida:

Ela

Em teu reino és suprema autoridade, senhora de tudo e de todos, doce carrasca e austera amiga, mas "sem perder la ternura".

Teu esguio corpo traduz toda a tua imponência e autoridade. Pobre de mim, vassalo de tua beleza, servo de tua doçura, subordinado ao teu amor. Já dizia o poeta:

Amar é ter com quem nos mata lealdade
é estar preso por vontade,
é servir a quem vence o vencedor...

Como pode tamanha fragilidade conter gigantesca força e mais uma vez a bela domina a fera, a razão sobrepõe-se à emoção. Neste eterno paradoxo, uma constante permanece: alguém é explorado por alguém, porém de uma forma tão especial que se torna impossível a fuga.

Tuas mãos, cetins celestes ou tosco algodão, ora acariciam, ora cativam-me, ora dizem adeus, e eu choro, escravo de ti, mulher.

Flores Mortas no Chão

Nos jardins de suas vidas, apenas eles existiam. Solitários de um mundo real imaginário, vagam sobre os restos dos restos em decomposição, resultante das guerras atômicas nucleares e da poluição.

De onde vêm e para onde vão essas criaturas amorfas desfiguradas em vão? Não se sabe; só se sabe que os seus ideais constituídos de gotas de esperança e objetivos de emoção ficaram para trás, vagando em outra direção.

A que sonho pertence essa realidade irreversível que deforma e aniquila o ser? Pertence a um presente não muito distante, onde bons, maus, fortes, fracos, ricos, pobres, de qualquer raça e de qualquer cor sentirão as mesmas dores e caminharão para um mesmo lugar.

O tempo não pára no porto e não ancora no mar da vida,

mas sempre há uma esperança de que sua rota seja longa. Ah! se esse navio fosse dirigível, não estaríamos no vácuo das ilusões onde quem não naufragou perambula sobre flores mortas no chão em decomposição.

Podemos dizer, enfim, que os alunos chegaram, em muitos casos, a textos excelentes, tendo consciência da importância de se adequar o plano da estrutura ao plano da expressão. E tendo consciência também de que o poético presente em seu sentir e seu falar é resultado de um resgate que atingiu a sua sensibilidade e a sua inteligência. Extravazaram sua necessidade de ficção e fantasia, instalando o múltiplo, mas tendo sempre como referencial a própria vida. Ocuparam seu espaço, por isso são argumentativos e se tornaram livres em sua expressão individual, fundamentalmente, porque o processo pelo qual passaram levou-os, em primeiro plano, a um conhecimento mais "sentido do que pensado". Quando este surgiu, livrou-os do monolitismo da linguagem e talvez da própria vida. Um monolitismo que já começa a ser evitado por aqueles que desejam um homem poético no poético da construção da própria vida. Essa é a impressão que nos dá a questão inicial na prova de Biologia da Fuvest/1990, que se ateve a um poema para formular duas perguntas:

Como chegavas do casulo
--inacabada seda vida
tuas antenas--fios soltos
da trama de que eras tecida,
e teus olhos, dois grãos da noite
de onde o teu mistério surgia.

Cecília Meireles

a) A que filo e classe pertence o animal de que falam os versos?

b) Qual a seqüência dos estágios de seu desenvolvimento?

Resgatando o poético na escola de primeiro e segundo graus, temos certeza de que o homem do limiar do século XXI saberá tecer seu próprio casulo, produzir a mais bela seda, colocar suas

antenas a serviço da humanidade _ ele será poético, assim como nossos alunos o são.

Entretanto, fazemos nossas as palavras de Henfil:

"Se não houver frutos
Valeu a beleza das flores
Se não houver flores
Valeu a sombra das folhas
Se não houver folhas
Valeu a intenção da semente"

## ANEXO

Os desenhos aqui apresentados comprovam que a nossa postura de resgate do poético, aliada às informações colocadas à disposição dos alunos, serviu de estímulo para que estes também se expressassem em outra linguagem: a pictórica.

A aluna Lara é bastante criativa ao interpretar pictoricamente o poema de Cassiano Ricardo "João Sem Terra".[1]

João Sem terra

Viajar para a lua?
Complexo de quem gostaria de não ter nascido
na terra.
Não dele, para quem a lua é rural.
Tem a forma de uma foice ou de um fruto.
Não dele, João sem terra
Mas sujo de terra.

Procurar outra terra?
Mas em outra terra a mesma lua, a mesma
foice
o mesmo coice,
a mesma condição de João sem terra
e--paradoxalmente--
João sujo de terra, sub-João.

Enterro e desterro
palavras que só se escrevem na Terra
com terra.

Poderia ter nascido em outro planeta.
por exemplo:
onde não houvesse terra.
Onde não vivesse tão sujo de terra.
Mas não; nasceu na terra.
No fundo do latifúndio os cães latindo.
João sem terra mas sujo de terra.
Corroído pelo pó da terra.
Vestido de chuva e de sol
Girassol que erra de terra em terra.
O seu suor em flor mas para
o senhor feudal da terra.

Sem terra mas na Terra.
Sem terra mas sujo de terra.
Não o João Sem Terra

---

1. Ricardo, Jeremias Sem Chorar, pp. 60-61.

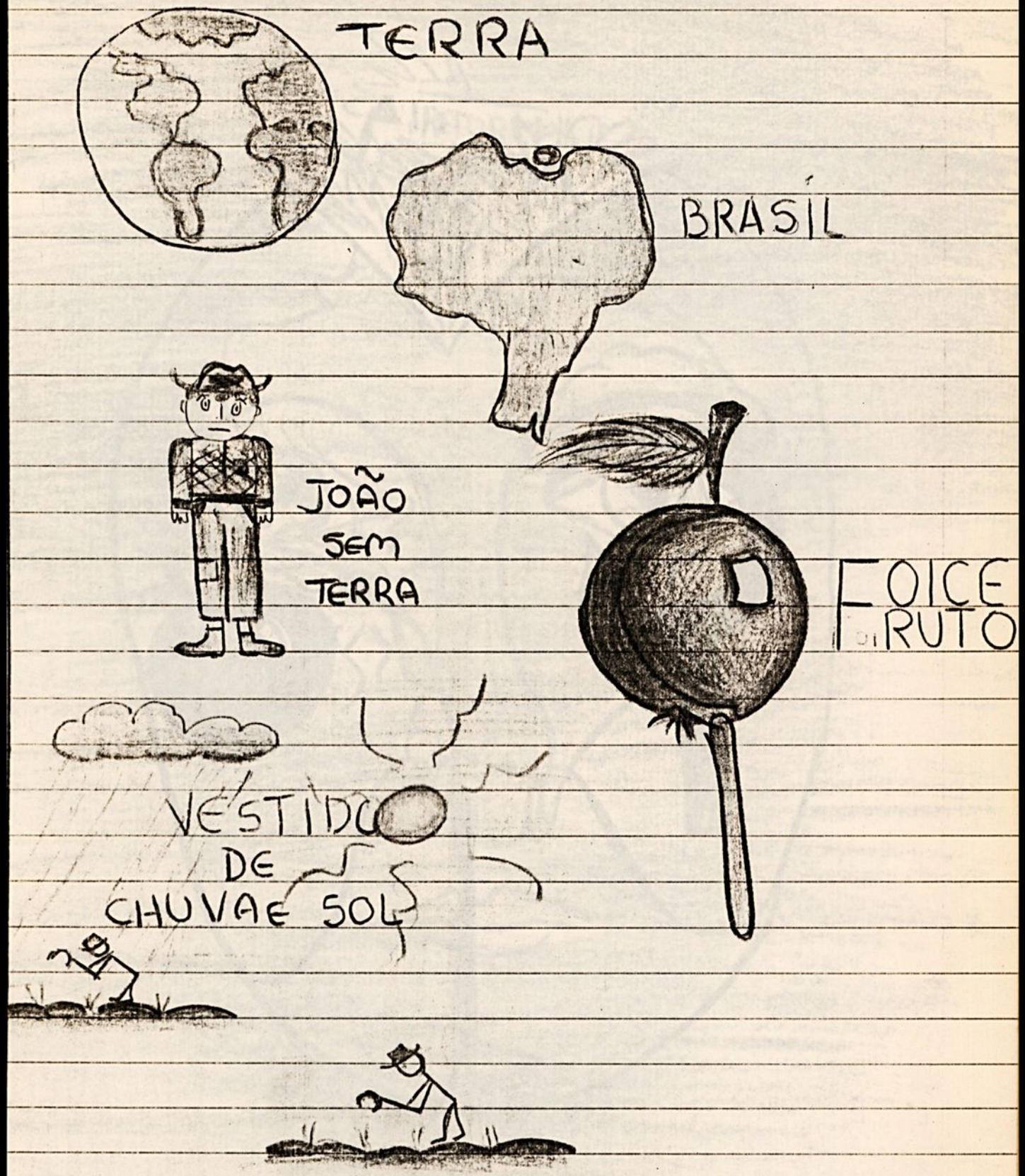
da loura Inglaterra.

No primeiro texto pictórico (p. 170 A), ela vai construindo metonimicamente sua percepção do poema "João sem terra". Nele podem ser vistos o planeta Terra, o Brasil, o "João", o fruto e a foice integrados, o lavrador sob o sol e a chuva. No segundo texto (p. 170 B), ela monta um rosto humano com os elementos do primeiro de forma metonímica também: o todo do trabalhador rural é visto em uma das partes de seu ser, a cabeça. Aparecem outros elementos como as lágrimas, o sofrimento e a consciência da reforma agrária da necessidade de ter um pedacinho de terra de seu país. O lavrador é o homem que sofre as inclemências do sol e da chuva, mas nada possui. Do lado esquerdo de quem olha (direito da figura), estão os semas positivos: o fruto do trabalho que poderia ser seu, o mundo com sua disponibilidade de terra e, nele, o Brasil. Do lado direito, os semas negativos: o instrumento de trabalho (ele, em si, nada produz para o trabalhador), a foice, a chuva em forma de lágrimas, como se o que fecundasse a terra fossem as lágrimas, o seu suor, o seu sofrimento. No centro, a enxada, que poderia ser benéfica para o trabalhador, mas não o é : o resultado do seu revolver pertence ao dono da terra.

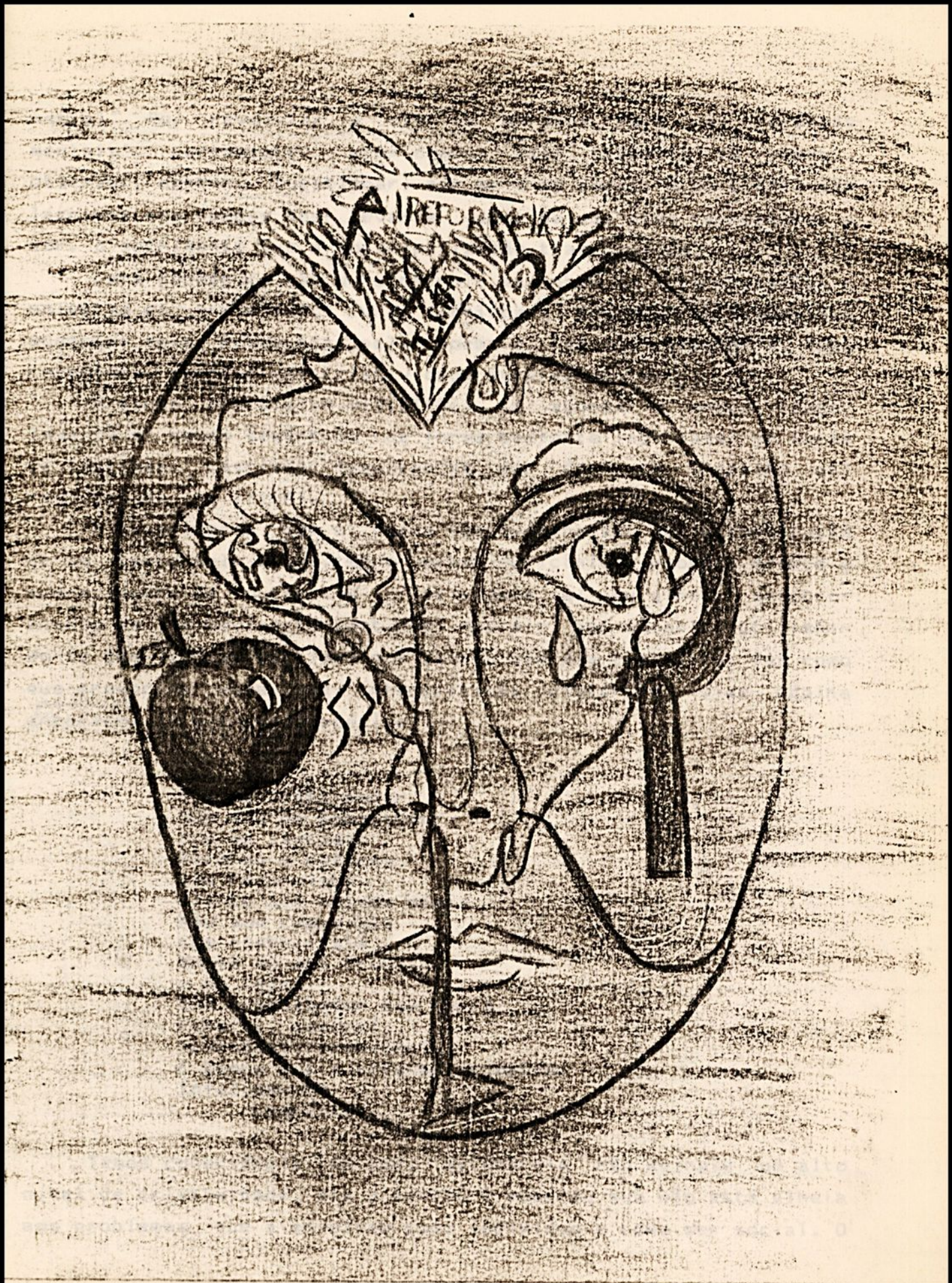
Podemos dizer, ainda, que essas interpretações pictóricas de Lara partem de suas próprias sensações diante do fato. É possível chegar-se à consciência da situação do lavrador que nada possui na inclemência do sol e da chuva, que tocam sua pele (vestido de sol e de chuva); no sabor amargo da fruta presente na foice; na dor das lágrimas que escorrem dos olhos; nos instrumentos de trabalho (foice, enxada) que abarcam o seu ver, o seu gustar e o seu cheirar. Ela, portanto, iniciou a construção de seus textos, a partir da consciência perceptiva e daí para a cognitiva. Ela sente a situação do lavrador (primeiro desenho) e, depois, mostra estar ciente da injustiça dessa situação, ao construir um outro desenho bastante elaborado (segundo desenho).

Em uma outra possível leitura, podemos dizer que a aluna Lara parece ter capacidade para perceber extratos mais profundos da situação de vida. Mostra pictoricamente como a sua "terra

Desenho :-




IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO MODELO OFICIAL 38



mental" foi revolvida e ela se apronta para "as reformas mentais", certamente propiciadas pelo trabalho de pensar, observar, sentir, questionar, por meio do poema. é um olhar, são lágrimas que podem nos levar à idéia de que elas representam a dor, o sofrimento que a conscientização traz consigo.

Lara consegue, assim, construir em ambas as interpretações o universo do trabalhador rural (talvez o seu próprio diante das mudanças nela provocadas pelo poema e, na sua co-autoria, como receptora, mostrar uma criatividade surpreendente).

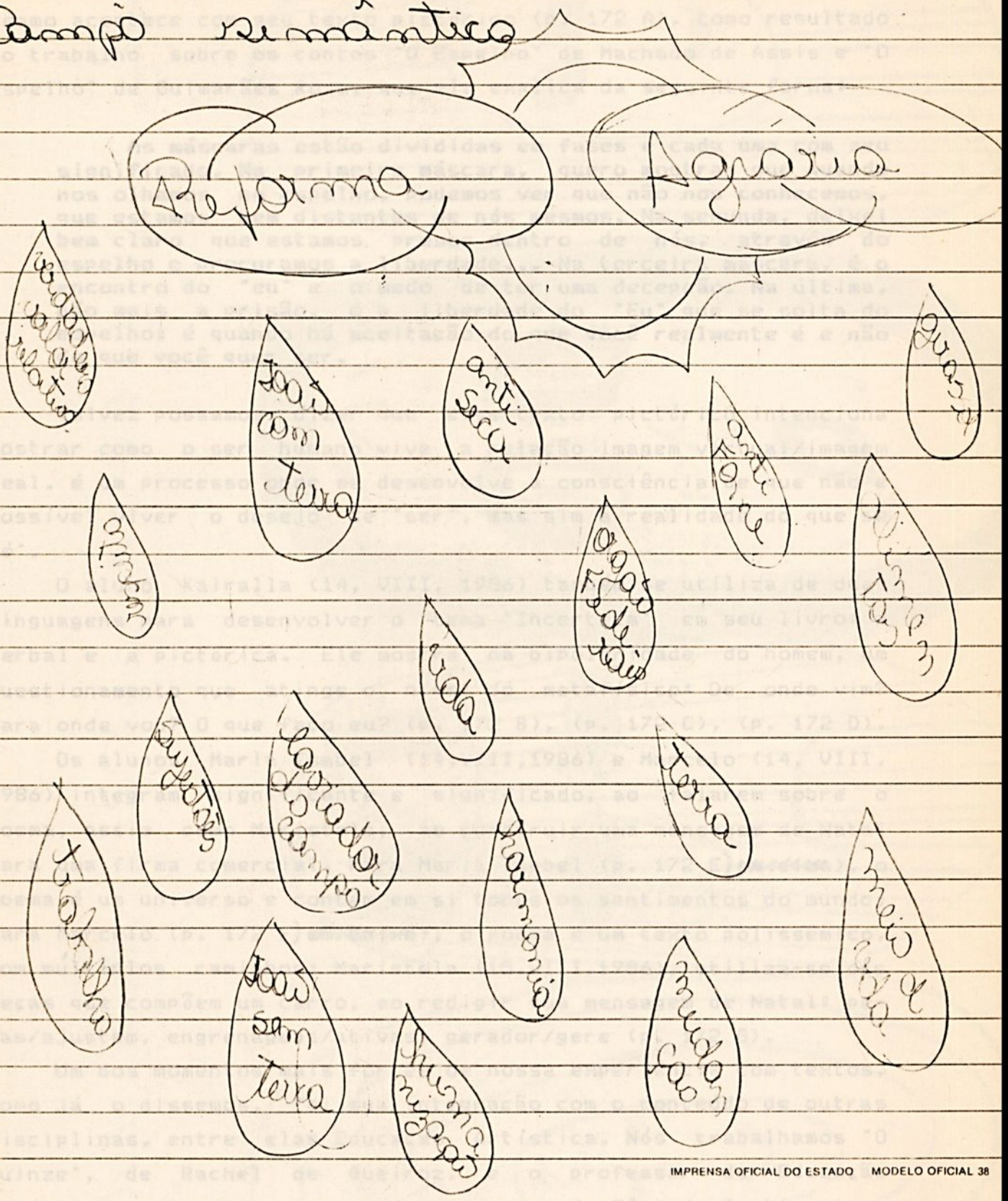
A aluna Andréia(14,VIII,1986), ao abordar o mesmo texto, levanta o campo semântico de forma bastante inusitada: na forma de lágrimas. Lágrimas resultantes da "dor" do trabalho mal reconhecido (p. 171 A).

A experiência com o poema tem evidenciado que a construção de um texto pelo aluno, seja verbal ou icônico, provoca sempre o aparecimento de outros. A criatividade vai surgindo, desabrochando em um movimento contínuo. Andréia, por exemplo, utilizando-se das idéias contidas nos textos com que trabalhou, faz como que provocada pela sua interpretação pictórica (vide página anterior) um exercício poético:

Sou um trabalhador
Não sou um computador
Sou um lavrador
Reformo a reforma
sou reformista
Planto até salada mista
Não sou comunista
nem eletricista
Gosto do meu trabalho
e da terra
Sou trabalhador sem terra
Esperei, esperei,
Trabalhei, trabalhei
E agora que a reforma encontrei
Infelizmente
partirei

Temos consciência de que, se Andréia não atingiu um alto nível de criatividade, ela o tentou e mostrou que não está alheia aos problemas que a envolvem como indivíduo e como ser social. O

Campo semântico


Areia
Água
todos com terra
anti seca
todos com água
todos com água
todos com terra
todos com terra
todos com terra

mesmo acontece com seu texto pictórico (p. 172 A), como resultado do trabalho sobre os contos "O Espelho" de Machado de Assis e "O Espelho" de Guimarães Rosa, que ela explica da seguinte forma:

> As máscaras estão divididas em fases e cada uma com seu significado. Na primeira máscara, quero mostrar que quando nos olhamos no espelho, podemos ver que não nos conhecemos, que estamos bem distantes de nós mesmos. Na segunda, deixei bem claro que estamos presos dentro de nós, através do espelho e procuramos a liberdade... Na terceira máscara, é o encontro do "eu" e o medo de ter uma decepção. Na última, não mais a prisão. É a liberdade do "Eu" que se solta do espelho; é quando há aceitação do que você realmente é e não do que você quer ser.

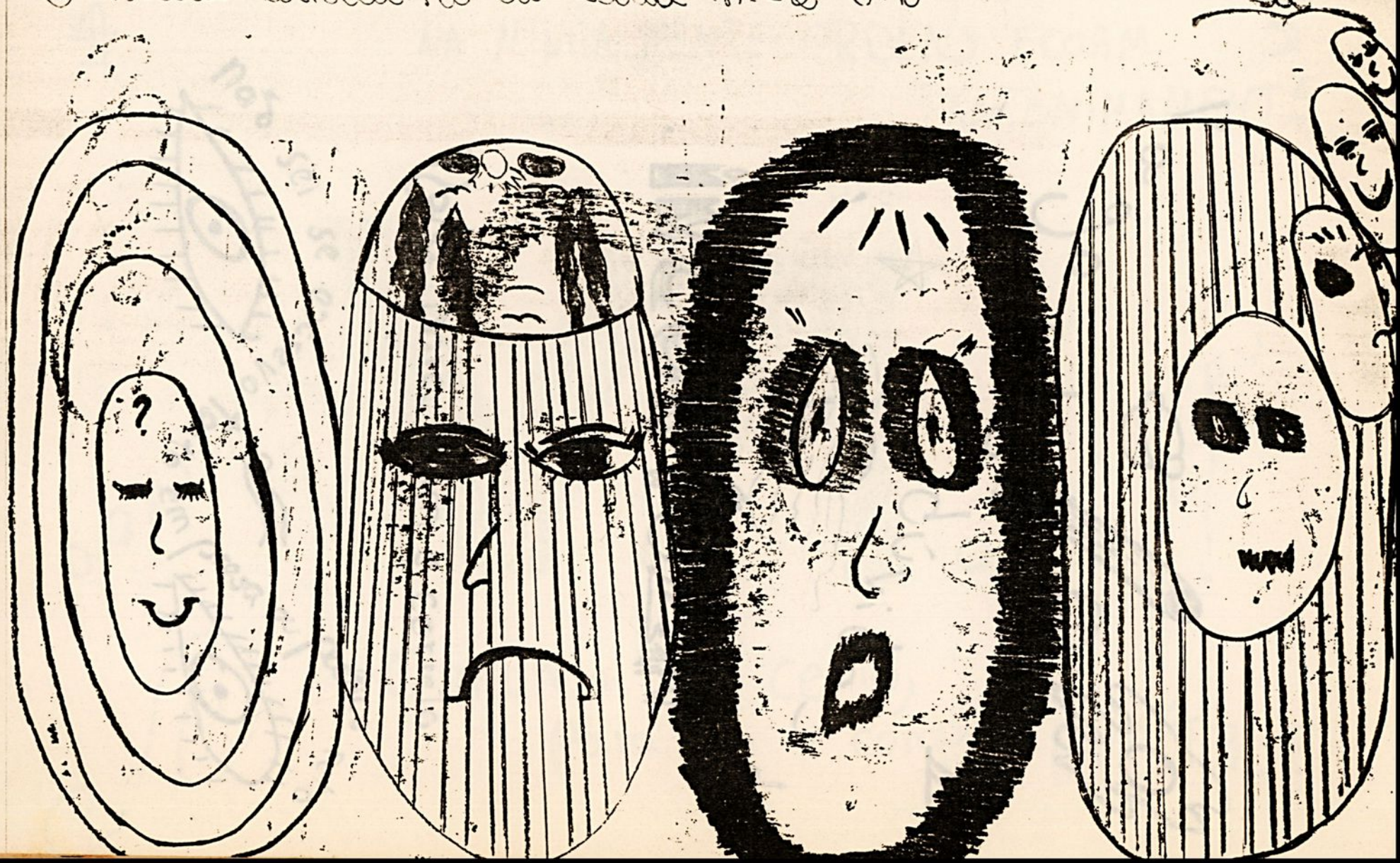
Talvez possamos dizer que esse texto pictórico intenciona mostrar como o ser humano vive a relação imagem virtual/imagem real. É um processo onde se desenvolve a consciência de que não é possível viver o desejo de "ser", mas sim a realidade do que se "é".

O aluno Kairalla (14, VIII, 1986) também se utiliza de duas linguagens para desenvolver o tema "Incerteza" em seu livro: a verbal e a pictórica. Ele mostra na bipolaridade do homem, um questionamento que atinge o nível do metafísico: De onde vim? Para onde vou? O que faço eu? (p. 172 B), (p. 172 C), (p. 172 D).

Os alunos Maria Isabel (14,VIII,1986) e Marcelo (14, VIII, 1986) integram significante e significado, ao falarem sobre o poema, assim como Maristela, ao construir uma mensagem de Natal para uma firma comercial. Para Maria Isabel (p. 172 E) em cima), o poema é um universo e contém em si todos os sentimentos do mundo; para Marcelo (p. 172 F) em baixo), o poema é um texto polissêmico, com múltiplos caminhos; Maristela (15,VIII,1986), utiliza-se das peças que compõem um carro, ao redigir sua mensagem de Natal: peças/ajustem, engrenagens/ativas, gerador/gere (p. 172 G).

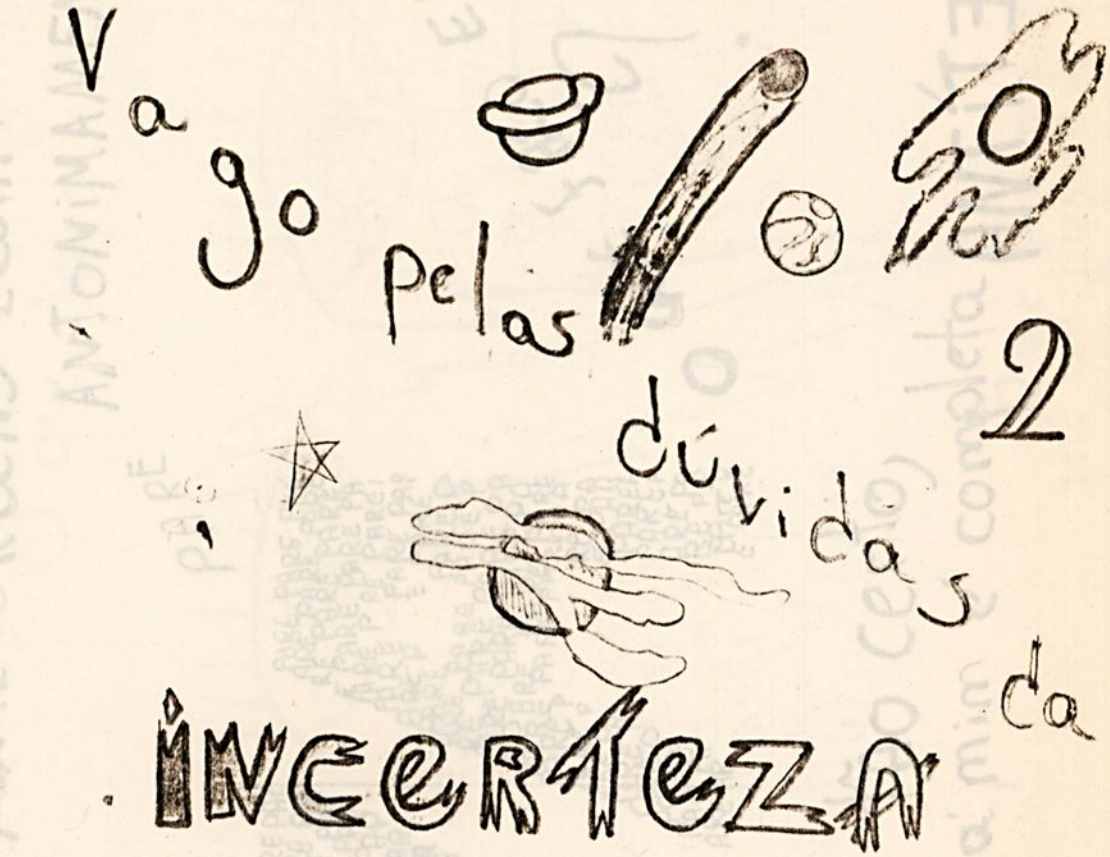
Um dos momentos mais fortes de nossa experiência com textos, como já o dissemos, foi sua integração com o conteúdo de outras disciplinas, entre elas Educação Artística. Nós trabalhamos "O Quinze", de Rachel de Queiroz, e o professor de Educação Artística trabalhou, por meio das obras de Cândido Portinari, o problema da seca. Estes são alguns dos resultados obtidos, quando

Andréia Carolline de Faria nº 12 8º B




172-A

# Vago pelas dúvidas da INCERTEZA



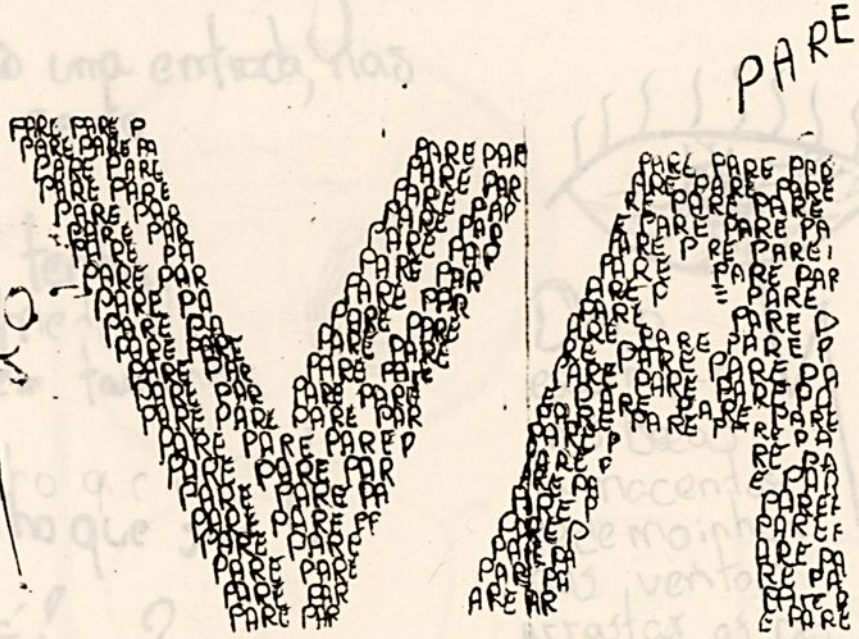
Nada para mim é correto



4

NA MINHA MENTE ORDENS ECOAM 5

ANTONIMAMENTE




O QUE EU FAÇO?

O QUE FAÇO EU?

O mundo tão certo,

Para mim é completa ANTÍTESE

C

Ei!!! Espere!!! Parece que vi algo!!!

É um túnel, não uma entrada, mas estou bem certo

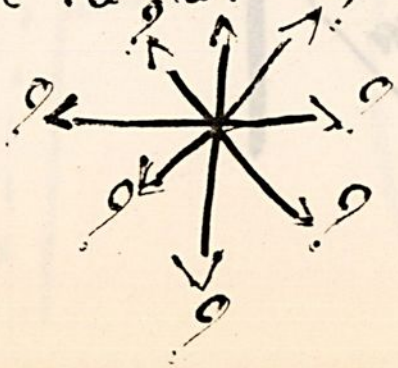
Me chamam, tenho medo!!

Irei sozinho, em tamanha entrada,

Acho que não!!

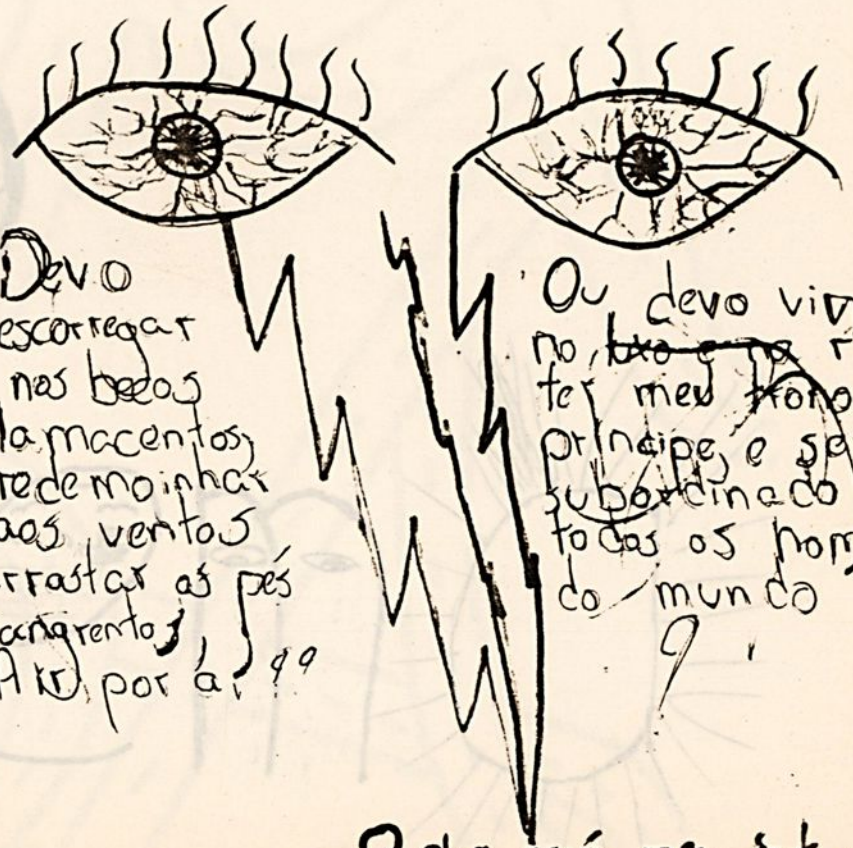
Acho que sim!!

O que há lá!?



12

Ó! Deus O que faço?



Devo escorregar nos becos lamacentos, redemoinhar aos ventos arrastar os pés sangrentos, Ah! por aí??

Ou devo viver no, ~~luxo e na~~ riqueza ter meu ~~trono~~ de príncipe, e ser subordinado a todos os homens do mundo

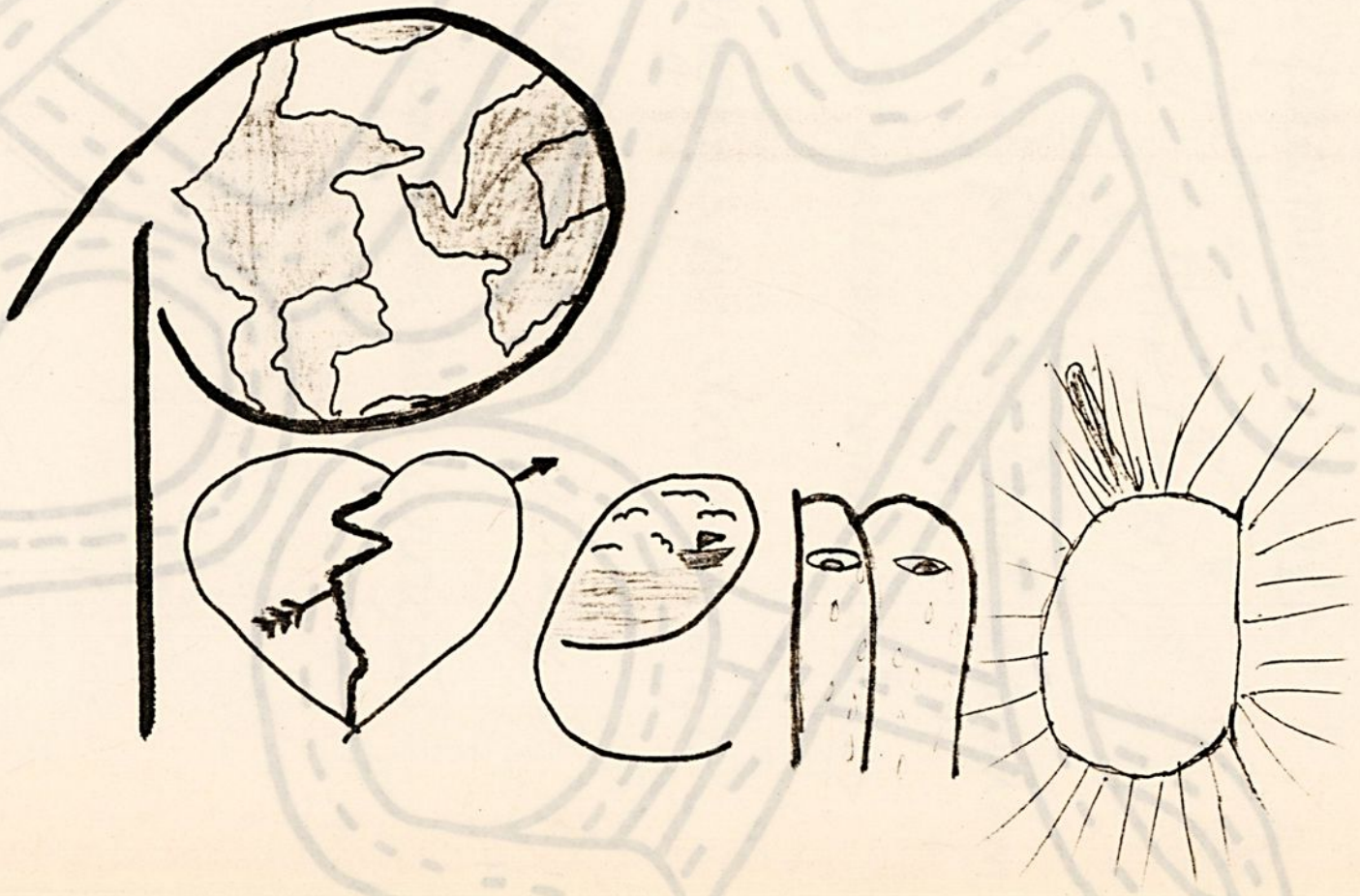
?

O que será meu futuro será um presente do passado ou passado do presente?

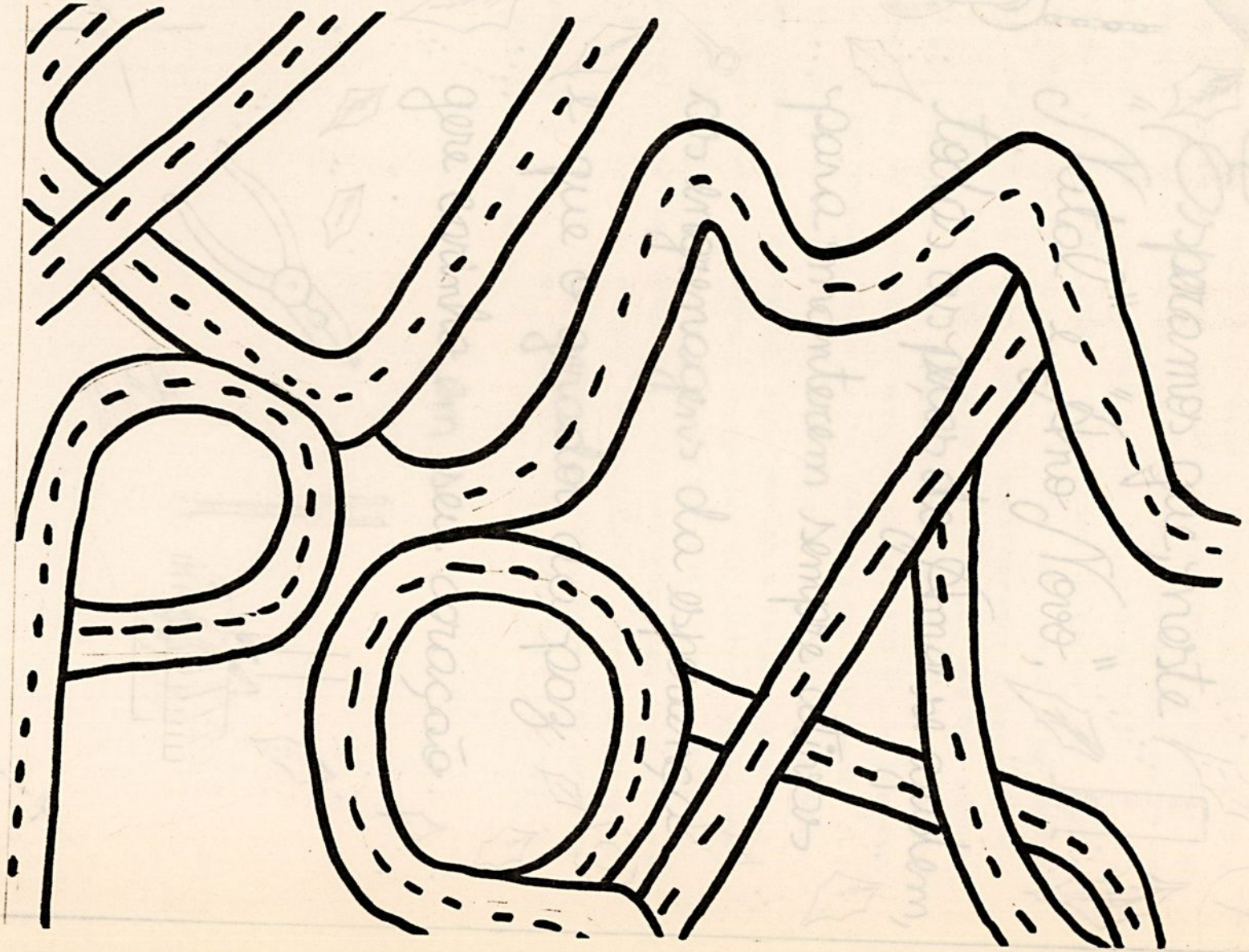
13

172-D

172-E

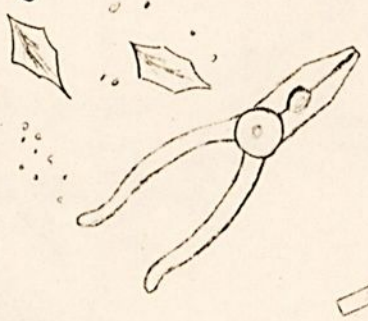
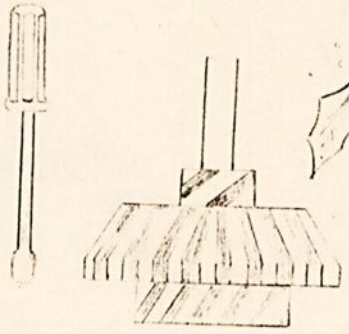


unesp



172-F

Esperamos que, neste
"Natal" e "Ano Novo",
todas as peças do Amor se ajustem,
para manterem sempre ativas
as engrenagens da esperança
e que o gerador da paz
gere carinho em seu coração.

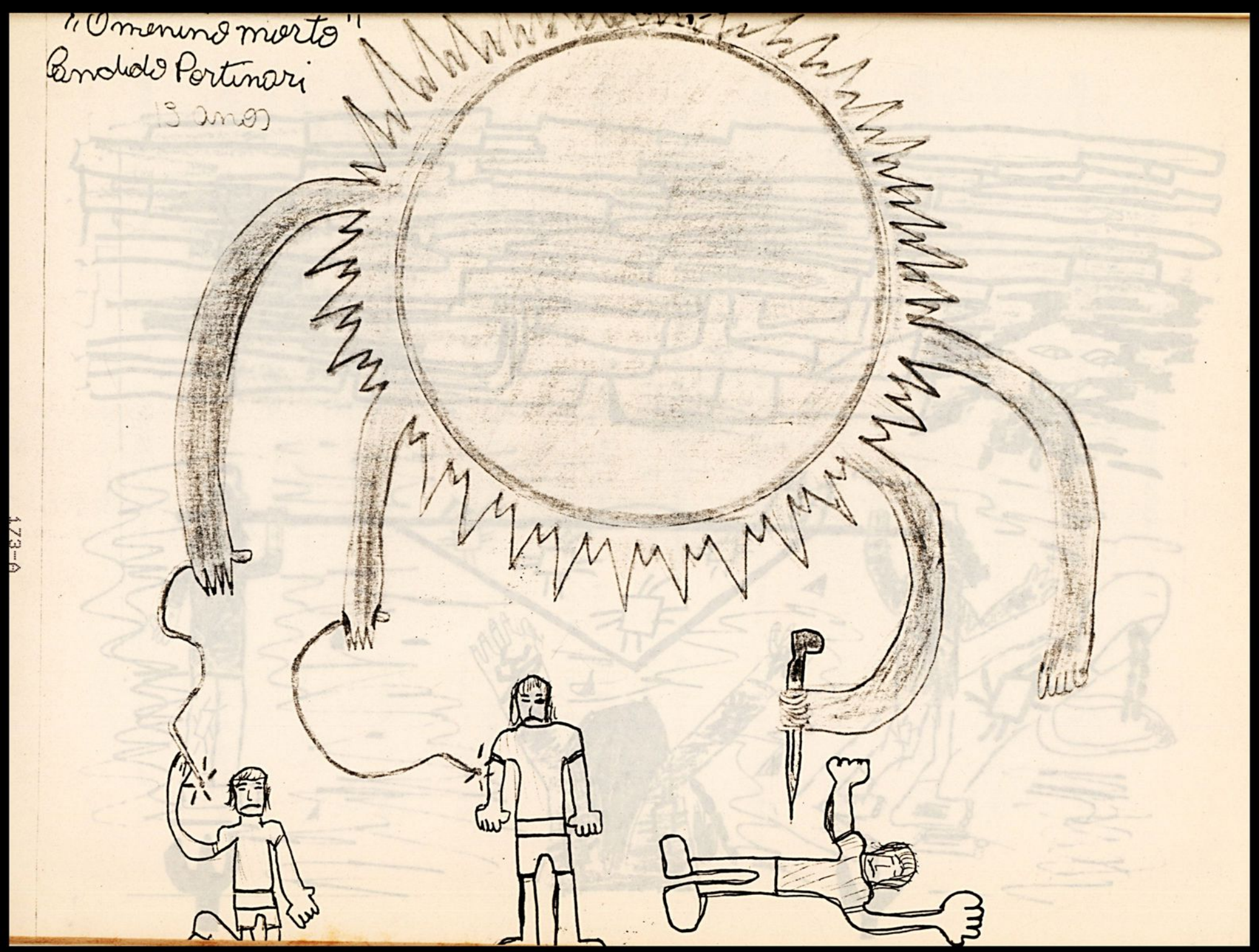



sugerimos que cada aluno mostrasse, por meio das artes plásticas, sua apreensão dos textos estudados. Ricardo, (12,VII,1985), baseando-se em "O Menino Morto" de Cândido Portinari, constrói um sol inclemente, com muitas garras e destruidor. A impotência do homem é evidente: ele está à mercê do sol (p. 173 A).

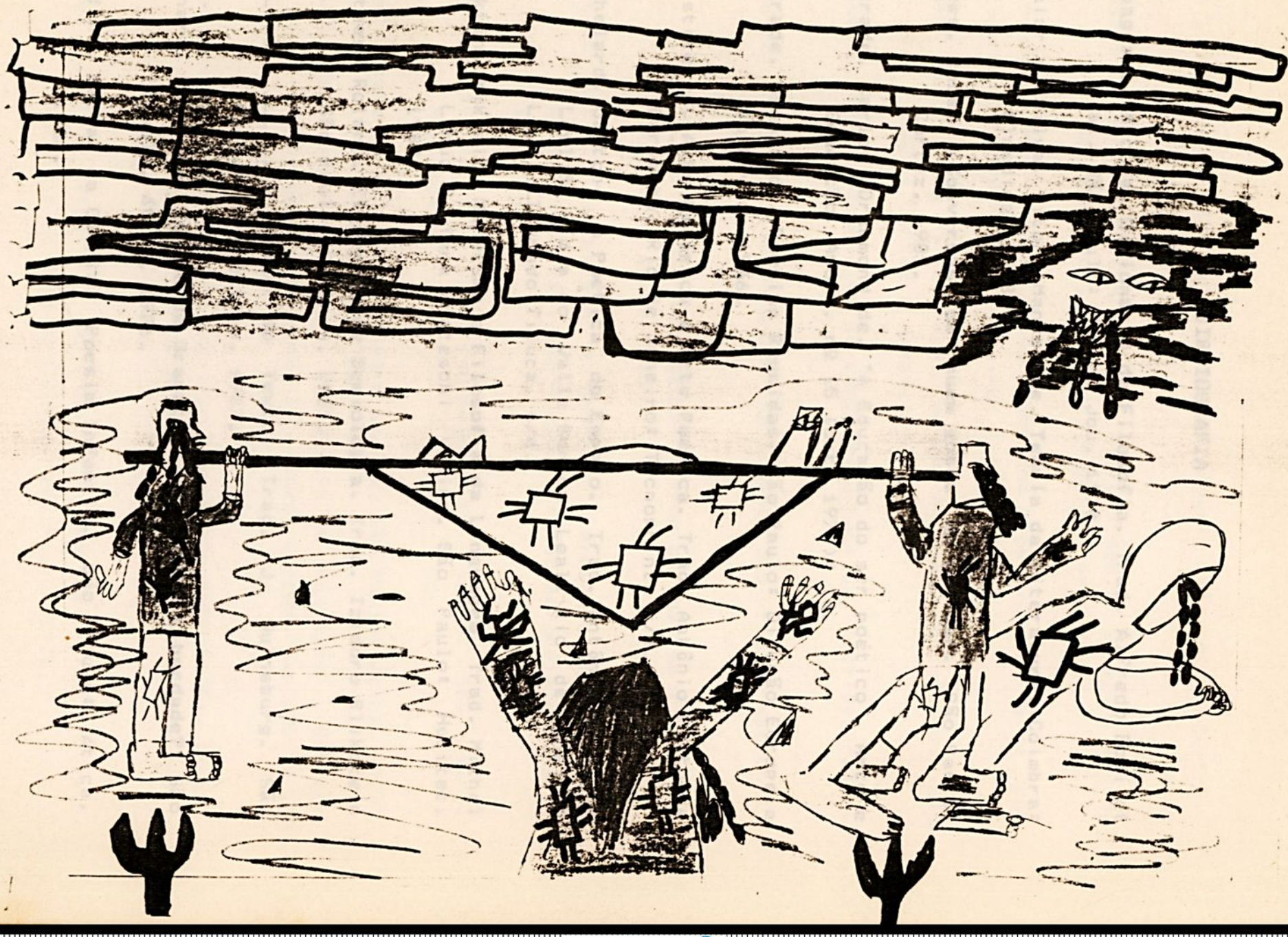
Washington (12, VII, 1985) assim como Ricardo (13, VII, 1985), antropomorfizam o sol. Este o faz por meio das mãos; aquele, por meio de um rosto humano, escarnecedor e sequioso de sangue. No texto de Ricardo, podemos dizer que não há nenhum espectador e é exatamente essa ausência que caracteriza o descaso com o nordestino. No desenho de Washington (p. 173 B), o descaso aparece no sol antropomorfizado e indiferente ao sofrimento das personagens. Um sofrimento que se caracteriza pelas grossas lágrimas de sangue dos elementos que compõem o texto, pelas suas mãos e pelos tridentes: a seca e o descaso do "outro" (governantes, a sociedade) transformam a vida do nordestino em um inferno.

É possível observar que, enquanto Ricardo deu uma forma diferente à de Portinari na sua percepção da seca, Washington ateve-se à influência do pintor. Contudo ambos criaram e transcodificaram a seca com todas as suas seqüelas: ela açoita, maltrata, faz sofrer e mata.

"O menino morto"
Candido Portinari
13 anos



173-0



# BIBLIOGRAFIA


Abbagnano, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bosi et al. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura.** Coimbra: Almedina, 1968.

Alves, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1985.

Andrade, Carlos Drummond de. "A Educação do ser poético". **Arte e Educação**, Ano 3, nº 15 (out. 1974): 16.

Andrade, Oswald de. **Poesias Reunidas.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

Aristóteles. **Arte Retórica e Arte Poética.** Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

Bachelard, Gaston. **A Poética do Espaço.** Trad. Antônio da Costa Leal & Lídia do Valle Santos Leal. Rio de Janeiro: Livr. Eldorado Tijuca, s/d.

Bahktin, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

Barthes, Roland. **Elementos de Semiologia.** Trad. Izidoro Blikstein São Paulo: Cultrix, 1951.

_____. **O Prazer do Texto.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Bechara, Evanildo. **Ensino da Gramática. Obsessão? Liberdade?.** São Paulo, Ática, 1986.

Bordini, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Ática, 1986.

Bosi, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1983.

Brayner, Sônia. **Cassiano Ricardo**. (org.) Sônia Brayner. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Bringuier, Jean Claude. **Conversando com Piaget**. Trad. Maria José Guedes. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

Buber, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes.1979

Buosono, Carlos. **Teoria de la expressión Poética**. Madrid: Gredos, 1966.

Cândido, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.

_____. **Na Sala de Aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1985.

Cândido, Antônio & Castelo J. Aderaldo, **Presença da Literatura Brasileira III**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1987.

Cândido, Antônio et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

Cara, Salete de Almeida. **A Poesia Lírica**. São Paulo: Ática, 1985.

Chauí, Marilena de Souza. "Ideologia e Educação", **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Jan/80, nº 5, pp. 24-40.

Chiarottino, Zélia Ramozzi et al. **Psicologia e Educação**. (org.) Vilma Millan Alves Penteado, São Paulo: Papilivros, 1980.

Cohen, Jean. **Estrutura da Linguagem Poética**. Trad. Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: 1978.

Colaço, Rosa Maria. **A Criança e a Vida.** Lisboa: Edições Itaú, 1972.

Corbin, Edwin I. "The Autonomous Ego Functions in Creativity". **Journal American,** Psycho Ass, 22, 1974, pp. 568

Croce, Benedetto. **Estética.** Trad. Vegue Y Goldoni. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969.

Derdyk, Edith. **Formas de Pensar o Desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

Dewey, John. **Como Pensamos.** Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1933.

_____. **Democracia e Educação.** Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. **Experiência e Educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, v. 131, 1979.

Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan. **Dicionário das Ciências da Linguagem.** Trad. Antônio José Massano et al. Lisboa: Dom Quixote, 1975.

Dufrenne, Mikel. **A Estética e as Ciências da Arte II.** Trad. Alberto Bravo. Lisboa: Bertrand, 1982.

_____. **Estética e Filosofia.** Trad. Roberto Figurelli, São Paulo: Perspectiva, 1981.

_____. **O Poético.** Trad. Luiz Arthur Nunes & Reasylvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Globo, 1969.

Espanca, Florbela. **Sonetos.** Tavares Martins, Porto, 1971.

Ferrara, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura Sem Palavras.** São Paulo: Ática, 1986.

Fischer, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Trad. Anna Bostok. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Flournoy, Henri. "Poetry and Memories Of Childhood". Paper read at the 16th International PsychoAnalytical Congress, Zurich, August. 1979, pp. 103-107.

Franki, Eglê. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Freinet, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Trad. Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1976.

_____. **O Método Natural I**. Trad. Franco de Souza & Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **O Método Natural II**. Trad. Franco de Sousa & Teresa Balté. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **O Método Natural III**. Trad. Teresa Marreiros. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1968.

Freire, Paulo. **Educação e Mudança**. trad. Moacir Gadotti & Lílian Lopes Martin. São Paulo: Paz e terra, 1983.

Freud, Sigmund. **Obras Completas. Vs. II-III** Trad. Ramon Rey Biblioteca Nueva, 1968.

Friedrich, Hugo. **Estrutura da Lírica Moderna**. Trad. Marisa M. Curioni. São Paulo: Duas cidades, 1978.

Furter, Pierre. **Educação e reflexão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1968.

Gadotti, Moacir. **Comunicação Docente**. São Paulo: Loyola, s/d.

_____. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1987.

Garcia, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986 (13º ed.).

Geraldi, João Wanderley. **O texto em Sala de Aula.** Cascavel: Assoeste, 1985.

Guerra, Elye Escandarie Bunemer. **O Poema e a Leitura do Mundo.** dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração: Teoria da Literatura) defendida na UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, 1983 (180 pp.).

Held, Jaqueline. **O Imaginário no Poder.** Trad. Carlos Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

Huizinga, Johann. **Homo Ludens.** Trad. João Pualo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1971.

Ilari, Rodolfo. **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. & Geraldi, João Wanderley. **Semântica.** São Paulo: Ática, 1985.

Jakobson, Roman. **Lingüística e Comunicação.** Trad., Isidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **Lingüística, Poética, Cinema.** Trad. Cláudia Guimarães de Lemos. São Paulo: Perspectiva, 1970.

Jauss, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor.** Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e terra, 1979.

Kirst, Marta & Clemente, Elve et al. **Lingüística Aplicada ao Ensino de Português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

Kneller, George f. **Arte e Ciência da Criatividade.** Trad. José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1973.

Kothe, Flávio. **A Alegoria.** São Paulo: Ática, 1986.

Lajolo, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

Lajolo, Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na Escola.** Porto Alegre: Globo, 1982.

Leite, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da Catedral: Literatura e Ensino em Debate.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

Lima, Lauro de Oliveira & Lima, Ana Elisabeth Santos de Oliveira. **Uma Escola Piagetiana.** Rio de Janeiro: Paidéia, 1983.

Lima, Luiz Costa. **Teoria da Literatura em suas Fontes II.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

Lisboa, Henriqueta. **Poemas para a Juventude.** (org.) Henriqueta Lisboa. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

Lotmann, Iuri. **A Estrutura do Texto Artístico.** Trad. Maria do Carmo Vieira Raposo & Alberto Raposo. Lisboa: Estampa, 1978.

Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Lyra, Pedro. **Conceito de Poesia.** São Paulo: Ática,1986.

Martins, Cristiano. **Camões: Temas e Motivos da Obra Lírica.** Rio de Janeiro: Americ=Edit. 1944.

Martins, Cyro. "Criatividade", **Revista Brasileira de Psicanálise** V (1-2): 14-39.

Meireles, Cecília. **Obra Poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

Merleau-Ponty, Maurice. **Filosofia Y Lenguage.** Trad. Hugo Acevedo Buenos Aires: Porteo, 1969.

Merquior, José Guilherme. **Razão do Poema.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

Miel, Alice. **Criatividade no Ensino.** Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1973.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986.

Mochcovitch, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ática, 1988.

Moisés Massaud. **A Criação Literária.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

Moraes, Lidia Maria & Andrade Mariana. **Mundo Mágico** (4º ano). São Paulo: Ática, 1985.

Moraes, Vinicius. **Antologia Poética.** Rio de Janeiro: Do Autor, 1960.

Niederland, William G. "Psychoanalytic Approaches to Artistic Creativity". **The Psychoanalytic Quartely.** V, 1976, (XLV-2): 185-211.

Nosella, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras.** São Paulo: Moraes, s/d.

Paes, José Paulo. **Poemas para Brincar.** São Paulo: Ática, 1990.

Paixão, Fernando. **O que é Poesia.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

Paz, Octavio. **O Arco e a Lira.** Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

----------. **Signos em Rotação.** Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

Perini, Mário A. **Para Uma Nova Gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1985.

Pessoa, Fernando. **Obra Poética**.Rio de Janeiro: Aguilar, 1977.

Piaget, Jean.**A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

----------. **Psicologia e Pedagogia**. Trad Dirceu Accioly Lindoso & Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo: Forense, 1972.

----------. **Seis Estudos de Piaget**. Trad Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

Pignatari, Décio. **Informação. Linguagem. Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

---------, **O Que é Comunicação Poética**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Porcher, Louis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

Pound, Ezra. **A Arte da Poesia**. Trad. Heloysa de Lima Dantas & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1976.

Quintana, Mário. **Nova Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

Read, Herbert. **A Educação Pela Arte**. Trad. Ana Maria Rabaça & Luís Felipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições 70, 1982.

Rezende, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990

Ricardo, Cassiano. **Algumas Reflexões Sobre Poética de Vanguarda**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

Ricardo, Cassiano. **Jeremias Sem Chorar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

Rodari, Gianni. **Gramática da Fantasia.** Trad. Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

Saussure, Ferdnand. **Curso de Lingüística Geral.** Trad. Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1970.

Silva, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1981.

_____. et al(orgs). **Leitura: Teoria e Prática.** Mercado Aberto: Campinas, Zero a XIV (1982-1989).

Soares, Magda. **Linguagem e Escola.** São Paulo: Ática, 1986.

Staiger, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética.** Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

Wellek, René & Warren Austin. **Teoria da Literatura.** Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1962.

Wittgenstein, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Zilbermann, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1982.

_____. **Leitura em Crise na Escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **Leitura--Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. et al. **A Produção Cultural para Criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. & Magalhães, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação.** São Paulo: Ática, 1984.