ANEXO AO PROCESSO 289/93-C.M.

MARIA LÚCIA GONÇALVES BALESTRIERO

A criança e a poesia: um encontro possível

A poesia na 5a. série.

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Fstadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília.
Orientador: Professora Doutora Maria Alice Faria.

MARÍLIA
1998

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Para
Geraldo, Fernando e Paula

Para
Rosa, Vera, Gusto e Zé

unesp

Agradecimentos

a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

a Maria Alice pela orientação, pela compreensão, pela amizade.

a Maria Cecília e a Kahori pela confiança e apoio.

a Carmen pela dedicação.

unesp

LES ENFANTS, LA POÉSIE

Avec des mots que je trouve
Dans le panier de mes rêves
Je m'amuse à écouter
Les musiques qui s'élèvent
Dans vos yeux émerveillés
Petits enfants d'aujourd'hui
Enfants de l'âge de l'espace
Et des machines compliquées!
Mais je sais bien que les paroles
Qui naissent depuis longtemps sur les lèvres des poètes
Battent au rythme de votre coeur
Et ouvrent vos paupières sur le monde et sur les hommes
Sur le plaisir et sur le chagrin
Car la poésie est notre sang commun notre sang nouveau
et par vous elle va sans cesse en avant pour crier notre espérance.

Georges JEAN

unesp

RESUMO

Este trabalho visa propiciar aos professores de Língua Portuguesa um conjunto de procedimentos que possibilite a efetiva utilização da poesia em classes de quinta série. Ele se respalda fundamentalmente em experiências, nas últimas décadas, de educadores franceses como Georges Jean, Jean-Hugues Malineau, Jean-Pierre Balpe, Jacques Charpentreau, S. Christophe / C. Grosset-Bureau, e Josette Jolibert, que se utilizam de jogos de linguagem e jogos poéticos, como forma de estimular o imaginário e o funcionamento poético da língua, fornecendo aos alunos uma "sustentação" lingüística, e permitindo-lhes chegar ao texto poético.

Na primeira parte, depois de breve apresentação da poesia para crianças desde Zalina Rolim, faz-se uma análise crítica de textos de autores sobre poesia para crianças e adolescentes a partir dos anos 60, de relatos de práticas com poemas em sala de aula, de bibliografias analíticas de literatura infantil e juvenil, de antologias poéticas e de livros didáticos. Apresenta-se uma nova proposta para a leitura e criação de poemas, e as concepções de linguagem, de poema e de poesia que a norteiam, bem como o método de trabalho baseado na pesquisa-ação. Após selecionar e adaptar dos autores franceses propostas que pareceram interessantes para a 5ª série brasileira, e complementá-las, foram organizadas 13 sessões de atividades com poesia na escola.

A segunda parte, núcleo do trabalho, é o relato dessa experimentação realizada por mim e pela professora Carmen Urquiza em quintas séries da Rede Estadual de Ensino, em Marília, durante os anos de 1996 e 1997.

PALAVRAS-CHAVE: literatura brasileira; poesia infantil; ensino.

unesp

ABSTRACT

This investigation aims at providing Teachers of Portuguese as first language with a set of procedures which makes it possible for them to approach poetry in fifth grade classes. It is based on experiments carried out, within the last decades, by french educators such as Georges Jean, Jean-Hugues Malineau, Jean-Pierre Balpe, Jacques Charpentreau, S. Christophe / C. Grosset-Bureau, e Josette Jolibert, who have made use of language playings and poetic playings as a mean of exciting the imaginary aspect and the poetic functioning of language. It provides the students with linguistic "support", allowing them to approach the poetic text.

First of all, we make a brief presentation on children poetry since Zalina Rolim, and afterwards, we carry out a critical analysis of texts for children and teenagers, from the sixties on, including reports on classroom practices envolving poetry, analytical bibliographies of literature for children and teenagers, poetic anthologies and classroom books. Besides presenting a new proposal for reading and creating poems, we also present the conceptions about language, poem and poetry on which it is based, as well as the action-research based methodology. After selecting and adjusting proposals from french authors which seemed interesting for the brazilian fifth grade classes, we complemented them and organized 13 sessions of classroom activities envolving poetry.

Then, we present the core part of the investigation, which is the report of the experiment we carried out in Marília, in 1996 and 1997, with the cooperation of Carmen Urquiza, a Public School fifth grade Portuguese teacher.

KEY-WORDS: brazilian literature; children poetry; teaching.

unesp

SUMÁRIO

Introdução..... 1

Primeira parte - A POESIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES..... 6

Capítulo 1 - *A poesia e a escola*..... 7
1.1. Autores de poemas para crianças..... 7
1.2. Textos críticos..... 18
1.3. Textos voltados para uma prática com poesia na sala de aula..... 42
1.4. Bibliografias analíticas de literatura infantil e juvenil..... 55
1.5. Antologias poéticas..... 56
1.6. Livros didáticos..... 60

Capítulo 2 - *Uma nova proposta para a leitura e criação de poemas*..... 64
2.1. Uma proposta para a 5ª série..... 64
2.2. Objetivos 67
2.3. O método de trabalho: a pesquisa-ação..... 69
2.4. A concepção de linguagem, de poema e de poesia que norteiam o trabalho 73

Capítulo 3 - *As propostas dos educadores franceses*..... 86

Capítulo 4 - Um novo material pedagógico para a poesia na escola..... 127
4.1. Atividades com poesia no primeiro grau..... 127
4.2. Treze sessões para a quinta série..... 159

Segunda parte - RELATO DA EXPERIMENTAÇÃO REALIZADA COM ALUNOS DE QUINTA SÉRIE..... 180

As treze sessões para a quinta série..... 181
Primeira sessão..... 191
Segunda sessão..... 207
Terceira sessão..... 220
Quarta sessão..... 258
Quinta sessão..... 271
Sexta sessão..... 281
Sétima sessão..... 292
Oitava sessão..... 305
Nona sessão..... 317
Décima sessão..... 327
Décima-primeira sessão..... 337
Décima-segunda sessão..... 357
Décima-terceira sessão..... 364
Considerações gerais sobre a experimentação..... 378

Conclusão..... 383

Bibliografia..... 390

Anexo - Antologia.

Introdução

A poesia infantil, suas manifestações particularizadoras, o tratamento que vem recebendo na escola no que se refere à sua recepção / produção, só recentemente passou a ser motivo de investigação mais sistemática, aprofundada, e de atenção da crítica.

Em língua portuguesa pode-se ressaltar o competente estudo realizado por Maria da Glória Bordini, em *A poesia infantil*. Num histórico dessa poesia, aponta para a situação de inferiorização a que a criança esteve relegada até há pouco tempo e, num mesmo sentido, a produção "poética" a ela destinada: algo menor, adaptado aos "limites da compreensão infantil"; obras de caráter moralista, preconceituoso, cujo critério de escolha era sua utilização pragmática. Por outro lado, o infantilismo, as "fórmulas verbais" predominantes nesses textos subestimavam a capacidade de concentração, compreensão e reflexão da criança.

O que se observa na escola, usualmente, é um enfatizar de versos rimados, como se isso fosse alguma garantia do poético, e quando textos mais bem elaborados poeticamente são encontrados no livro didático, o trabalho que se faz com eles é inadequado.

Hoje se valoriza, em contrapartida, a importância do lúdico e do jogo na poesia infantil, como sendo a voz da criança e correspondentes aos anseios infantis. Entretanto é fundamental que se preserve e se valorize a natureza poética dessas composições.

A poesia infantil deve ser antes de tudo poesia e provocar um efeito estético, para o que concorrem os vários níveis que a estruturam: fônico, morfossintático, semântico, gráfico-espacial, que de alguma forma devem se corresponder.

A utilização poética do código lingüístico provoca uma alteração na feição usual da linguagem, um espessamento que a utilização de metáforas e de outras elaborações inusitadas provoca, propiciando uma maneira nova de ver as coisas, os seres, o mundo, e sua relação, aliada a uma relação prazerosa que a descoberta suscita na criança, possibilitando a manifestação mais livre do desejo, de impulsos inconscientes reprimidos, vivências emocionais e cognitivas.

unesp

Nesse sentido, pode-se considerar a multiplicidade de aspectos do trabalho de arte, que nas palavras de Alfredo Bosi,

> *passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético.*
>
> (Bosi: 1985, 71)

Não é outro o sentido que Jean-Hugues Malineau atribui a um trabalho estruturado com a linguagem, entre os mais jovens, a incentivar essa relação prazerosa com as palavras. Os jogos de linguagem que ele propõe para um trabalho com a poesia na escola são considerados por ele

> *propostas de motivações que interrogam sucessivamente todas as formas de inteligência: a lógica, o rigor com o imaginário, o senso rítmico e a escuta dos sons como a inteligência gráfica, a sensualidade, a observação como o humor.*
>
> (Malineau: s/d., 5)

No texto poético, a exploração do significante e o seu espessamento são reveladores do mundo da linguagem, assim como a imagética, diretamente vinculada à capacidade perceptiva do indivíduo. Bordini considera fundamental que a poesia infantil responda à questão da representação imaginária, pela desacomodação dos esquemas perceptuais, a deslocar sentidos verbais usuais, instituindo representações singularizadoras dos objetos de natureza estética, através de imagens que propiciam um tipo de conhecimento que não o meramente reflexivo.

A multiplicidade de sentidos carreada pela linguagem condensada do poema pressupõe uma maior introspecção por parte do leitor mobilizando amplamente desejos, emoções, julgamentos. Pois o poema se realiza, repetindo João Alexandre Barbosa,

> *enquanto mediação entre os estados de emoção e afetividade e aquele outro, soberano, que se quer atuante, o da inteligência e da reflexão criadora.*
>
> (Barbosa: 1984, 57)

unesp

A escola tradicionalmente não tem respondido de modo satisfatório às necessidades da criação infantil, de percepção de sua realidade interior e de sua ordenação de elementos da realidade exterior. Desde a organização das escolas primárias e secundárias no Brasil, no final do século XIX, a poesia foi um veículo de transmissões morais, religiosas e ideológicas. Hoje, apesar desta destinação da poesia já ter desaparecido, os educadores, secundados pelos livros didáticos, ainda não encontraram uma forma viva e eficiente de trabalhar com a poesia sem desfigurá-la ou ignorar suas particularidades.

Foi então, antes de tudo, buscando algumas propostas de solução para este problema, que escolhi para esta tese de doutorado buscar maneiras prazerosas de trabalhar com a poesia, mas que respeitassem , ao mesmo tempo, a estrutura da linguagem poética. Pretendo, portanto, com meu trabalho, oferecer ao professor subsídios para levar a criança à fruição, à vivência de poemas autênticos, por meio de atividades que estimulem sua criatividade, liberem sua imaginação, mas ao mesmo tempo lhe proporcionem uma "sustentação" lingüística que lhe permita elaborar "seus" poemas.

Para tanto, encontrei nos trabalhos de Maria da Glória Bordini concepções de linguagem, poema e poesia que vinham ao encontro das minhas. Faltava, entretanto, o mais importante, ou seja, o como transformar essas concepções numa prática pedagógica.

Identifiquei-me de imediato com o projeto "Plantando um poemeiro: a poesia na escola"[1], que se apoiava em experiências realizadas na França, e que ofereciam uma série de atividades com poesia na escola, em que parecia possível conciliar as nossas concepções de poema e poesia com o ensino de primeiro grau.

Escolhi, então, como tema desta tese, a seleção e adaptação dessas atividades para alunos de 5ª série, todas testadas com alunos de escolas públicas paulistas.

Assim, podem-se considerar três momentos desta pesquisa:

O primeiro, que se iniciou no projeto "Plantando um poemeiro", quando tomei conhecimento das propostas dos autores franceses como Georges Jean, J.-H. Malineau, J. Charpentreau, J.- P. Balpe, S. Christophe e C. Grosset-Bureau. Nesse momento, analisamos os autores, traduzimos e adaptamos alguns poemas franceses, pesquisamos outros na

[1] O projeto "Plantando um poemeiro: a poesia na escola" foi coordenado pela professora Dra. Maria Alice Faria, de 1992 a 1994, com verba da FAPESP.

unesp

literatura infantil brasileira e finalmente selecionamos aqueles que nos pareceram mais condizentes com a realidade do ensino brasileiro. Desta seleção resultou a escolha de um certo número de atividades, a partir das quais foram elaboradas "as treze sessões" para trabalhar com poesia na quinta série e ponto de partida para a segunda fase.

Toda a segunda fase se concentrou na experimentação dessas sessões em classes autênticas de quinta série da rede pública do Estado de São Paulo, feita por mim e pela professora Carmen Urquiza, regente de classes de português na E.E.P.S.G. "José Alfredo de Almeida", em Marília. Em 1996 e 1997, esta experimentação foi sendo avaliada, e até certo ponto reformulada, na medida em que ocorria.

Embora os resultados apresentados nesta tese já possam servir de sugestões para professores e pesquisadores que desejem avançar nessas experiências, haverá uma terceira fase, em que pretendemos revê-los, em função das análises feitas durante a pesquisa, e organizar então um novo material didático mais orgânico, para publicação, e com possibilidades de utilização mais abrangente.

A escolha deste tema, portanto, conciliava meu interesse anterior pela poesia, que orientou a escolha do tema da dissertação de mestrado, e o desejo de encontrar uma pedagogia do texto poético para orientar professores de primeiro e segundo graus.

Assim, certa da importância da poesia na formação das crianças, e na preservação do potencial inventivo da língua que ela possui, antes do cerceamento que o aprendizado escolar provoca, e da importância da elaboração de suas experiências, pela utilização da palavra e da linguagem, de maneira específica, ordenadas poeticamente, propus-me a desenvolver pesquisa e um trabalho sistemático com crianças da rede pública estadual.

E, mais que isso, pretendia-se desmistificar a possibilidade de utilização da linguagem poética, em sala de aula, usualmente considerada inacessível, ou uma questão de dom. Pensava-se em propostas concretas de um trabalho efetivo com o texto poético, desde composições mais simples, ditas infantis, a, eventualmente, composições de grandes poetas em língua portuguesa, permitindo que as crianças utilizassem essa linguagem para expressão de si próprias e de sua realidade exterior. Circulariam na classe, para serem lidas ou comentadas, ou ainda servirem de modelos para criações pessoais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Esta tese está organizada em duas partes.

A primeira, A POESIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, contém quatro capítulos. No capítulo 1, *A poesia e a escola*, são apresentados autores e educadores relacionados com a poesia para crianças e adolescentes, respectivamente: autores de poemas, textos críticos, relatos de práticas com a poesia na sala de aula, bibliografias analíticas de literatura infantil e juvenil, antologias poéticas e livros didáticos.

No capítulo 2, *Uma nova proposta para a leitura e criação de poemas*, são expostos as origens do tema desta tese, os seus objetivos, o método de trabalho baseado na pesquisa-ação, e as concepções de linguagem, de poema e de poesia que norteiam o trabalho.

No capítulo 3, *As propostas dos educadores franceses*, são feitos uma apresentação e um comentário crítico-analítico dos autores franceses e das atividades que propõem para a poesia na escola.

No capítulo 4, *Um novo material pedagógico para a poesia na escola*, é apresentada uma seleção das atividades propostas, organizadas em treze sessões experimentais para o trabalho com poesia numa 5ª série brasileira.

A segunda parte, RELATO DA EXPERIMENTAÇÃO REALIZADA COM ALUNOS DE QUINTA SÉRIE, é inteiramente dedicada à apresentação, análise e avalição do experimento das treze sessões feitas em 1996 e 1997 na rede de ensino do Estado de São Paulo, por mim e pela professora Carmen Urquiza, regente de classes de quinta série na rede pública. Esta parte não está dividida em capítulos. Cada sessão é apresentada separadamente, relatando o que se fez e como foi feito na minha experimentação em 1996, e na de Carmen Urquiza, em 1996 e em 1997.

Na conclusão, são retomados os pontos principais da tese e indicadas propostas de reformulação para o trabalho com poesia na quinta série, a partir dos resultados da experimentação.

unesp

Primeira parte

A POESIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Capítulo 1

A POESIA E A ESCOLA[2]

As grandes transformações que marcaram o cenário nacional nos últimos cem anos: início da República, passagem da economia rural para a industrial, urbanização, e, nos anos 60, a consolidação de uma infra-estrutura que permitiu a modernização dos modos de produção e circulação literária, foram acompanhadas de alterações nessa produção, e no caso da poesia destinada às crianças, numa consolidação do gênero. Alteram-se também as relações Literatura e Educação, uma vez que, segundo Marisa Lajolo, essas duas disciplinas se entrelaçaram ao longo de dois caminhos: a educação pela literatura, que foi o enfoque tradicional na escola brasileira (valendo igualmente para a poesia infantil), e educação para a literatura, em que esta é, ou passa a ser, tanto instrumento como objeto, tanto meio como fim.

1. 1. Autores de poemas para crianças.

A poesia brasileira destinada às crianças, tem como um marco o *Livro das crianças* (1897), de Zalina Rolim, escrito para o público escolar, e com edição patrocinada pelo governo do Estado de São Paulo, para as escolas públicas. No prefácio desta obra, Gabriel Portes, diretor da Escola Normal, aponta possibilidades para sua utilização: exercícios de leitura, de recitação e de reescritura em prosa. Essa vinculação poesia infantil brasileira e tarefa educativa marca a produção do final do século XIX e várias décadas do XX, em que há uma ampla divulgação de poemas destinados à veiculação de normas, ensinamentos, conselhos.

O grande "modelo", que vai instaurar uma poesia de tom moralizante e patriótico, comprometida com a pedagogia de valores conservadores é o de Olavo Bilac. Ele se utiliza

---

[2] Este panorama da poesia infantil brasileira baseia-se fundamentalmente nas informações das obras de Regina Zilbermann e Marisa Lajolo: *Literatura infantil brasileira. História & histórias;* e *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e obras; O texto sedutor na literatura infantil,* de Edmir Perrotti e *A poesia infantil*, de Maria da Glória Bordini.

unesp

das formas tradicionais, mas amplia seus efeitos por meio de recursos outros e estilo pessoal, que lhe asseguram a preferência dos leitores. Seu livro *Poesias infantis* (1904) teve 27 edições, até 1961. Nesta obra, segundo Marisa Lajolo,

> o poeta - paladino da família, da pátria, da obediência filial e do amor à escola - verseja em versos literal e metaforicamente menores: os quintetos e as redondilhas, as rimas fáceis e pobres. Recursos formais como estes nivelam o texto ao que julgava o poeta ser o público escolar. São recursos sobretudo recomendáveis para uma poesia que se pretendia singela. E que, para o gosto de hoje, parece simplória." (Lajolo: 1982, 123).

Lajolo considera que a musicalidade ostensiva e o ritmo fazem a comunicação do texto em verso mais imediata, pela relação predominantemente lúdica e sensorial estabelecida com o leitor/ouvinte, o que se acentua em Bilac, segundo ela, pelo caráter simplificado de seus versos, facilitando a memorização. Por conta disso,

> a forma poética tradicional parece constituir veículo excelente para propaganda, cuja eficácia pode ser ampliada pela inserção de recursos retóricos que fortaleçam e multipliquem o poder persuasório da linguagem. Harmonia e cadência tornam-se, por exemplo, valores a serem preservados ao nível fônico, dando lugar a uma massa sonora domesticada em número de sílabas e localização correta do acento. (Lajolo: 1982, 123)

Assim, Lajolo considera haver, a partir de *Poesias infantis* (1904), "uma certa sistematização dos processos retóricos, uma otimização da linguagem no que respeita à sua função conativa." (p. 123). No poema "Pássaro cativo", de *Poesias infantis*, aponta a autora, percebe-se a presença do leitor/ouvinte, na forma de vocativo:

> Estas coisas o pássaro diria,
> Se pudesse falar.
> E tua alma, criança, tremeria,
> Vendo tanta aflição:
> E a tua mão, tremendo, lhe abriria
> A porta da prisão... (p. 16)

unesp

Nessa mesma linha de investimento no poder persuasivo dos versos para a transmissão de conteúdos ideológicos destaca-se Francisca Júlia, com seu *Alma infantil* (1912), e numa outra vertente, porém submetida também a uma conformação pedagógica, sobressaem os textos de Alexina de Magalhães Pinto, recolhidos do folclore infantil (cantigas, provérbios, histórias, brinquedos), em antologias como *Os nossos brinquedos* (1909), ou *Cantigas das crianças e do povo* (1916). Zilberman salienta a dificuldade enfrentada pelos educadores da época ao tratar das diferentes realidades culturais do país. Assim,

> os textos recolhidos sofrem as adaptações que a autora julga necessárias ao cumprimento da função pedagógica a que se destina a obra. Nesse sentido, no prefácio das *Cantigas das crianças e do povo*, Alexina adverte que evitou os assuntos que considerou impróprios (por nocivos), bem como corrigiu os erros de linguagem que lhe pareceram incompatíveis com um projeto educacional. (Zilberman: 1985, 39)

O rompimento com o padrão bilaquiano vai-se dando muito lentamente, observando-se até os anos 60 marcas dessa poesia, tanto do ponto de vista formal, quanto do comprometimento com o universo ideológico conservador dessa pedagogia.

Marcos dessa ruptura podem ser observados na poesia de Henriqueta Lisboa *O menino poeta* (1943), que mesmo presa a valores convencionais, utiliza-se tanto de procedimentos poéticos tradicionais quanto modernistas, como os versos brancos e livres, e coloca em questão, em alguns momentos, valores relacionados à conduta da criança. Considerem-se, nesse sentido, os poemas "Segredo" e "Tempestade":

SEGREDO

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto:
delém-dem
delém-dem
delém-dem
dem-dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.

TEMPESTADE

- Menino, vem para dentro,
olha a chuva lá na serra,
olha como vem o vento!

- Ah! como a chuva é bonita
e como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,
esse vento te carrega,
essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva.
Eu tenho forças nas pernas
para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,
gosto de vento com chuva!

Neste poema evidencia-se a contraposição entre as posições adultas e infantis, em que a reação de teimosia da criança prevalece sobre a atitude adulta prudente. Essa disputa confirma-se por meio de "ritmos exclamativos e exortativos regulares e entonação ascendente" (Bordini: 1989, p.64) e a valorização das atitudes da criança se faz "não só pelo desfecho temático, mas pela regularidade da versificação em redondilha maior, das curvas melódicas, contrariada pelo tom crescentemente afirmativo da voz infantil representada no texto" (Bordini: 1989, 65).

A poesia infantil desvencilha-se da tradição didática, num trabalho de renovação em que se evidenciam índices de modernidade e de similaridades com a poesia não-infantil, a partir do início da década de 70, fundamentalmente. As alterações ocorridas com essa geração de escritores que, segundo Edmir Perrotti, "retoma a postura do iconoclasta

Lobato", colocam "em crise, com seus trabalhos, a concepção utilitária da literatura para crianças e jovens, propondo uma nova compreensão para o fenômeno." (Perrotti: 1986, p.11).

As conclusões de Perrotti em *O texto sedutor na literatura infantil*, embora estejam centradas em obras sobre ficção para crianças, podem se estender, como considera o autor, para outras manifestações englobadas nesta rubrica "literatura infantil", já que suas preocupações incidiram antes de tudo sobre a categoria **discurso**. Como afirma Perrotti, os autores dessa geração buscaram compromisso com a Arte, antes do que com a Pedagogia; procurando desvencilhar-se do papel de moralistas ou "pedagogos", e buscando articular suas obras segundo princípios outros, distintos do "padrão pragmático dominante". Tentaram colocar sua obra na condição de objeto estético, como se considera hoje: "'realização autônoma', estruturada 'de dentro', dotada de coesão interna, resultante de sua auto-regulação." (Perrotti: 1986, p. 12). Nesse processo de renovação gradativa do discurso poético, de substituição, enquanto dominante, de um discurso "utilitário" por um discurso "estético", a "literariedade" não é o único fator responsável por esse tipo de discurso, como aponta Perrotti, já que precisa estar conjugado às "condições de recepção".

Destacam-se, na poesia deste período, textos de grandes autores como Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes. Em *A televisão da bicharada* (1962), Muralha assume já o ponto de vista infantil, em suas brincadeiras com as situações e a linguagem, em que se destacam a sensibilidade do humor, o jogo das palavras, a exploração do ritmo e da sonoridade. Na década seguinte publica *A dança dos pica-paus* (1976), captando situações pontuais, geralmente em poemas de pequenas dimensões, em que histórias de bichos, jogos de palavras, ou situações insólitas são matéria de poesia, riso e reflexão, e onde se observam:

> métrica livre, e rima que surge como necessidade ditada pelo ritmo do verso. Muitos são instantâneos poéticos da realidade circundante: outros, bem humorados convites à reflexão. Dirigem-se à criança, considerada um ser sensível e inteligente, capaz de penetrar na intimidade do texto. Vocabulário acessível e rico, linguagem inventiva. (*Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil*: 1984, 295)

unesp

Cecília Meireles, em *Ou isto ou aquilo* (1964), aponta o embate com os limites, travado nas experiências do dia-a-dia. Articula um trabalho de exploração da sonoridade das palavras, num espessamento da linguagem - bastante elaborada - , possibilitado pelo jogo das aliterações, assonâncias, onomatopéias, e ecos, em que temas prosaicos e cotidianos revelam um lirismo profundo, e o universo infantil imerge "tanto no contexto plástico como no contexto metafísico para o qual a poesia sempre aponta" (Zilbermann:1985, 152).

A poesia para as crianças se torna mais coloquial, preservando, no entanto, o sentido lúdico, aliado à criação de significados. A literatura infantil brasileira contemporânea renova-se, incorporando conquistas da poética modernista, e apresentando marcas de sua modernidade em bons poemas das últimas décadas, cujo diálogo com a poesia não-infantil é atestado através de procedimentos variados, entre eles, o da sua justaposição à música, ampliando possibilidades de circulação. Assim acontece com *A arca de Noé* (1970, 71, ou 74?)[3], de Vinicius de Moraes, lançado em disco em 1982, com poemas musicados por Toquinho e outros, o que vem "ao encontro do caráter rítmico e sonoro da obra, ratificando a ligação do poeta com a canção popular, que também encontra nas crianças, muito boa receptividade." (Martins: 1989, p.122). A maioria dos vinte poemas é sobre animais. Os três primeiros: "A arca de Noé", "São Francisco" e "Natal" são mais longos e apresentam uma temática mística, além da sonoridade bem humorada e lúdica que aparece no conjunto da obra.

Destacam-se ainda *Pé de pilão* (1968), de Mário Quintana; *Os bichos no céu* (1973, ou 72?), de Odylo Costa Filho; *O peixe e o pássaro* (1974), e *Pedro* (1977), de Bartolomeu Campos Queirós; *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque.

Pé de pilão desenvolve-se a partir da situação inicial do pato que ganhou sapato, desdobrada em acontecimentos de tipos diversos (fatos do dia-a-dia, velhas histórias, feitiçarias, milagres de Nossa Senhora, que desfaz o encanto que deu margem a seqüência de peripécias) que vão saindo uns dos outros, em dísticos de sete sílabas e rima fácil, numa linguagem bem humorada, em que o esquema sonoro e rímico propicia a brincadeira com as palavras e as imagens delas obtidas.

---

[3] Não há um consenso com relação à data de publicação de algumas obras; algumas datas divergem de crítico para crítico, e às vezes num mesmo autor, em textos diferentes.

unesp

Os bichos no céu são poemas narrativos, em versos de cinco sílabas, que apontam para alguma situação aflitiva vivida por um bicho ou, no útimo poema, pela única personagem humana: o astronauta, em que a nota de esperança é passada, segundo Coelho, pela delicadeza e alegoria sugeridas pelos desenhos. (1995, 896).

O peixe e o pássaro e *Pedro,* de Bartolomeu Campos Queirós, são textos poéticos em que a linguagem e o lirismo são perfeitos, embora sejam de difícil compreensão para as crianças, o que não deve impedir a seleção pelo professor de alguns pequenos trechos que, se bem escolhidos, são dos melhores a ser utilizados com poesia na escola. Em entrevista concedida ao *Suplemento Literário de Minas Gerais* (Belo Horizonte, 05/06/1982), como registra Coelho (1995, 157), o poeta mineiro, defensor do valor da arte no processo educativo, afirma:

> Os processos de educação desconhecem os aspectos cognitivos da literatura e o livro didático passa a ter valor absoluto nos processos de aprendizagem, como meio único e preciso de preparar "a criança para a vida". Estabelecem a dicotomia realidade-fantasia; ligam a primeira ao livro didático; quanto à fantasia, desconhecem sua importância na conquista da qualidade de vida.

Em *Chapeuzinho amarelo*, "paródia estilizada" de *Chapeuzinho vermelho*, observa-se a intertextualidade com os textos da tradição, de Grimm e Perrault. Os contrastes são flagrantes nesses textos metafóricos: se, como considera Sonia Khéde (1986, 26), "o vermelho sugere vida, sexualidade, voragem, o amarelo insinua a neutralidade, a apatia e a anemia." Mas as transformações psicológicas que ocorrem em *Chapeuzinho amarelo* são evidenciadas no jogo que se estabelece no nível de linguagem, em que o ludismo estabelecido a partir do jogo de palavras, mostra a realidade "percebida como uma questão de linguagem. Tão logo a menina domina o poder da palavra, ela mesma faz a sua história se modificar." (Khéde: 1986, 28). O poder emancipador da palavra é o elemento estruturador deste texto de Chico Buarque. Segundo Lajolo e Zilberman, na reescrita que o autor promove, de alguns elementos dessa história popular,

unesp

> o lobo passa a simbolizar uma espécie de arquétipo dos medos infantis, inventariados num texto de muita musicalidade (...). A superação do medo decorre de um trabalho com a palavra, a partir de sua decomposição em sílabas e da inversão destas. Através dessa operação, LOBO se transforma em BOLO e, nessa transformação, anulam-se seus traços amedrontadores e instaura-se uma relação inversa, onde ele é que fica à mercê da criança. Assim, Chapeuzinho amarelo é um texto que tematiza a relação da palavra com as coisas e que sugere o poder da lingugem na transformação da realidade." (1985, 156).

Nos anos 80 e 90 há uma profusão de obras de poesia para crianças, não apenas em termos quantitativos, mas também numa diversidade de estilos, e qualidade variada, cujo ponto alto é a poesia de José Paulo Paes, em *É isso ali* (1984), *Olha o bicho* (1989), *Poemas para brincar* (1990), *O menino de Olho d'água* (1991), *Uma letra puxa a outra* (1992), *Lé com cré* (1993), *Um número depois do outro* (1993), *Um passarinho me contou* (1996), *Rimas no país das maravilhas* (1996).

Das brincadeiras iniciais com as palavras, Paes foi compondo seus poemas para crianças, em que os jogos de linguagem, o intertexto com poemas infantis, o humor foram dando o tom de sua poesia infanto-juvenil, que o autor considera tão importante quanto sua produção adulta, já que, como registra na sua entrevista a *Proleitura* (1995, ano 2, nº 7, p.1) "para criar um público de aficcionados de poesia, é preciso educar-lhes a sensibilidade desde cedo, desde a infância." Considerando que o humor é o principal ingrediente da literatura infanto-juvenil, o poeta realiza plenamente em sua poesia esses vários recursos de humor a que remete: "trocadilhos, falsas etimologias, paradoxos, simetrias e ecos verbais, rimas estapafúrdias, etc. Isso fala de perto ao sentido lúdico da criança, a quem as brincadeiras verbais podem divertir tanto quanto as físicas." (*Proleitura,* ano 2, nº 7,p.2) Nesse sentido, considera importante estimular a criança para que esteja atenta para as inúmeras surpresas propiciadas pelo desvelamento da linguagem de todos os dias, "a expressividade de cada palavra, as curiosas associações que se podem estabelecer entre elas a fim de dizer coisas novas. Isso está poeticamente codificado em 'Convite', a peça de abertura de (...) *Poemas para brincar*" (*Proleitura*, 1995. Ano 2, nº 7, p.2), em que mostra as palavras como brinquedos que nunca se desgastam; pelo contrário, renovam-se a cada leitura.

unesp

Destaca-se também a obra de Sérgio Caparelli: *Boi da cara preta* (1983), *A jibóia Gabriela* (1984), *Restos de arco-íris* (1985), *Come-vento* (1988), *Tigres no quintal* (1989), *O velho que trazia a noite* (1994). Seus poemas exploram o ritmo e a sonoridade das palavras de maneira lúdica, às vezes em "situações líricas humorísticas que envolvem bichos, brinquedos, seres reais ou fantasiosos, os objetos mais comuns ou insólitos...", como aponta Coelho (*1995*, p.1020), a respeito de *Tigres no quintal*.

Elias José é outro poeta importante, com uma produção variada, em que se destacam poemas para crianças e para adolescentes: *Namorinho no portão* (1986), *O jogo do bate-bate* (1987), *Lua no brejo* (1987), *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores* (1982 ou 1989?), *Caixa mágica de surpresa* (1984 ou 1990?), *Um curioso aluado* (1990), *Só um cara viu* (1989 ou 1991?), *A toada do tatu* (1992), *Quem lê com pressa tropeça. O abc do travalínguas.* (1992), *Cantigas de adolescer* (1992), *No balancê do ABECÊ* (1996), *Noites de lua cheia* (1996), *O jogo das palavras mágicas* (1996), *Félix e seu fole fedem* (1996?), *Cantos de encantamento* (1996). Elias José, segundo Coelho, é desses escritores

> que se constroem ou reconstroem a cada novo livro, conscientes de que o discurso literário ou a escritura é o elemento-chave da criação literária. A matéria que mais o atrai é a que desafia os limites entre o real e o maravilhoso ou entre o conhecido e o mistério. Nos livros para adultos, essa matéria é dramática e densa; nos livros para a meninada, surge filtrada pelo humor, ludismo, alegria e emoções. (1995, 289).

Merece destaque a qualidade das imagens poéticas dos textos de Roseana Murray, poeta de muita sensibilidade e espírito lúdico, que privilegia um trabalho de invenção em seus textos, como observa Edmir Perroti:

> A invenção aparece como elemento sempre valorizado por Roseana Murray. Num mundo onde os objetos, os bichos, as pessoas são consumidas e uniformizadas, a criação, e por extensão a poesia, tentam restaurar e recuperar o mundo e os homens, extraindo-os da padronização mortificadora. (*O Estado de S. Paulo*, 1983; apud Coelho: 1995, p. 993).

unesp

Leiam-se: *O traço e a traça* (1984), *Fruta no ponto* (1986), *Fardo de carinho* (1987), *Terremoto Furacão* (1987), *Falando de pássaros e gatos* (1990), *Artes e Ofícios* (1990), *O circo* (1992), *Classificados Poéticos* (1992), *No mundo da lua* (4ª ed.), *Qual é a palavra?* (1994), *Dia e noite* (1994), *Casas* (1994), *Felicidade* (1995), *Lições de astronomia* (1995), *Retratos* (1995), *Tantos medos e outras coragens* (1995), *O mar e os sonhos* (1996), *Estação lunar* (1997), *Carona no jipe* (1997), *No final do arco-íris* (1997), *Receitas de olhar* (no prelo), *Caminhos de magia* (no prelo).

Maria Dinorah, com uma produção muito grande, e às vezes um pouco desigual, joga bem com o ritmo e a sonoridade, e apresenta momentos muito especiais, com imagens que surpreendem, pela singeleza, ou pelo inusitado dos elementos aproximados, em vários livros. Citam-se alguns: *Barco de sucata* (1986), *Poesia sapeca* (1989), *Giroflê giroflá* (1992), *Pitangas & vagalumes* (1992), *Ver de ver* (1992), *Cantiga de estrela* (1994).

Sylvia Orthof apresenta uma narrativa com linguagem poética absolutamente original. Trata-se, em grande parte dos textos, de uma prosa poética ritmada, às vezes organizada em estrofes, ainda que menos cerrada do que a de uma organização estrófica tradicional. O humor é sua marca predominante, no ritmo dinâmico da sucessão dos acontecimentos. Segundo Edmir Perrotti, os elementos essenciais do discurso de Orthof são: "nonsense, ludismo verbal, busca do imprevisível, ironia, ação, humor, velocidade." Retomando as considerações de Perrotti,

> (...) o humor de Sylvia Orthof não se prende ao espirituoso, à busca simples de efeito. É daquele humor superior que revela novas possibilidades ao reduzir a estilhaços os estereótipos que circulam no grupo social. (...) Sylvia Orthof vem propondo uma forma nova de se olhar o mundo e de senti-lo. Se um dia ele for sobretudo alegre, feliz, inteligente, será como ela quer. Se não for, paciência! Ela é capaz de dar uma boa gargalhada e escrever outro livro... (In: *Gato pra cá, rato pra lá.*)

Destacam-se entre as obras de Orthof: *A vaca mimosa e a mosca Zenilda* (1982), *Se as coisas fossem mães* (1984), *Dona noite doidona* (1985), *Nana pestana* (1987), *Ponto*

unesp

de tecer poesia (1987), *Ave alegria* (1989), *A poesia é uma pulga* (1991), *Adolescente poesia* (1996), entre muitas outras.

Ciça apresenta poemas numa linha anedótica, resultado de jogos de palavras em que a sonoridade tem um papel fundamental, enfatizando a oralidade, no desafio que estabelece à leitura, com os travalínguas, e os travatrovas. Destacam-se: *Bichos, Bicho!* (1985), *O livro do trava-língua* (1986), *Travatrovas* (1993)

Ricardo Azevedo, escritor e ilustrador, apresenta jogos de linguagem em vários livros, como nos da Coleção Céu da boca (1990), em que os jogos de palavras são os elementos estruturadores: *Parte sempre a mesma parte, Amar enquanto há mar, Ela nada no nada*, e *Eu invento no vento*. Recupera quadrinhas populares, adivinhas e mitos populares (1986), já integrados no nosso folclore, como por exemplo: *Moça formosa, pai carrancudo* (adivinhações), *Fui pro mar colher laranja* (quadras).

Carlos Queirós Telles destaca-se pelo seu humor ágil, que permite a brincadeira com animais, situações variadas, palavras e pensamentos - *Tem bicho no parquinho, O vôo da bicharada, O trem da bicharada* (1993) - ; pelo diálogo intertextual que estabelece com quadrinhas infantis tradicionais, como por exemplo *Abobrinha quando cresce*...(1993) , a partir de "abobrinha quando nasce..."

E muitos nomes devem ser lembrados, envolvendo algumas dessas vertentes básicas: textos líricos, textos que exploram jogos de palavras, textos que recuperam elementos do folclore, ou que exploram o espaço em branco da página. Citam-se, entre muitos outros: Antonio Barreto, Carlos Nejar, Wania Amarante, Elza Beatriz, Ronald Claver, Lalau, Ruth Rocha, Luiz de Miranda, Carlos Urbim.

Se por um lado pode-se falar, hoje, da consolidação da poesia infantil enquanto gênero, com textos de muito boa qualidade, em contrapartida deve-se ressaltar uma outra vertente, que utiliza recursos da poesia, mas não é propriamente poesia. Trata-se de um número excessivo de livros de narrativa em versos, nem sempre inspirados: versos rimados, de qualidade muito ruim, às vezes, ou no mínimo duvidosa, com diferentes intenções, e muitas vezes utilizados na escola sem a mínima distinção - para ensinar contéudos das diversas disciplinas, ou como pretexto para a exploração de conteúdos gramaticais, ou outros.

unesp

Embora a produção de livros para crianças seja hoje um dos setores economicamente mais importantes da indústria editorial brasileira, a literatura infantil integra pouquíssimos currículos universitários. É lamentável que principalmente os cursos de Letras a ignorem. A literatura infantil já figura, de forma um pouco mais abrangente, em cursos de Pedagogia e de formação de professores. É também motivo de congressos, e estudos os mais diversos, mas são relativamente poucos os ***estudos teóricos*** nacionais sobre a questão, em especial sobre a poesia infantil, e muito mais restritas as publicações que visem a um ***trabalho prático*** com o texto poético na sala de aula.

São poucas, também, as ***antologias*** de poesias para crianças.

Bibliografias analíticas da literatura infantil e juvenil brasileira registram a exiguidade dessa produção até o final dos anos 1970, revelando segundo Maria da Glória Bordini "o descaso nacional pelo discurso poético".

Mais dramática é a situação quando se percebe a falta de sensibilização e preparação específica dos professores para o trabalho com o texto poético. A grande maioria ignora, conseqüentemente, as possibilidades dessa modalidade textual, tratando-a na sala de aula como um texto em prosa, trabalhando apenas o conteúdo, e não a linguagem, ignorando-lhe, portanto, a especificidade. Esta visão é ratificada pela maioria absoluta dos ***livros didáticos***, que serve de suporte pedagógico para grande parte dos professores.

1. 2. Textos críticos.

No que se refere aos **estudos teóricos** sobre a poesia infantil destacam-se capítulos - em livros sobre literatura infantil brasileira, ou sobre linguagem e seu desenvolvimento, ou sobre a questão da leitura - , e artigos em revistas diversas.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. A ruptura com a poética tradicional. in: *Literatura infantil brasileira: história & histórias.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1985. p. 145 - 153.

unesp

"A ruptura com a poética tradicional" é o item 6.6 do capítulo 6 - INDÚSTRIA CULTURAL & RENOVAÇÃO LITERÁRIA, um dos quatro ciclos em que as autoras dividem a produção literária infantil brasileira em circulação desde fins do século passado. Cada ciclo integra-se num plano histórico e cultural, que permite uma compreensão mais ampla dos livros infantis surgidos em cada um deles.

As marcas de uma poesia destinada às crianças, desde os primeiros livros de poemas escritos para elas, vão sendo apontadas pelas autoras até chegar à ampla produção mais recente, num caminho lento de busca de independência dessa poesia com relação à função pedagógica ou a uma tematização do ponto de vista tradicional, exemplar e educativo.

Os exemplos mais representativos desses vários momentos que se pode considerar com relação à produção poética para a infância e suas características principais, da maneira como as autoras apontam, são recuperados no histórico apresentado.

Texto importante no sentido de confirmar que na poesia, de forma similar ao que aconteceu com as manifestações literárias destinadas ao público infantil e juvenil no país, prevaleceu entre nós, até a década de 70, uma concepção utilitária na sua aproximação com esse tipo de leitor, em que o compromisso era antes de tudo pedagógico, destinado à transmissão de determinados valores morais ou conteúdos informativos. E a partir de então, nas décadas seguintes, constata o surgimento de bons autores, cujos textos poéticos estão voltados prioritariamente para a sua própria dinâmica interna.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M.. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.* São Paulo: Global, 1986.

Neste texto as autoras traçam um panorama da literatura infantil brasileira desde o final do século XIX até 1980, organizando-o segundo os quatro períodos que marcariam a trajetória dessa literatura nesse tempo. Cada período é disposto em um capítulo, em cuja estrutura o texto e o contexto se articulam. O livro apresenta uma síntese da literatura

unesp

infantil do período e suas relações com o contexto social, seguida de uma antologia de textos ficcionais, poéticos e críticos.

Além de reiterar, de forma sintética, informações históricas veiculadas na obra anterior, permite o acesso a diferentes tipos de textos, de momentos vários, na seleção criteriosa apresentada.

COELHO, N. N. A poesia destinada às crianças. *Literatura infantil. Teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 199 - 233.

Destaca a importância da experiência poética na vida das crianças, e a linguagem poética como um dos mais adequados instrumentos didáticos, ao mesmo tempo que exige mediadores para atingir o leitor não-iniciado.

Aponta uma diferença básica de intencionalidade entre a poesia infantil tradicional e a contemporânea, e traça um histórico da poesia infantil brasileira desde suas origens nos fins do século XIX, com suas principais características, e os riscos do gênero, como os "clichês" poéticos na poesia da natureza, a exemplaridade ultrapassada e a linguagem pueril.

Ressalta a importância da ruptura modernista, a partir dos anos 20, em que a exploração da sonoridade das palavras e do ritmo que as impulsiona é uma característica fundamental, além de outras como a incorporação do ludismo à própria matéria poemática. Sons e ritmo são os elementos que mais diretamente atingem a emoção e sentidos das crianças, mesmo em poemas não diretamente dirigidos a elas, como em alguns de M. Bandeira, C. Ricardo e outros.

Comenta, a seguir, livros de poesia infantil desde *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa até *Boi da cara preta* (1983) de S. Caparelli, passando por obras de Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Stella Carr, Vinícius de Morais, Mário Quintana, Bartolomeu Campos Queiros e Elias José, terminando com algumas propostas de leitura e análise.

Busca apontar alguns recursos utilizados e levantar elementos de renovação que se poderiam considerar nesses textos. As propostas de leitura e análise apresentadas são, porém, muito genéricas. Por exemplo: "Fazer *análises de confronto* entre textos poéticos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

tradicionais e contemporâneos, destinados às crianças. (Ver tópico "A poesia destinada à criança)", e "Analisar as *peculiaridades* que permitem, ao texto poético, uma *comunicação* imediata e fecunda com a criança. (idem).

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 63-84.

Este ensaio de Lígia M. Averbuck é pioneiro no Brasil no sentido de reportar-se diretamente aos pesquisadores e educadores franceses das últimas décadas, que também foram ponto de partida para nosso projeto de poesia na escola. Bastante lúcido e esclarecedor, aborda dúvidas, problemas e discussões fundamentais pressupostas num trabalho com poesia na escola. Considerem-se nesse sentido os itens discutidos nas sete partes em que se divide o texto. As quatro primeiras discutem problemas mais gerais, relacionados com a questão da poesia na sala de aula: o porquê da poesia na escola, os problemas aí envolvidos e uma metodologia adequada. As três últimas abordam aspectos específicos da estrutura do texto poético: as sonoridades, "a fanopéia" (mito, imagens, metáfora), e a palavra no espaço.

1. <u>Criança e poesia ou Por que poesia?</u>

Da constatação da entrada apenas marginal da poesia na escola, em raros encontros da criança com os textos poéticos, chega à configuração da sala de aula como o espaço da não inventividade, em que as chances de criação e inovação se descartam, talvez por conta da concepção utilitarista e pragmática da educação e da vida em geral, em contraposição ao aspecto da gratuidade do poema. Considera a pouca importância atribuída à arte (e aqui se inclui a literatura, e em especial a poesia), pela escola, como um reflexo da atitude da sociedade em geral, e um desconhecimento do seu papel no desenvolvimento da personalidade humana, assim como da "importância de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade"(p. 67).

A escola, segundo a autora, deve desenvolver no aluno a habilidade para sentir a poesia, e sensibilizar-se para a comunicação através do poético. O seu caráter liberador possibilita a expansão do próprio real, por permitir associações, o fluxo da fantasia, das

unesp

camadas do inconsciente, e pelo alto teor conotativo e plurissignificativo do texto. Neste sentido, para Averbuck, ler o poema é um ato de recriação em que se buscam seus sentidos, participa-se do texto do outro, recebendo e refazendo o texto, numa ampliação do universo, e enriquecimento da vida interior do leitor.

A autora valoriza a exploração da imaginação, que deve ser a sustentação de todo o trabalho com poesia, ligada ao "desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão da linguagem como representação da experiência humana." (p. 68). A poesia, ao desenvolver a personalidade, o gosto e a sensibilidade, favorece também a compreensão da "comunicação do irracional e do incomunicável." (p. 69)

Finalmente, a autora afirma que, enquanto forma de comunicação, a poesia faz a ligação entre a criança e o mundo, exercendo papel importante no desenvolvimento do psiquismo infantil, em que figura como elemento essencial a noção de ritmo (tanto no plano lingüístico como psicológico). A importância da poesia na escola e seu papel numa ação formadora estariam diretamente vinculados à ampliação do domínio da linguagem, atingindo o universo do real e do conhecimento.

2. A poesia pode ser "ensinada"?

Mesmo reconhecendo a importância da poesia num ensino voltado para um crescimento global do aluno, Averbuck considera que há muitas dúvidas entre os professores quanto à possibilidade de ensiná-la. Para sensibilizar os alunos para o texto poético, segundo ela, é preciso, no entanto, que o professor seja sensível a ele; sem o entusiasmo e gosto do professor, impossível a criação desse gosto no outro. Mais do que "ensinar", conclui, o importante seria "sensibilizar", "aproximar", "ler", "criar uma impregnação", enfim.

Para a autora, ler a poesia é ler, com as implicações que um texto dessa natureza provoca: um tipo de discurso que revela o trabalho da linguagem sobre si mesma. A sua especificidade estaria, segundo Roman Jakobson, no nível das "funções" da linguagem. A natureza poética de um texto derivaria, assim, de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor, e não simplesmente de aspectos rítmicos e rímicos.

Segundo Averbuck, o mais adequado, portanto, seria dizer "a poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua 'descoberta'." Daí a necessidade de uma metodologia adequada, um trabalho seletivo de textos, de forma a propiciar na

unesp

criança a criação de um "estado poético", que permita a expansão de sua criatividade e ampliação de sua compreensão do real.

3. O duplo problema

Aponta uma primeira barreira para a compreensão dessas intenções: o despreparo do professor, seu desconhecimento dos processos literários e dos textos mais adequados para realizá-las; dificuldades que assumem dimensões bem maiores quando se trata de trabalho com poesia. E como problema adicional o fato de as universidades que preparam os professores se restringirem, quando muito, à ênfase em alguns problemas específicos do processo literário, ignorando o tratamento metodológico da questão. Acrescenta, ainda, o discutível ponto do próprio estatuto de uma poesia para a infância, além da necessidade de gradação das descobertas linguísticas, psicológicas e sensoriais à medida do desenvolvimento e interesses dos alunos.

A questão, portanto, para Averbuck, é de consideração dos dois aspectos: o da especificidade da linguagem literária, e de seu tratamento adequado para a comunicação com os leitores iniciantes, já que o texto literário, como qualquer outro, deve adequar-se às características psicológicas, estágios de desenvolvimento e interesses dos alunos, sem perder de vista sua própria natureza - de poesia.

4. Uma metodologia para "o ensino de poesia"?

Considera necessária uma metodologia específica, já que o tratamento dado ao texto poético na sala de aula tem que ser condizente com sua natureza, sem desconsiderar que a poesia tem uma natureza psíquica, mas também um corpo: o dos sons e imagens, que tem que ser levado em conta, ao lado de sua organização formal, também portadora de significados.

5. As sonoridades: ritmo, cadência, melodia.

Comenta que a criança desde pequena é bastante sensível aos jogos verbais, aos diferentes ritmos, cadências e onomatopéias, sendo portanto bastante receptiva a essas questões específicas da estrutura do texto poético, ligadas às sonoridades. E é, portanto, nessa atuação primeira sobre o plano melopéico (Pound) dos poemas, domínio das sonoridades, que a criança se aproximará da poesia.

É, pois, preciso criar na sala de aula uma atmosfera de "oficina poética" que assegure as possibilidades de inventividade ao trabalho de exploração do texto poético, de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

forma que a desconstrução dos textos encaminhe para novas construções, já que a poesia é caracterizada pelo seu funcionamento, como lembra Balpe. Assim, o poema forma um universo de linguagem, que reinventa suas regras a cada vez. O trabalho de desmontagem do poema significa compreender essas regras, na realidade da estrutura verbal organizada, isto é, na prática.

No que se refere ao campo sonoro do poema, aponta a melodia como outro aspecto essencial, além do ritmo. Dessa forma, o apoio no melódico, explorando o cruzamento da palavra e da canção, e sua percepção em textos musicais conhecidos das crianças, é bastante motivador.

6. O mito, a imagem, a metáfora - a "fanopéia".

A poesia não é apenas sonoridade, é também mito - "forma simbólica de expressão de uma realidade", afirma Averbuck. A configuração do real num poema se dá, então, por formas concretas, que são as imagens. Ao desvendar as imagens do poema, o leitor refaz o seu percurso, e recria o jogo armado pelo poeta. Daí a importância da caracterização do imagético (fanopéico, segundo Pound) na poesia. Ao explorar imagens, a criança desencadeia sua imaginação, tem acesso a jogos de associação de palavras, e amplia sua liberdade. É o que acontece nos "jogos surrealistas", nas "palavras que puxam palavras", nas associações absurdas, ou nos exercícios de imaginação que rompem com o uso normal das palavras, ainda que situados nos limites de uma linguagem. Daí a poesia ocorrer nesse universo de liberdade e limitações, permitindo a expansão criadora da criança pela sua palavra, que será aprimorada com o tempo, o exercício, e a leitura.

O "desvendamento" das imagens implica, para a autora, num trabalho de equivalência de sentidos, em que o aluno as recria em seus próprios textos. Questões como ambigüidade e caráter plurissignificativo do texto e a possibilidade de aproximação de realidades distantes, em processos como o das imagens e das metáforas, leva a criança à percepção das inúmeras possibilidades do dizer, reveladas na exploração dos estados poéticos.

7. A palavra no espaço.

Averbuck ressalta a aproximação do texto poético a outras formas visuais de expressão artística, na disposição das palavras no espaço. O poema combina as palavras e as distribui na página, escrevendo-se no ritmo das palavras, silêncios e pausas, reflexões e

unesp

entonações marcadas graficamente, e onde o espaço em branco tem uma importância fundamental para a criação do seu significado. Esses processos são especialmente valorizados na poesia moderna, e são importantes nas primeiras percepções da criança que identifica neles uma parte essencial da estrutura do poema.

Assim, na sala de aula vivida como "oficina poética" o professor deve explorar os dados do texto poético, construído na associação do ritmo, do espaço, do som e da imagem. Associada a outras formas de dizer, a poesia na escola, segundo a autora, pode exercer um papel integrador na medida em que, com base nas palavras do poeta e do aluno, "busca a essência da expressão do homem", nesse "processo de fluxo da leitura, do dizer, da reflexão, da descoberta, da recriação", que fala inclusive do interdito, do oculto.

Nesse sentido, o texto de Averbuck reveste-se de grande importância ao sintetizar, numa linguagem acessível, competente e sugestiva, aspectos do trabalho com poesia na sala de aula. Tem muitas afinidades com o trabalho que propomos e também remete aos autores franceses das últimas décadas que constituíram ponto de partida para nós. É de se lamentar que não tenha ultrapassado o nível das considerações sobre o que deve ou não ser esse trabalho, chegando às indicações sobre *como* desenvolvê-lo efetivamente, que é a proposta desta tese.

CAMARGO, Luís. Livro de poesia. *Ilustração do livro infantil.* Belo Horizonte: Lê, 1995 (Apoio).

"Livro de poesia" integra a obra *Ilustração do livro infantil*, que procura traçar um panorama abrangente da ilustração do livro infantil, sob aspectos variados: das funções, dos estilos, técnicas, etc.. Neste capítulo, também numa linguagem acessível e agradável, Luís Camargo lida com a ilustração, sob um ponto de vista que a tangencia, o do livro de poesia.

A postura do autor, nesse sentido, é a de que o texto cria limites para o ilustrador, porém a liberdade do texto poético para com as convenções da linguagem ou mesmo para com as expectativas do leitor desafiam o ilustrador para um trabalho também mais livre com a linguagem visual.

unesp

Camargo utiliza a terminologia corrente na tradição de estudos sobre poesia, com alguma simplificação, para falar sobre os poemas; e no caso da ilustração, adapta conceitos das artes visuais, ou gráficas, ou literárias, na falta de categorias próprias de análise. Parte de uma concepção lúdica de poesia: "poesia é brincar com as palavras", utilizando a própria caracterização de José Paulo Paes no poema "Convite", em *Poemas para brincar*, e ajustando a divisão de seu texto às maneiras de brincar com as palavras:

1. com a sonoridade e o ritmo,
2. com a visualidade,
3. com o significado,

aspectos que resgatam os vários níveis imbricados no texto poético.

Embora "Livro de poesia" entre nesta obra de Luís Camargo pelo viés da ilustração, o autor apresenta um sucinto estudo do texto poético e um criterioso inter-relacionamento entre texto verbal e ilustração, nos vários níveis. Assim, por exemplo, depois de analisar a maneira do *ritmo* estar presente no poema (repetição e/ou alternância de sons, sílabas, palavras, expressões, versos e estrofes), apresenta o *ritmo visual* de forma similar, isto é, como resultado da repetição e alternância de elementos visuais, como linhas, formas e cores, numa combinação das estruturas formal e cromática.

Busca mostrar, nos vários "níveis", o diálogo entre elementos do poema e da ilustração. Assim, faz corresponder a valorização da estrutura sonoro-rítmica do poema à estrutura rítmica das linhas; ou ainda, as figuras de linguagem usadas pelo poeta "para brincar com as palavras", às figuras da linguagem visual, como a metáfora e a ampliação, utilizadas pelo ilustrador, mostrando como a ilustração visualiza uma idéia ou amplia o jogo proposto pelo poema.

Trata-se de um texto importante que encaminha os educadores brasileiros para a compreensão do diálogo entre poema e ilustração no livro para crianças, não apenas enquanto sentidos das palavras, confirmados ou modificados pela ilustração, mas também enquanto inter-relacionamento de poema e ilustração em termos do funcionamento dessas duas organizações formais.

unesp

Maria da Glória BORDINI, talvez seja a única autora em português com um livro inteiramente dedicado ao estudo crítico da poesia infantil, e um dos poucos autores com um posicionamento teórico definido sobre a questão. Os três textos de Bordini que examinamos a seguir mostram essa trajetória de preocupações da autora, completam-se e confirmam-se.

Em "Por um conceito de poesia infantil", de 1981, a autora acompanha a alteração dessas formas poéticas, segundo o "desenvolvimento biossocial" da criança, chegando, assim, aos elementos e características da poesia infantil, e traçando uma teoria do gênero.

Posteriormente, em *Poesia Infantil*, de 1986, faz um estudo mais abrangente, bem estruturado, discutindo questões fundamentais relacionadas ao texto poético infantil, sua especificidade literária, suas constantes estruturais, suas modalidades, a visão de mundo refletida nessa poesia, desde o século XVIII, e sua relações com a escola.

"Poesia e consciência lingüística na infância" avança nessas preocupações, discutindo, nas relações estabelecidas entre poesia e leitor infantil, e poesia e escola, uma questão específica, e um aspecto fundamental: o da formação da consciência lingüística na infância, e suas formas de desenvolvimento.

BORDINI, M. G. Por um conceito de poesia infantil. *Letras de hoje*. Porto Alegre. ano 14. n. 43. março de 1981. p. 7-37.

Partindo da consideração da precariedade da investigação literária sobre o poema infantil e da ausência de posicionamentos teóricos definidos sobre ele, Bordini aponta a atitude preconceituosa para com essa poesia.

Contrapondo-se a esse estado de coisas, busca examinar a questão de maneira isenta, procurando os atributos próprios dessa forma literária, e delinear suas manifestações, a partir de suas raízes históricas e das relações intrínsecas e extrínsecas que lhe dão forma de ser. Escolhe as **nursery rhyme** (800 rimas reunidas na obra *The Oxford Nursery Rhyme Book*) como um corpus representativo (na comunidade em que se manifesta) pela antigüidade desse gênero de poesia infantil, pela sua origem folclórica e pela sua sobrevivência, examinando-lhes a estruturação interna e a temática abordada.

unesp

Considera a possibilidade de tomar essa poesia "enquanto forma embrionária não só dos cânones literários, mas também do modo de ser da burguesia, o que justificaria ser tomada como objeto de pesquisa da especificidade do gênero, uma vez que nossa literatura ocidental, não apenas infantil, mas adulta, é ainda e principalmente burguesa." (p. 11)

Mantém no trabalho as divisões da obra, que observa grau crescente de dificuldade, em função dos estágios de desenvolvimento da criança, já que esse corpus, pautado na **nursery rhyme**, é revelador do "verdadeiro aprendizado da linguagem poética, partindo do elemento sonoro ao semântico e do aspecto referencial ao inferencial, respeitando as características da maturidade crescente da criança em termos de cognição (vai claramente do concreto ao abstrato e de uma visão difusa do mundo para a discriminatória)." (p.10).

Apresenta em seguida nove fases da rima infantil, correspondentes às próprias divisões da obra, que acompanham por sua vez os diferentes estágios do desenvolvimento da criança. São elas, de acordo com os mesmos elementos enfatizados: 1- a dos jogos corporais com o bebê; 2- da aliteração e da comicidade; 3- da melodia; 4- do domínio da palavra e da doutrinação; 5- dos alicerces para o ensino; 6- das tentativas de emancipação; 7- do mundo do "se"; 8- da iniciação à metáfora; 9- da história em versos.

Como base no levantamento de formas e temas com a intenção de mostrar a área de atuação da poesia infantil e sua especificidade, Bordini faz uma série de questionamentos, a partir da **nursery rhyme** inglesa, como: a possibilidade de generalização destes traços de um gênero, para a poesia infantil, de forma geral; de ilações que extrapolem os limites do universo semântico gerado por determinada sociedade; e de relações pertinentes entre uma teoria do poema infantil com esses fundamentos e a realidade dos textos brasileiros na área. Conclui que do conhecimento assistemático que se tem das diversas manifestações tradicionais de poemas para crianças, os dados dessa amostragem validam a teorização.

Estabelece a partir daí algumas "constantes estruturais na constituição do poema para crianças", que apontam para estruturas básicas da poesia no que se refere 1) à sonoridade (predomínio de aliterações, rimas internas ou finais, onomatopéias); 2) ao ritmo, com alguma regularidade; 3) ao metro, com regularidade predominante, embora ocorram versos brancos (e a alternância de versos breves e longos nas canções e longos nas baladas.); 4) às palavras; 5) às frases; 6) à estrofação, com a predominância das quadras; 7) às

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

imagens- em geral de pouca expressividade; 8) aos temas; 9) à composição, com predominância da narração; 10) ao tom - narrativo, às vezes lírico, ou cômico; 11) à visão de mundo - em geral falseadora da realidade, e tendenciosa a favor dos adultos produtivos.

Essas constantes permitem-lhe estabelecer posicionamento teórico frente à especificidade do gênero:

1) "o poema infantil é o laboratório rudimentar da grande poesia, onde a criança educa seu ouvido. Seu processo de composição, em termos teóricos, em nada difere daquele que Jakobson descreveu como sendo o resultado da projeção do eixo das equivalências sobre o eixo das contigüidades. A formação de isotopias é idêntica, diferenciando-se apenas em grau: o poema para crianças mostra mais claramente a sua construção e a semantização dos seus vários níveis estruturais chega às raias do óbvio." (p. 34).

Isso tem a ver com o *componente de adaptação*, que na poesia infantil se dá como *ludismo*, em termos de jogo sonoro e jogo semântico, tendo em vista as condições infantis. Mas, por outro lado, Bordini ressalta a função emancipatória do poema infantil no quadro do desenvolvimento da criança, já que, através do jogo, ela pode simular, reordenar e controlar as habilidades lingüísticas mais sofisticadas (a prosódia, a geração de frases gramaticais, os atos elocutórios e perlocutórios), proporcionando-lhe maior consciência das possibilidades da linguagem em relação ao mundo, sejam elas estéticas ou pragmáticas". (p.34). Assim, segundo a autora, o esforço de adaptação é positivo, uma vez que através do jogo, o nível de apropriação do real pela criança é maior, pela veiculação dos mecanismos lingüísticos, e mesmo pela redundância, com seus elementos mnemônicos e hedonísticos, que facilitam a aprendizagem.

2) O *ilogismo*, como outra constante no poema infantil é apontado por Bordini na sua ambivalência funcional: *emancipador*, ao possibilitar o exercício do pensamento lógico, e *inibidor*, ao mascarar ou distorcer a realidade, para preservar a posição do adulto sobre a criança.

3) O *aspecto informativo do poema para crianças*, outra constante a distinguir da literatura infantil se evidencia em textos predominantemente narrativos e denotativos, cujo objetivo é mostrar uma realidade historicizada ao receptor, que numa temática presa ao rural, como é a das **nursery rhyme**, mostra o sentido de ser camponês. sob uma ótica burguesa. Avançando nessa análise, mostra que a matéria informativa rural mantém um

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

olhar para a natureza, em detrimento da civilização, uma valorização da realidade próxima em detrimento do distante, do presente em contraposição ao futuro.

E nesse sentido, Bordini confirma também a ambivalência do gênero, atendendo no nível lingüístico-formal o desejo de ir adiante, crescer, da criança, e por outro lado não correspondendo a esse anseio no nível semântico-ideológico. Afirma ainda o caráter ambígüo que o poema representa do próprio conhecer. O texto poético infantil, ao colocar a linguagem a serviço de seus interesses, desvirtua-a enquanto imagem do mundo, mas permite que o leitor se conscientize das possibilidades criadoras da palavra. Isso pode fazer com que a criança descarte depois os poemas desse momento, o que não deixará de ser o "substrato para seu contato futuro com a poesia adulta, de um lado portando a suspeita de que é uma forma de engano e de outro certa de que é a revelação de novos relacionamentos empensados entre os elementos do real." (p. 36).

BORDINI, M. G. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986 (Princípios).

Bordini considera que a poesia infantil, suas manifestações particularizadoras, seu estatuto, o tratamento que vem recebendo na escola (no que se refere à sua produção e recepção) só recentemente passou a ser motivo de investigação mais sistemática, aprofundada, objeto de teorização.

1. Poesia é brinquedo de criança.

A autora faz um estudo competente dessa modalidade de texto, iniciando por uma história da poesia infantil, estabelecendo um paralelo entre a situação social de inferiorização (com relação ao adulto) a que a criança esteve relegada até há bem pouco tempo e a produção "poética" a ela destinada: algo menor, adaptado aos "limites da compreensão infantil". Aponta a proliferação de obras de caráter moralista, preconceituoso, cujo critério de escolha era sua utilização pragmática. Por outro lado, o "infantilismo", as "fórmulas verbais" predominantes nesses textos subestimavam a capacidade de concentração, compreensão e reflexão da criança.

Bordini enfatiza o fato de que se na poesia o lúdico, o jogo, a verdade devam corresponder aos anseios infantis, essa poesia deve, antes de tudo, preservar a sua natureza

unesp

poética (p. 8). A autora compara poemas de origem popular e erudita, destacando, na sua diversidade, a sedução e o encantamento dos primeiros, em contraste com os outros, em que se evidencia um tom moralista.

A poesia infantil, independentemente de seu destinatário, tem por objetivo provocar um efeito estético, reafirma Bordini, e é antes de tudo, e a despeito do adjetivo que a qualifica, poesia, para o que ocorrem os vários níveis desse discurso articulado. Elementos sonoros, figuras, construções gramaticais, disposição dos termos nos versos ou estrofes encontram ressonância nos vários níveis.

Essa utilização poética da linguagem verbal, esclarece Bordini, provoca um espessamento, ou uma alteração na feição usual da linguagem, pela utilização metafórica dos vocábulos e construções que a reforçam, propiciando uma maneira original de ver as coisas, os seres, o mundo e suas relações, e provocando o prazer da descoberta.

No que se refere à poeticidade, Bordini considera que poesia infantil e poesia não adjetivada não se diferenciam, devendo possibilitar a manifestação mais livre do desejo, dos impulsos inconscientes normalmente reprimidos, vivências emocionais e cognitivas. O jogo estrutural do poema pode possibilitar, como mostra Bordini, a elaboração dos afetos; o encantamento que o poema provoca, se verdadeiro, faz toleráveis os sentimentos provocados por qualquer que seja a vivência. Lamentavelmente, considera a autora, em boa parte da poesia destinada às crianças, o pedagogismo dominante acaba por eliminar esse "efeito de singularização" possibilitado pelos recursos verbais.

A organicidade ou a observância de determinados princípios que regem o uso poético da linguagem, aponta Bordini, permite que se observe a lógica interna do texto. Muitas vezes o rompimento ficcional com os nexos de apreensão da realidade no poema infantil possibilitaria o "desafogo das tensões inconscientes de que fala Freud a propósito do riso", mas se por um lado a predominância do "pensamento mágico e egocêntrico" auto-afirmaria a criança, a introdução do pensamento lógico e reflexivo faz-se necessária, uma vez que a permanência da poesia infantil no ilogismo ou na comicidade pode falsear a criança, colocando-a numa condição de insuficiência, ou precariedade diante do mundo adulto. Escapa-se desse falsear, reitera a autora, quando o texto poético não sucumbe à tentação de "menoridade" da criança, inferiorização.

2- Criança também sente

Já tradicionalmente, a sonoridade, ou o tecido melódico, assume posição de relevância nos poemas destinados aos menores (aliterações, assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados). Do folclore podem-se destacar os *brincos* (poemas destinados ao bebê, em que se associam corpo-poesia) e o *acalanto*, que é a forma mais conhecida. Já na fase do aprendizado sistemático da linguagem verbal, a poesia infantil desafia as crianças com esses jogos de sonoridade que são os *trava-línguas*, onde predomina o exercício articulatório da significante, a despeito da ilogicidade do significado que possa ressaltar. Valorizando ainda a sonoridade, Bordini destaca as *canções de roda* e as que fazem par com exercícios corporais determinados.

Além da sonoridade, outro elemento característico do texto poético é a *imagética*, diretamente vinculada à capacidade perceptiva do indivíduo (permitindo um aflorar "das aparências sensoriais"). Bordini considera que os processos metafóricos e metonímicos a que se reduzem as figuras de linguagem mantém seu "caráter de representações deslocadas, em que a imaginação é induzida a trabalhar criativamente, reorganizando registros de vivências perceptuais" (p.27).

Destacam-se aí, explicita a autora, a *parlenda* e a *adivinha*, e entre as duas um tipo de jogo de sentido, a *lenga-lenga*, o poema do contra-senso. De qualquer forma, considera fundamental que a poesia infantil responda à questão da representação imaginária, pela desacomodação dos esquemas perceptuais, deslocando os sentidos verbais usuais, instituindo representações singularizadoras, de natureza estética, dos objetos, elementos em questão através das imagens, propiciando um tipo de conhecimento que não o puramente reflexivo.

A multiplicidade de sentidos carreada pela linguagem condensada do poema pressupõe uma maior introspecção por parte do leitor, mobilizando amplamente desejos, emoções, julgamentos; o que vale também para a poesia infantil, esteticamente considerada. Esse movimento de introspecção é também determinado pela incompletude do universo imaginário que os elementos verbais projetam.

A experiência do poético, segundo Bordini, permite ainda à criança surpreender-se perante o outro, para o que não é o ego, ao propor-lhe e requerer-lhe "que se abra para o diverso, que jogue com sons, conceitos e vivências fantásticas que investigue e indague a natureza das coisas nessa brincadeira, que busque os lados não-vistos, que pressinta, que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

não se contente com as versões recebidas, que mantenha viva a capacidade de maravilhar-se." (p. 40).

3. A poesia é de todos

Discorre longamente sobre a poesia infantil de origem popular, considerando que nela estão presentes valores autênticos, que constitui amplo material para o estudo das ideologias históricas. Os folcloristas denominam boa parte dessa poesia de *parlenda*, em que sobressaem o paralelismo construtivo, a rima, o ilogismo e mesmo preconceitos e temas da vida vulgar. Outras formas deste acervo de poesia folclórica, transmitida de geração a geração, segundo Bordini, são as *quadras* e as *cantigas de roda*, proporcionando o prazer do texto, em que a criança se entrega inteiramente às seduções da linguagem.

A utilização pragmática da poesia infantil, como instrumento da pedagogia, integrou-a por muito tempo na mesma "tarefa de aparelho de dominação de que o gênero inteiro se ressente". (p.50)

Embora as parlendas infantis sejam atribuídas à criação adulta, a criança, se incentivada também cria, como se pode obsevar nos *jogos com as palavras*, nas *brincadeiras rimadas*, *adivinhas*, ou *cantigas rimadas*. O poeta é o grande criador, mas os levantamentos da F.N.L.I.J., de 1965 a 1978, dos livros de poesia infantil apontam, segundo a autora, um número extremamente restrito de obras poéticas para as crianças, evidenciando o "descaso nacional pelo discurso poético." (p. 57)

4. Um olhar final

Bordini aponta as constantes estruturais desta poesia, começando pelos *aspectos fônicos*, em que predominam as aliterações e assonâncias, rimas internas e finais, além das onomatopéias nos primeiros estágios, e dos refrões, nos estágios mais amadurecidos. A essa sonoridade juntam-se os diferentes *ritmos*, mais sincopados e simples nos poemas para os menores, e encantatórios, para os maiores, pela repetição de padrões, ou mesmo pelos recursos semânticos. Os metros, no quadro rítmico, são regulares e breves, enfatizando as redondilhas, na poesia de origem floclórica, e irregulares ou ausentes na poesia culta moderna; versos mais longos nas lengalengas e baladas narrativas.

No que se refere às características léxicas e morfossintáticas das palavras, considera que refletem uma adaptação dos meios expressivos aos limites de compreensão das crianças, variável nas diversas faixas etárias. Assim observa-se a predominância sensorial

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

das palavras, em si, ou nas combinações no verso e na estrofe. Aponta o léxico ligado à natureza e às entidades domésticas; adjetivos ligados às impressões sensoriais, predominância da coordenação das orações declarativas. A ordem das palavras na frase em geral é direta. E no que se refere à linguagem figurada indica o seu uso mais restrito, apontando as comparações, em poemas para crianças mais maduras, e a metáfora e as metonímias nas adivinhas.

No que se refere às estrofes, predominam as quadras, seguidas de estrofes longas, em poemas enumerativos e lengalengas, e refrões em poemas longos para facilitar a memorização. A feição estrófica mais usual é a paralelística.

Temas são os da vida familiar em casa e vida rural, animais e só no século XX a criança e sua existência têm lugar de destaque, e o tratamento dado a eles é narrativo e cômico. Só no século XX há lirismo de boa qualidade.

Bordini finaliza o capítulo com uma excelente síntese da visão do mundo veiculada pela poesia infantil, desde o século XVIII, até a modernidade, refletindo transformações devidas tanto a estéticas modernistas quanto à "liberação e democratização dos costumes e das artes na sociedade atual, em luta por relacionamentos horizontais em todos os âmbitos, do círculo familiar ao da cidadania." (p. 67).

Trata-se de um livro fundamental, de leitura obrigatória para todos os que se interessam por uma discussão mais aprofundada das questões ligadas à poesia infantil. Entretanto, sua linguagem erudita e especializada oferece algumas dificuldades para aqueles que não têm alguma familiaridade com a teoria da literatura.

BORDINI, M. G. Poesia e consciência lingüística na infância. In: _____ et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

A partir da consideração da "transitoriedade etária de seu receptor e suas limitações lingüístico-cognitivas", como um dos componentes estruturais da poesia infantil, Bordini apresenta uma possível explicação da perda da "potência significativa" desses poemas, para leitores de outras faixas etárias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Mesmo reconhecendo que a transitoriedade do leitor imprime marcas nos textos, Bordini considera, porém, que o fato de eles serem passageiros (ficarem restritos a determinada faixa etária) não se deve aos traços adaptativos desses textos ao leitor infantil, já que, confirmando o entendimento de Wolfgang Iser, adverte que "a literatura, qualquer que seja sua intencionalidade no momento da criação, consegue durar enquanto dialoga com o leitor propondo-se a transformá-lo e a transformar-se sob a sua leitura." (p.55).

A autora aponta o papel de destaque da linguagem, no poema, utilizada com fins estéticos, e servindo-se dos signos com uma certa autonomia com relação a seus referentes no mundo, de forma que a significação dos signos poéticos se dê principalmente no contexto interno do poema, na renovação semântica provocada pelos signos vizinhos. Esse novo universo de significações criado mantém uma relação indireta com o real, mas, por outro lado, segundo citações que faz de Mukarovski, "a obra poética mantém, enquanto denominação global, uma relação com o universo inteiro, tal como este se reflete na experiência vital do sujeito receptor e emissor. (p. 56).

É comum na poesia infantil, insiste Bordini, , uma despreocupação com o signo, por parte do autor-adulto, podendo levar a uma compreensão inadequada do processo adaptativo, desvalorizando essa poesia enquanto "possibilidade de arte literária." O problema, para a autora, "está no desequilíbrio entre a emissão poetizante - que sempre deveria ser lingüisticamente exigente, do ponto de vista estrutural - e a recepção possível dessa poeticidade, segundo as condições psicobiológicas e sócio-culturais da criança."(p.56)

E aí se localizaria, segundo Bordini, a dificuldade maior da poesia infantil: a descoberta do "ponto de equilíbrio entre os modos compositivos de obter o centramento da atenção sobre o signo, sem romper com a relação indireta do todo poético com o horizonte da representação de seu receptor criança. O poema entra em diálogo com esse horizonte só quando opera pelo desvio, isto é, quando leva em conta o status de aquisição das normas lingüísticas do *receptor* (ou não há comunicação) mas subverte tais normas, abrindo-lhe perspectivas novas de comunicação com o mundo humano."(p. 57)

A competência lingüística inicia-se, afirma Bordini, quando a criança passa a dominar certos fonemas e combiná-los, fazendo-se entender. Vai aos poucos incorporando vocábulos e padrões sintáticos usuais em seu ambiente, que podem ou não estar em desacordo com a norma culta, e vai se modificando com o passar do tempo. A poesia,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

segundo a autora, tendo a ver com esta competência, lida com três obstáculos lingüístico-pedagógicos:

1) a norma culta com que o emissor adulto trabalha, por tradição.

2) a dificuldade do poema dar conta da multiplicidade concreta de competências psico-lingüísticas de seus leitores crianças;

3) a efetivação do texto na tensão entre as normas acatadas e as propostas, de forma a preservar a comunicabilidade e a poeticidade.

Na busca de compatibilização mínima entre esses fatores, esclarece Bordini, o poeta para crianças tenta:

1) aproximar-se do desempenho oral da criança, ajustando-o à sua arte em termos cultos;

2) representar no poema um receptor infantil médio, idealizado;

3) determinar, segundo "as normas estéticas vigentes", o horizonte de expectativas do texto em termos de norma/desvio, e estabelecimento de maior ou menor poeticidade.

As estratégias textuais permitem a adequação de um poema genuíno à competência lingüística da criança, de maneiras variadas, e combinadas, se for o caso.

Outro ponto a considerar nessa questão da competência lingüística - adaptação - é, segundo Bordini, "a qualidade fluente da competência lingüística infantil", que pode ser desafiada pelo texto, e transformada, ajustando-se a ele. Assim, a função estética permitiria, segundo ela, superar essa assimetria, tornando-se uma forma de conscientização da criança quanto à linguagem e suas correlações com a vida, uma vez que a especificidade do texto poético, ao incidir a atenção sobre o signo, fazendo equivaler vários níveis lingüísticos do discurso (Jakobson), desperta a percepção das possibilidades da linguagem na criança.

Ao permitir que a criança veja as "possibilidades de combinação de significantes e significados da língua que lhe é familiar, cria-se uma descrição totalmente inusitada de objetos comuns de sua realidade, com o emprego de matéria lingüística muito conhecida". (p. 63).

A tendência utilitarista da escola vai contra a forma do poema, cujo objetivo não é, reafirma Bordini, o ensino da linguagem ou estudo gramatical, já que "o aprendizado possível" na poesia "se produz pela própria estrutura do poema, que sedua e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas



representações ou vivências da consciência que suscita. É evidente que a conscientização da linguagem, portanto, origina-se do contato leitor criança-poema infantil, em situação estética e não prática, como é a da escola (...)" (p. 64).

Por outro lado, considera discutível que a mera exposição ao poema desenvolva a consciência lingüística na infância. Para Bordini, "a função da poesia, bem como da arte literária em geral não é aperfeiçoar o domínio da linguagem, mas, através da linguagem permitir ao sujeito um distanciamento crítico da realidade que ela lhe apresenta à consciência." (p. 64).

Para ela, a coexistência poesia e escola estaria na possibilidade de o poema dizer-se, para que o aluno também pudesse fazê-lo, já que, para a poeticidade dos textos poéticos aflorar, a criança deve poder brincar com a língua, o que o discurso poético, melhor que qualquer outro permite. Só assim a criança deixaria de ter uma atitude passiva perante a língua e tomaria consciência das possibilidades que ela lhe oferece, inclusive de experiência lúdica com o fenômeno lingüístico.

Assim, segundo Magalhães (1982: 40), citada por Bordini, "O lugar e a força da poesia na escola seriam, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e de se dizer." (p. 65). Bordini mostra como isso deve ser incentivado, numa direção oposta a tratamentos que sacralizem ainda mais o poema e a linguagem poética, já que "poesia, mesmo destinada às crianças, é arte que mostra o homem ao homem, em todas as suas possibilidades. É esse poder da palavra poética que a escola por vezes esquece, temerosa de ter contestadas as suas bases no *establishment*..."(p. 66).

Assim, independentemente dos temas abordados, os textos selecionados para as crianças devem levar em conta, segundo Bordini, "a função do poema infantil de mobilizar a criança leitora, graças à presentificação dos signos lingüísticos em termos lúdicos." (p.67).

Nesse sentido, considera que nenhuma atividade não lingüística de áreas outras da arte e da cultura humana pode substituir a especifidade dessa experiência e a leitura do poema não pode impedir a dimensão lúdica inerente ao poético, já que "poesia, para uma criança, deve ser brincadeira que traz admiração e gozo, não a sensação de intangibilidade e distância inacessível." (p. 67).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, R. (org). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Publicado posteriormente em:

PONDÉ, G.M.F. Poesia e folclore para a criança. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

Em "Poesia e floclore para a criança", Glória Pondé examina a poesia infantil contemporânea, apontando-lhe duas tendências fundamentais: de um lado, as aproximações com as poéticas atuais, em que se destacam o experimentalismo e a não discursividade e, de outro, a importância do folclore e das formas mais tradicionais nos procedimentos poéticos encontrados nesses textos.

O texto de Pondé divide-se em sete itens:

1- A poesia e o modernismo.

A autora chama a atenção para o caráter anti-discursivo, mais alusivo e sugestivo da poesia, a partir do simbolismo, e com uma sintaxe menos rígida, aproximando-se da música, colocando em evidência a imagem, enfatizando a espacialização, reduzindo as palavras e tornando a estrutura significativa. Ressalta, nas poéticas atuais, pós-concretistas, a retomada da força da palavra, graças ao ludismo e à associação de sons e idéias.

Segundo Pondé, a busca de novos temas levou os primeiros modernistas a um aproveitamento do nosso acervo folclórico, o que se observa em Raul Bopp, Cassiano Ricardo, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e outros, que fizeram confluir renovação temática e formal com o emprego de formas populares, sem tanta elaboração da linguagem. A infância e o cotidiano são os temas dessa poesia, em versos livres e ritmos variados.

Pondé considera que em J. Lima e M. Bandeira a recorrência da infância ou dos brinquedos infantis surgem como elementos para experimentação de ritmos variados, novos temas e formas, mas, destaca, é com Cecília Meirelles e Vinicius de Moraes, entre outros, que são criados poemas para a infância.

2. A força da palavra na poesia de hoje.

Pondé, confirmando Amado Alonso, vincula a criação lírica a um tipo de elaboração da linguagem que se afasta do pensamento racional pela maneira do poeta e da poesia se colocarem diante do mundo. Considera, no entanto, que toda representação da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

realidade pressupõe uma linguagem e uma sintaxe discursiva, ainda que implícita ou como referência para a transgressão, fazendo com que, na criação poética, a ausência do pensamento racional atue positivamente. Considera ainda que os desvios ou deformação da linguagem, característicos da criação artística, imprimem singularidade ao estilo, revelando, portanto, o idioma como matéria-prima da arte do poeta.

3. A poesia infantil

Sob esta denominação misturam-se procedimentos líricos com e sem qualidade literária. A poesia infantil em que se evidencia um valor estético e a poesia modernista têm procedimentos similares, quando recorrem à tradição popular, (no seu "despojamento da armadura formal"), quando fazem predominar substantivos e verbos, restringindo-se os adjetivos, ou mesmo nas reduplicações e trocas vocálicas e consonantais, ou na ruptura com a linearidade da frase. Nesse sentido, considera Pondé, muitos poetas com obra para infância, como Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, Sidônio Muralha, Ângela Lago, Cecilia Meireles e Vinícius de Moraes, dão um tratamento inovador à poesia infantil, e "sem romper totalmente com a sintaxe discursiva, revitalizam a palavra dando-lhe um tratamento mágico, através do recurso da linguagem." (p.123)

A autora ressalta a sensibilidade com que Cecília Meireles e Vinícius de Moraes perceberam a maneira emocional e globalizante da criança ver o mundo, diferente da ordem linear que usualmente se institui com a alfabetização, que acaba por limitar essa visão emocional e de simultaneidade, que a poesia pode recuperar. Isto porque a poesia coloca em evidência o todo e não as partes, numa utilização condensada da linguagem, e instituindo uma lógica próxima ao ilogismo infantil, em que a imagem tem papel relevante na estruturação do poema.

4. A imagem poética e o pensamento infantil

O ilogismo da poesia infantil, segundo Pondé, pode assumir dois aspectos: "emancipador, quando permite a exercitação do pensamento lógico (...); e inibidor - quando mascara ou distorce a realidade, com o fim de preservar a posição do adulto que pretende fixar regras de conduta e padrões de normalidade social desejáveis pela classe dominante." (p. 124)

Pondé considera que a lógica metafórica da poesia e do pensamento infantil, ao privilegiar a imagem, dá mais força à palavra, que em vez de representar apenas, passa a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

apresentar a coisa a que se refere. Cita Octávio Paz, em considerações que faz sobre o ilogismo e a imagem poética, mostrando como "a imagem é econômica e enriquecedora porque, ao fundir dois elementos distintos, conserva-lhes as características próprias, acrescentando-lhes novas significações." (p.125). E nesse juntar realidades opostas e elaborar a síntese, possibilita uma nova visão do real, que apela para a emoção.

Assim, segundo Pondé, "O poema transcende o discurso", já que "a experiência poética é irredutível à palavra, embora só a palavra a exprima." (p.125). Explicitando mais, afirma: "O lugar onde os nomes e as coisas se fundem e são a mesma coisa é a poesia, reino onde nomear é ser. A imagem diz o indizível." (p.127) Considera que ela não explica, porém a realidade, mas é um convite para a sua recriação e uma forma de revivê-la.

5. A poesia folclórica: a iniciação

Pondé aponta a função de iniciação aos processos poéticos possibilitada pela poesia folclórica, por meio de *acalantos, parlendas, adivinhas e cantigas de roda,* numa seqüência que acompanha os níveis de elaboração da linguagem que a criança vai gradativamente dominando e superando. Apresenta, explica e exemplifica cada uma dessas modalidades, apontando para seus significados e importância, nesse processo de iniciação da criança à linguagem poética.

Discute ainda a questão do discurso poético enquanto uma linguagem especial, que em vez de conceituar o objeto, apresentando-o de maneira unívoca, presentifica-o, restituindo-lhe o sentido, "suas implicações internas e seu significado profundo; portanto, é tão plurívoca quanto o universo visto do interior. Língua comum e língua especial não são domínios lingüísticos vizinhos, mas camadas de uma mesma língua que se sobrepõe uma à outra." (p.133). Pondé considera que a poesia destinada às crianças deve iniciá-las nessa língua especial, metafórica e plurissêmica, permitindo-lhes "resgatar a força original da palavra que permite um retorno à coisa em si." (p.135)

6. A lírica de Cecília Meireles

A autora comenta os poemas infantis de Meireles, ressaltando o uso, nos poemas, da coordenação, da associação de idéias e do ludismo, num experimentalismo não hermético, que alia temas populares a uma forma inovadora e comunicativa.

Destaca e explicita, através de exemplos, que "a natureza infantil, com suas brincadeiras, preferências e estados de alma, o ambiente brasileiro acolhedor e campestre, a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fugacidade do tempo, a relatividade das coisas, a musicalidade, os jogos sonoros e o ludismo são explorados sob diversos ângulos na lírica ceciliana." (p. 136) e vai apontando os efeitos e significados da utilização desses recursos, buscando evidenciar que ao se distanciar da sintaxe discursiva, a lírica de Cecília Meireles aproxima-se do concretismo, sem que haja uma identificação com essa corrente. "Através da imagem, do ludismo e do ilogismo, a palavra se torna magicamente concreta em seus poemas. A poetisa mergulha no mundo infantil como fluem os sonhos e as sonoridades em seus poemas: com ternura, sensibilidade e encantamento. Por isso, sua poesia infantil continua até hoje despertando o prazer estético de adultos e crianças." (p.139)

7. A lírica de Vinícius de Moraes

Pondé destaca que Vinícius está mais ligado à tradição popular, influenciado talvez pela música popular, o que faz com que sua sintaxe seja mais simples, com metros, rimas e imagens que convidam à musicalização, e a sua utilização de procedimentos do experimentalismo modernista ou da poesia concreta seja menor do que em Cecília Meireles.

Como a poeta, focaliza a natureza, destacando os animais, mas segundo Pondé sua poesia é mais circunscrita ao mundo exterior, destacando aspectos descritivos dos animais (ainda que animizados). Segundo a autora, Vinícius utiliza de forma coloquial e espontânea, temas tradicionais, e seu experimentalismo restringe-se ao "jogo de fonemas, sílabas e ritmo, muito comum na linguagem oral." Imprime ainda, com simplicidade, um tratamento humorístico aos temas da tradição popular, brincando com sons, ritmos e imagens. Considera que a utilização das formas populares e da hipotaxe em nada diminui o mérito da obra do poeta, que em seu trabalho de recriação, a partir do lúdico e do ilogismo infantis da tradição popular, explora a força sugestiva da linguagem.

Conclusões

Glória Pondé conclui apontando as origens comuns dos dois poetas, mas as trajetórias poéticas distintas, e aponta como, com relação à poesia infantil, cada um se utiliza do acervo cultural popular de forma própria: Cecília aproximando-se do experimentalismo de vanguarda e Vinícius inspirando-se no cancioneiro popular, mas em ambos podendo-se observar a inovação da poesia infantil, bem como seu tratamento literário, e o aproveitamento de temas, comportamento e natureza brasileiros. Ressalta ainda a dificuldade de se fazer boa poesia, não comprometida com as facilidades sentimentais e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

didáticas, e a necessidade de maturidade artística para a criação poética para a infância. E conclui: "Tanto pelo experimentalismo de vanguarda, quanto pela utilização de formas consagradas pelo folclore, a poesia para criança promove um retorno à natureza, descortinando uma poética libertadora que reage às convenções e à fragmentação do homem contemporâneo, privilegiando o simultaneismo de sensações e visões."(p.145)

É um texto importante, com uma ampla reflexão sobre o encontro entre poesia e tradição popular, chamando a atenção para aspectos que estão na origem da iniciação poética da criança, e colocam em evidência a sonoridade, o ritmo, a oralidade, a linguagem e a lírica, e a importância de uma sensibilização para a poesia que comece na infância.

ABRAMOVICH, Fanny. Poesias para crianças. *Literatura infantil. Gostosuras e bobices.* São Paulo: Scipione, 1989.

Numa linguagem coloquial, muito solta, Fanny preocupa-se com a leitura-prazer, e conversa, entre outros temas, sobre a poesia para crianças. Inicia pelas maneiras como esse gênero literário é freqüentemente considerado, e que pouco tem a ver com aquilo que lhe é mais específico; aponta características dessa poesia e apresenta poemas que as contenham, de forma a evidenciar a brincadeira que os poetas fazem com as palavras, as rimas e o ritmo que empregam, as sensações que provocam, os sonhos que retratam, as emoções e vivências infantis que revelam, comentando por fim as narrativas em versos e a prosa poética. Termina com sugestões de atividades para trabalhar com poesias para crianças, mas essas propostas, da mesma forma que as considerações anteriores são muito genéricas, sem muito rigor, e não pressupõem um trabalho que leve em conta a especificidade do texto poético, já que faltam os parâmetros para isso. É uma leitura agradável, mas um pouco descompromissada.

1. 3. Prática com poesia na sala de aula.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No que se refere à **pratica da poesia em sala de aula**, em língua portuguesa, são poucas as publicações, além de trabalhos esparsos em livros e revistas. Destacam-se *Trabalhando com poesia*, de Alda Beraldo, 2 v.; capítulos de *Gramática da Fantasia*, de G. Rodari; alguns capítulos de *Aprender e ensinar com textos*, coordenação geral de Lígia Chiapinni; *Ensinar a poesia*, de Teresa Guedes (publicado em Portugal).

BERALDO, A. *Trabalhando com poesia*. 2v. São Paulo: Ática, 1990.

É uma obra importante, que trata das questões fundamentais no que se refere à exploração do texto poético, com grandes méritos e, creio, alguns sérios problemas.

Cada volume se organiza em vinte aulas, cada uma dividida em duas partes: "leitura e jogo"e "criação". Na primeira parte, pretende-se que o aluno viva o poético e a poesia, através dos versos dos poetas; e os exercícios da segunda "exploram a organização dos poemas, a escolha e combinação das palavras, seus significados, seus sons" (v.1, p.3).

A questão do poético - essa forma específica do dizer - em que o que é dito e como é dito se imbricam no texto, é explorada em determinados momentos. Eles buscam mostrar que a maneira como o texto diz as emoções, sentimentos, idéias, é significativa. Mas esta questão não é esclarecida de forma enfática como deveria.

No índice, após a relação dos textos de cada aula, são arrolados os aspectos mais formais de estrutura do texto poético, mas não se explicita, em momento algum, a amarração desses elementos com a questão do poema como um todo. No início de cada aula há, freqüentemente, uma frase introdutória, ou uma referência temática, buscando ligar uma aula à outra, mas esses elementos não interagem globalmente. Por exemplo, ao iniciar a *aula 4*, após o título da primeira parte *Leitura e jogo*, Beraldo diz: "Na aula passada o poema não disse, mas os gatos, além de namorar, espantam os pássaros. E também os espantam os espantalhos..." (v. 1, p. 21). Vem em seguida o poema dessa aula, "Espantalho".

Se por um lado essas referências iniciais procuram deixar menos truncada a passagem de uma lição para outra (e não apresentar as atividades soltas...), elas não chegam a apresentar o trabalho de uma forma global; não há um momento de síntese, de visão geral,

unesp

em que cada uma desssas atividades possa se respaldar e se apresentar servindo a um propósito claro.

Como não ficam explicitados os critérios que sustentam, ou relacionam as várias propostas entre si, as atividades de *criação* ficam também um pouco soltas. Os alunos são estimulados a produzir os seus poemas ou mexer em alguns elementos, ou partes do seu texto, quando queiram, ou quando sintam necessidade, ou achem conveniente. Mas não são oferecidos parâmetros para isso. Com base em quê eles podem reelaborar seus textos? E o professor deve intervir? Como? Não há menção alguma neste sentido. Faltam esses elementos; faltam critérios ...

Nem sempre os comentários iniciais são uma referência temática entre as aulas; às vezes são interpretações um pouco mais abrangentes, que falam dos poemas examinados, da matéria do poema, e de sua abordagem pelo poeta (ver *aula 10* - v.2, p.50)

E o professor, faz alguma coisa depois? Analisei o "Livro do professor", mas não há nenhuma indicação específica para ele.

Observe-se a atividade de *criação* da *aula 13* - v.2, p.64

> Ponha-se a falar, em forma de poema, sobre uma cidade agitada, ou sobre uma rua movimentada de sua cidade; ou sobre um dia agitado que alguém vive ou viveu, trabalhando, passeando... Ainda, pode falar sobre muitos sentimentos agitando-se no peito...
> . Como ficou seu poema? A classe não quer ouvi-lo? (grifos meus)

Parece que a atividade se reduz a um puro espontaneísmo ("ponha-se..."). Por outro lado, como é a "forma do poema", é fixa? qualquer uma? E como o professor interage com a classe, a partir disso? Com base em quê? Não é muito vago? Tem-se um pouco a impressão de ausência da figura do professor nessas aulas.

Como as atividades vão sendo apresentadas de uma forma um pouco solta, sem objetivos claros a cada momento, determinadas noções permanecem imprecisas, incompletas. Assim, por exemplo, na última aula em que se menciona explicitamente o ritmo (*aula 14*, v.2, p.68), depois de alguns aspectos da questão já terem sido abordados em outras aulas, apontam-se os vários elementos que atuam na realização do ritmo no poema: a sonoridade, a pontuação, o lugar das palavras no espaço e o corte do verso, sem nenhuma menção à questão do número de sílabas do verso, ou à métrica.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nas atividades de criação da *aula 17*, v.2, p.80, que aborda os *temas* no poema, a insistência no espontaneísmo é flagrante. Mesmo quando há a referência clara à utilização de recursos poéticos, ela fica solta, como a colocação de que a "forma pode acompanhar naturalmente o conteúdo." (p.80) Como é esse "naturalmente"? Sai pronta do aluno, no primeiro lance? Que caminhos devem ser trilhados? Quais critérios para a reescrita? Que limites? Não existe, parece, trabalho consciente, deliberado, de reescritura. A sugestão é: "reelabore se necessário". Como ocorrerá essa necessidade? Como ela poderá se satisfazer?

Assim também, na parte *Criação*, da *aula 17*, v.2, p.80, depois do destaque de que "O poema fala belamente tanto do belo quanto do horrível.", é lembrado, no primeiro item, que os poemas lidos, na parte *Leitura e Jogo,* apontam o preconceito racial - negro/branco, e o aluno pode falar, também sobre esse ou qualquer preconceito. Para isso deverá desenhar, no caderno, dois quadrados, escrevendo no 1° as situações em que o preconceito pode, ou costuma, se manifestar; e no segundo, o aluno deve escrever o que "pensa ou sente sobre cada situação". No 2° item, ele deve reler o escrito, que "pode disparar sua criação". Para isso, há uma sugestão: "Lembre-se dos recursos poéticos que temos visto até agora. Você pode se utilizar deles. Mas procure escrever livremente. A forma pode acompanhar naturalmente o conteúdo. Tente! Reelabore se achar necessário." (p.80) (grifos meus)

Beraldo apresenta uma série de boas atividades, que não se articulam com outras como poderiam, de forma a extrair delas um resultado mais abrangente. Por exemplo, a atividade da *aula 3*, p.25, do vol. 2, "a contaminação sonora e de significado", ainda que possa ser considerada como iniciação à percepção da inter-relação significante e significado, no poema, acaba restringindo-se a uma atividade de palavra-puxa-palavra, pelo som ou significado (nada contra), sem que se aproveite, ou sem que se articule a sugestividade do título "a contaminação sonora e de significado" com duas outras atividades: aliteração e assonância (pp. 53, 57, 60), mostrando como esses recursos poéticos se aliam na exploração dos significados das palavras. A *aula 4*, em que "uma palavra muitas vezes repetida" pode estar revelando muitas significações, tem como única vinculação com essa anterior a sua justaposição na seqüência das aulas, sem uma menção clara à relação que se poderia estabelecer com a anterir, ampliando-a.

unesp

Com relação a outro grupo de atividades, "rica adjetivação", comparação e metáfora, aulas 7, 8 e 9, volume 2 (pp. 42,45,49), podem-se fazer também algumas considerações. Essas três atividades seqüenciadas aparentemente constituem uma progressão. A primeira simplifica-se, no entanto, ao ser caracterizada de "rica adjetivação". Embora a autora especifique depois, remetendo aos trechos sublinhados nos exemplos, como isso se daria, e a maneira como os substantivos seriam "enriquecidos de maneira não comum na linguagem do dia-a-dia", por qualidades relativas ao sabor, ao tato, ou a qualidades humanas atribuídas a seres não-humanos, ou ainda por meio de atribuição de cores a elementos que não possuem cores, e proponha em seguida, aos alunos, uma adjetivação semelhante, a atividade não é tão simples, e talvez se pudesse chegar a resultados mais interessantes depois do trabalho com comparação e metáfora nas aulas seguintes.

Isso porque a atividade é bem mais complexa, e implica em associações tão ou mais sutis do que as envolvidas nas construções metáforicas, até porque é também uma imagem sinestésica. Observem-se dois exemplos apontados nessa aula:

Pelas sombras temerosas
Onde vai esta canoa?
.....
Castro Alves

O verso era um abraço salgado
que os peixes telegrafaram.
.....
Antonio Carlos Secchin

Observe-se a complexidade das relações envolvidas entre os elementos sublinhados.

Por exemplo, no primeiro poema, porque o adjetivo *temerosas*, para qualificar *sombras*? Que sugestões esses elementos nos passam? Se considerarmos que se trata de um atributo do viajante na canoa (frente às sombras), que é deslocado para a caracterização das sombras por onde a canoa vai passar, garantindo expressividade ao texto (de mistério, escuridão, e medo evocados por *sombras*, aliado ao atributo *temerosas*, que se desloca do indivíduo para ela), talvez fique mais fácil para as crianças chegarem a caracterizações de outros elementos, pelo mesmo processo.

Acho, porém, que se se restringir à questão da "rica adjetivação", sem um parâmetro em que se apoiar para chegar a esses elementos, esta atividade, bastante profícua, pode se reduzir muito quanto aos resultados, e nem ao menos fornecer elementos para o professor fazer intervenções no texto do aluno.

Já no segundo há também um processo semelhante, de *deslocamento* da atribuição, em meio a uma rede intrincada de outros elementos, e que são indiciados de diferentes formas. Por que o *abraço salgado*, que é o que mais interessaria discutir, a partir da proposta da autora?. É só questão de se achar um adjetivo "rico"? Que critérios garantiriam isso? Um olhar mais atento para esses versos revelam que a caracterização que não se pode desprezar é a que se refere ao próprio *verso*, ele sim um *abraço salgado*, remetendo a peixe (pressupondo mar, a que *salgado* se associa), e sua forma de estar no poema, telegraficamente, concretizada no abraço salgado do verso.

Se não se chama a atenção para o deslocamento da atribuição, implícita no processo de estruturação desses textos, perde-se um elemento fundamental no processo de atribuição de sentidos ao texto, podendo-se passar a idéia de uma "rica adjetivação" aleatória, bem em desacordo com a dessa imagem sinestésica - a hipálage -, que tem implícita a idéia de percepção do todo, da Psicologia da gestalt.

E nesse sentido, reafirmando J. L. Borges, o poético estaria muito mais próximo à percepção da realidade do que a prosa, já que a nossa percepção nos faz sentir várias coisas ao mesmo tempo. O que encontra correspondência no próprio processo de elaboração da sinestesia na apreensão da realidade, em que várias sensações são apresentadas simultaneamente: os vários sentidos correspondendo-se, e misturando-se.



Em *Trabalhando com poesia*, nunca é proposta uma atividade a partir de uma estrutura, ou critério claro, que ofereça um parâmetro para um trabalho de reescrita do aluno, ou de intervenção do professor, ou mesmo para que as crianças emitam determinadas opiniões, que não se restrinjam às afirmações "impressivas" *gostei*, ou *não gostei*.

Considerem-se neste sentido as propostas de *criação* da aula 15, v.2, p. 72, depois das atividades de *leitura e jogo*, cuja preocupação era "O poema no espaço", aí considerados a forma tradicional e o poema concreto:

> 1. Escolha 1 dos 3 poemas desta aula e releia-o atentamente, em silêncio.
> 2. Ainda em silêncio, tente escrever o seu poema, falando sobre o que sentir vontade , no formato que quiser.
> 3. Leia sua criação para a classe, ouça opiniões e opine também.

Sente-se no trabalho de Beraldo a necessidade de uma estruturação mais "orgânica" das propostas, que passe aos alunos e professores esse sentido de inteireza do texto poético. Mas a questão da avaliação parece ser o ponto de que mais se ressente o trabalho da autora. Falta uma explicitação de seus parâmetros, sob duas perspectivas: da linguagem poética propriamente dita (de alguma forma ficam implícitos, na seqüência do trabalho); e da estrutura poética do texto do aluno. Há necessidade de se ter critérios para avaliar: por exemplo, se determinados textos estão razoáveis porque revelam que o aluno criou um ritmo pertinente, ou introjetou a métrica, ou conseguiu elaborar uma metáfora. Mas sem que esses parâmetros ou os objetivos de cada atividade se explicitem, como se reescrevem os textos? Não basta sugerir que os alunos o façam.

A intenção de Beraldo pode não ter sido lidar com a questão da avaliação e da reescritura, mas elas são inerentes ao trabalho pedagógico, e creio que essas observações poderiam ajudar a complementar o seu trabalho.

Essas ressalvas não tiram o mérito do trabalho, pioneiro no Brasil, de uma obra prática inteiramente dedicada à questão da poesia na escola, abordando as questões fundamentais do texto poético, e com seriedade. Possui diferentes qualidades; assim, ainda que se estruture de maneira fragmentada, sem progressão na prática, muitas sugestões são positivas no sentido de o aluno perceber algumas constantes estruturais dos textos poéticos



e tentar utilizá-las em suas criações. Deve-se ressaltar igualmente a seleção boa e original de poemas tirados de livros de difícil acesso ao professor. Só a leitura dos poemas selecionados já justifica o uso deste livro na escola.

CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*
GERALDI, João Wanderlei (Coord. do volume). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1.

Cap. V - "Uma terceira margem". Beatriz H. M. Citelli; Ivanhoé R.M. Bonatelli.

"Uma terceira margem" é o capítulo final de *Aprender a ensinar com textos de alunos*, volume 1 da trilogia *Aprender a ensinar com textos* (de alunos, didáticos e didatizados, não escolares), que apresenta as primeiras conclusões do projeto "A circulação dos textos na escola". Trata-se de um projeto de formação/pesquisa, nas palavras da coordenadora geral Ligia Chiappini, que pretendeu, entre outros objetivos, estabelecer um *diagnóstico* da situação do trabalho com a *linguagem e os textos* nas escolas de São Paulo, bem como fornecer *subsídios* aos professores das escolas para superação dos problemas identificados, ajudando-os no seu trabalho pedagógico com os textos.

É um trabalho admirável, pelas dimensões e pelas constatações, confirmando, por meio de dados bastante abrangentes, a situação da escola, construindo ou possibilitando alternativas pedagógicas. Aponta para um processo de ensino que não se vincula simplesmente à noção de transmissão, mas de diálogo entre sujeitos, portadores de saberes diferentes, no espaço de interação verbal que deve ser a sala de aula. E segundo Geraldi, coordenador desse volume, "conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo desse diálogo contínuo: com textos e com leitores". (p.19)

O volume se divide em cinco capítulos, que apresentam diferentes constatações e avaliações dos dados referentes a vários aspectos do processo de ensino/aprendizagem na escola:

Cap. I. Escrevendo e falando em sala de aula.

Cap. II. Sobre o que se escreve na escola.

unesp

Cap. III. Ensinando a escrever.

Cap. IV. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.

O capítulo V, "Uma terceira margem", de Beatriz H. M. Citelli, e Ivanhoé R. M. Bonatelli, fecha brilhantemente esse primeiro volume, apontando os rumos do ensino observados na leitura dos relatórios de pesquisadores envolvidos no projeto, e revelam, segundo as autoras, a "padronização do aluno sob os mais diversos ângulos" (p. 101), confirmando o "estado de represamento a que o aluno está relegado". A isso contrapõem um trabalho que ofereça alternativas para o ensino, e em que "a produção e a leitura de textos devem estar ligadas a uma seqüência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido." (p.103)

Os autores explicitam o ponto de partida (trabalho de sensibilização), o desenvolvimento das propostas, os procedimentos seguintes de leitura e audição, num processo de interação através da palavra escrita, em que se constituem produtores e leitores, e em que se propicia o encontro do sujeito com a linguagem. Consideram ainda, com muita pertinência e precisão que, "no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende". (p.104)

Apresentam em seguida trabalhos realizados com diferentes turmas a partir de propostas de diferentes tipos de textos. No trabalho com poemas, observa-se a opção pela construção do poema como "momento significativo para se ampliar a perspectiva de uma ação com a linguagem (...). A palavra no poema, pelo seu caráter polissêmico, convida naturalmente ao jogo, à retomada de um imaginário..." entorpecido. (p.108). E as autoras apresentam o desenvolvimento de algumas propostas de construção de poemas, seguidas de leitura e reescritura.

É muito interessante todo o material: tem-se inicialmente um diagnóstico amplo, e depois um trabalho que se contrapõe ao que normalmente é feito na escola. Embora ele venha precedido de considerações sobre o projeto, sua importância, objetivos claros, trajetória mais ou menos delineada, fica como um trabalho exemplar, que não chega, ou não apresenta mediações outras que permitam ao professor, que poderia ter acesso a ele, sentir-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

se seguro para tentar desenvolver o trabalho com poesia de uma forma progressiva, abrangente, que não seja constituída de atividades pontuais. Não se pode esquecer que a formação dos professores é deficiente, diferente, desigual; as classes são diferentes...

No volume 2: *Aprender a ensinar com textos didáticos e para-didáticos*, coordenado por Helena H. N. Brandão e Guaraciaba Micheletti busca-se apreender o processo de circulação desses textos, verificar como a escola vem tratando sua leitura, e apresentar algumas sugestões. Entre os vários elementos enfocados, nos vários capítulos, apresenta-se o poema como um texto marginalizado. Nesse sentido, investigam-se questões como: a circulação e a leitura dos poemas entre os alunos, o poema visto como pretexto para análise de aspectos metalingüísticos, e a sugestão da exploração de suas especificidades, de forma que as atividades sejam mais agradáveis e eficazes.

Assim, no capítulo IV, "O poema, um texto marginalizado", Ana Elvira L. Gebara procura caracterizá-lo e mostrar a completa inadequação do tratamento dispensado ao texto poético na escola: nos livros didáticos e, por extensão, pelo professor na sala de aula. Seleciona dois poemas com alguma proximidade temática, extraídos de livros didáticos, e aí explorados de maneira bastante precária, e faz uma análise que "visa proporcionar um melhor conhecimento do poema por parte do professor." Apesar da ressalva com relação à necessidade de um tratamento diferenciado dos textos, dependendo das características das turmas e dos objetivos a serem atingidos, novamente se coloca a questão da distância entre o diagnóstico exemplar, uma análise também exemplar, e a apresentação de alternativas que permitam mudanças também efetivas no trabalho do professor com esse tipo de texto na sala de aula, já que sua especificidade exige um tratamento específico muito distinto das questões de interpretação de texto que aparecem nos livros didáticos, e não distinguem o poema de outros textos em prosa.

Mesmo apresentando características mais gerais do poema, que extrapolam as que caracterizam os textos analisados, não se pode desconsiderar o fato de que cada poema tem uma "silhueta" própria, que decorre de alguns elementos mobilizados (algumas constantes estruturais) de forma específica, e que é preciso perceber como eles se articulam, para se chegar a suas implicações no processo de atribuição de sentidos ao texto.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim, embora mostre uma possibilidade específica de trabalho com poemas, creio que ela não é suficiente para subsidiar e dar uma autonomia de trabalho ao professor, permitindo um trabalho mais conseqüente com o texto poético.

Guedes, Teresa. *Ensinar a poesia.* Portugal: Asa, 1990. (Colecção Práticas pedagógicas)

Ensinar a poesia apresenta-se como o resultado do trabalho de dois anos da professora portuguesa Teresa Guedes com uma turma de final da escola primária portuguesa (alunos de 10 a 13 anos) que se reconcilia, segundo a professora, com a disciplina língua portuguesa, por conta dessa experiência, que ela apresenta de forma bastante estimulante.

O trabalho apóia-se nas orientações de Christophe e Grosset-Bureau, Georges Jean, Jean-Hugues Malineau, e outros educadores franceses. Deve-se ressaltar, no entanto, que embora figurem na Bibliografia, ou mesmo em referências de rodapé, juntamente com outros teóricos ou educadores que discorrem sobre o fenômeno poético, esses autores têm várias de suas posições e considerações "naturalmente" incorporadas ao texto da autora sem que se mencionem as fontes, como por exemplo, na apresentação que faz de um quadro com os tipos de jogos que foram trabalhados e o processamento de cada um deles em função do objetivo pretendido com cada um (Cap. IV - As estratégias, item 7 - O jogo - trampolim necessário, p. 61) sem que se diga que foi transcrito de S. Christophe, C. Grosset-Bureau. *Jeux poétiques et langue écrite*. Paris: Armand Colin, 1985 (ver índice, p. 3-5).

Isso acaba por comprometer o trabalho, acrescido do fato de que os textos das crianças, apresentados a partir dos jogos de linguagem e jogos poéticos, não correspondem aos resultados anunciados no texto que os introduz. Não se especificam também os procedimentos pedagógicos adotados de maneira a propiciar o trabalho do aluno segundo critérios mais objetivos, ou mesmo a avaliação a que todos procedem ao final.

Causam alguma estranheza as referências da autora, na página132, ao que considera serem "as metas", ou os objetivos gerais do ensino de poesia:

. Interrogar-se a propósito do que aprende, julgando criticamente o que lê.
. Integrar-se socialmente através da palavra.



. Exprimir por iniciativa própria ideias pessoais tendo em vista a comunicação com os outros.
. Conhecer vocabulário e aplicá-lo.
. Analisar o funcionamento da língua pelo desenvolvimento progressivo do espírito de análise e de síntese e pela reflexão sobre a própria língua.
. Produzir livremente ou de forma orientada, com criatividade.
. Fruir um texto.

Eles me parecem bastante válidos, mas nenhum deles é específico do trabalho com textos poéticos. Lendo-se apenas os objetivos, seria possível dizer que se aplicam a vários tipos de textos, ou seria impossível adivinhar que se referem ao "ensino da poesia".

Apesar do entusiasmo, das experiências e resultados apresentados, visando combater a anulação da criatividade e do imaginário nas escolas, *Ensinar a poesia* não parece se constituir em material consistente para subsidiar o trabalho do professor com a poesia em sala de aula.

RODARI, G. *Gramática da Fantasia.* São Paulo: Summus, 1982.

Gramática da Fantasia, de 1973, é um livro importante e Rodari um grande percursor no que se refere a propostas de atividades que vinculem imaginação, criatividade e escola. Suas propostas se baseiam nas experiências do autor, em escolas italianas, desde 1937/38, explorando a criatividade na linguagem, e são apresentadas de maneira agradável e simples.

É uma obra bastante divulgada, citada e mesmo utilizada por professores brasileiros, com algumas dessas atividades já integradas em livro didático.

O autor oferece inúmeras sugestões que propiciam a criação de histórias divertidas, com invenções de todo tipo, onde predominam os jogos de linguagem e nonsense, e alguns jogos surrealistas. Neste sentido, algumas atividades podem ser aproveitadas num trabalho com a poesia na escola. Assim, por exemplo: o capítulo 2 - a pedra no pântano; capítulo 8 - o prefixo arbitrário; capítulo 10 - velhos jogos; capítulo 12 - construção de um limerick; capítulo 13 - construindo adivinhações; e o texto teórico do capítulo 44 - imaginação, criatividade, escola.

Não há, no entanto, qualquer preocupação em estabelecer algum tipo de progressão, ou relacionamento entre as propostas. A obra tem um caráter fragmentário,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

levando o professor a servir-se pontualmente de determinadas atividades, sem integrá-las num projeto mais amplo, visando a determinados objetivos.

No que se refere ao **trabalho prático** e sistemático com poesia já realizado em sala de aula, são poucas as experiências. A revista *Nova Escola*, nos nºs 105 e 106, de setembro e outubro de 1997, respectivamente, menciona duas.

A primeira faz parte do projeto **"Usina dos sonhos"**, que se desenvolve em Dois Córregos e já teve uma divulgação ampla. Uma matéria da *Folha de S. Paulo*, de 1º de janeiro de 1997, *Folha Ilustrada*, 4-1 chama a atenção para "A cidade dos poetas", mencionando que o projeto leva "3500 crianças à poesia; trabalhos são reproduzidos nos muros do hospital, da igreja e da delegacia, além do jornal local."

Acho bastante positiva a experiência e a possibilidade de sensibilizar professores e alunos para a poesia, mesmo não concordando com uma certa euforia que parece querer alçar incondicionalmente as crianças à condição de "poetinhas".

Por outro lado, as três etapas consideradas para desenvolver a escrita contemplam três momentos fundamentais nesse processo: sensibilização, expressividade (associação de palavras e montagem de poemas) e, na etapa final, leitura, avaliação e reescritura do texto. Deve-se ressaltar no entanto, que não se explicitam os elementos articulados no texto, nem os recursos para o trabalho de avaliação e reescritura dos textos produzidos.

Em que pesem a intuição, o entusiasmo, a criatividade e a habilidade das professoras para desenvolver o projeto, ele parece se ressentir de um maior apoio teórico e de estruturação da linguagem poética.

O texto poético tem uma especificidade que precisa ser levada em conta. Há que se pensar em atividades que progressivamente trabalhem os vários níveis poemáticos implicados nessa linguagem, e por meio de recursos diversos, que não figurem como elementos a serem explorados, de forma pontual, em alguns momentos, mas tenham em vista uma seqüência e/ou progressão que procure abarcar o texto poético como um todo.

Tem que haver objetivos específicos a cada momento, que sirvam de parâmetros para professores e alunos, para que não se caia no espontaneísmo e para que as atividades

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de reescritura possam ocorrer, pois caso contrário, ficam um pouco aleatórias as sugestões feitas, de "palavras ou trechos que podem ser substituídos ou acrescentados", ou "em seguida, com sua orientação (do professor), as crianças reescrevem os próprios textos" (*Nova Escola*, nº 105, p. 21).

De qualquer forma, é um trabalho que deve ser incentivado.

"Versos e cores que ensinam a ler", *Nova Escola*, nº. 106, pp. 22/23, tem objetivos um pouco diversos: a leitura de textos poéticos, embora pareça ter motivado os alunos e até a escola para a leitura de forma geral, dá a impressão de servir mais como pretexto para outras atividades, parecendo não ocorrer um trabalho que realmente enfatize a própria estrutura do texto poético como um todo. As produções apresentadas são de textos discursivos, com rimas forçadas.

1. 4. Bibliografias analíticas da literatura infantil e juvenil.

Bibliografias analíticas da literatura infantil e juvenil e Dicionários críticos da literatura infantil e juvenil brasileira apontam o número restrito de títulos de poesia destinada ao público infantil e juvenil, até a década de 70.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil*; 1965 - 1974. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1977.

_____. _____; 1975 - 1978. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Comentando os títulos acessíveis no mercado, que não passariam de trinta, a partir desses levantamentos da poesia destinada à criança, e publicada no Brasil entre 1965 e 1978, Bordini aponta um número mais restrito ainda, oito, quando se consideram os títulos comentados favoravelmente pelos analistas. (Bordini: 1986, 56)

unesp

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

As leituras de análise e crítica que integram a atual reformulação e atualização deste *Dicionário crítico,* bastante abrangente, inclui autores e livros publicados entre 1808 e 1990.

1. 5. Antologias poéticas.

São poucas, como se mencionou, as ***antologias*** de poesias para crianças. Sem que se tenha feito uma pesquisa mais ampla, podem-se citar algumas mais antigas e duas mais recentes:

LISBOA, H. *Antologia poética para a infância e a juventude*. INL / MEC, 1961.

_____. *Literatura oral para infância e juventude*. São Paulo: Cultrix.

Segundo Nelly Novaes Coelho, essas duas coletâneas foram organizadas por Henriqueta Lisboa nos anos 60, com textos de poetas conhecidos, de ontem e de hoje. Embora ela considere que esses textos, originariamente destinados aos adultos, tenham se tornado "acessíveis e interessantes para a meninada", não se pode descartar o fato de que, mesmo que essa poesia tenha um "alto valor criativo", está marcada pela visão adulta, e é sob este ponto-de-vista que ela se coloca. Acredito que, em função disto, de modo geral, esses poemas não encontrem grande ressonância entre as crianças para quem há hoje uma diversidade de bons poemas que podem tocá-las mais de perto.

A grande maioria dos poemas selecionados interessa mais aos adolescentes, mas são datados; foram lidos e apreciados por adolescentes nos anos 40 e 50. Exemplos: poetas modernistas como Cassiano Ricardo, Ascenso Ferreira, Manuel Bandeira, Drummond, Paulo Mendes Campos; o grupo da poesia de 45: Lêdo Ivo, Geir Campos; poetas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

portugueses como Fernando Pessoa e Florbela Espanca. Muitas traduções; para a infância: Garcia Lorca, Jorge Guillén, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, José Martí, W. Wordsworth, Jean de La Fontaine; para a adolescência: J. Prévert, J.L. Borges, T.S.Eliot, G. Ungaretti, R. M. Rilke, P. Verlaine, A. Rimbaud.

Como coletânea dos anos 60, no entanto, Henriqueta Lisboa apresenta o que há de melhor em relação aos poetas contemporâneos.

_____. *Antologia escolar de poemas para a infância.* Il. Teixeira Mendes. Rio de Janeiro: Ediouro: Tecnoprint, s.d. (Edijovem, 4).

Esta antologia é a edição da primeira parte da *Antologia poética para a infância e a juventude.*

NUNES, C.; BRITO, M.S. *Poesia brasileira para a infância.* São Paulo: Saraiva, 1960.

Selecionaram-se para esta coletânea inúmeros poemas de autores antigos e modernos. No prefácio "A poesia e a educação", os autores caracterizam a poesia antes de tudo como visão criadora, criação, ou, na citação que fazem de Gustavo Corção, "a capacidade de ver a novidade profunda de cada coisa e sua independência em relação ao uso rotineiro e oficial" (p. V). A Poesia é, antes de tudo, meramente Poesia. De modo acidental ou simultâneo, pode ser também educativa, política, religiosa. Defendem a tese de Henriqueta Lisboa, de que "não há poesia com destinatário"; justificando-se, também por aí, a seleção de obra que não foi escrita para crianças, mas que pode ser apreciada por elas. Assim, o volume é organizado por temas: nossa terra e nossa gente, o jardim de Deus, lições em gravuras, infância, reino mágico e a imaginação é a fada.

Dessa leitura algumas perguntas ocorrem: até que ponto esses poemas encontram ressonâncias na criança hoje? Há vários poemas, mais atuais, que agradariam, mas muitos deles pouco dizem para elas seja pelo ponto-de-vista adotado, seja pelo vocabulário, seja pela própria estrutura do texto. O que deve ser a poesia para crianças? E os critérios para essa seleção? Como reconhecer uma boa poesia?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

As duas antologias mais recentes têm várias qualidades a aproximá-las e especificidades que também as distinguem positivamente.

AGUIAR, V. (coord.). *Poesia fora da estante*. Il. Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto/CPL/PUCRS, 1995.

Poesia fora da estante, merecidamente, foi indicada para premiação, entre as obras literárias, na rubrica POESIA na categoria infanto-juvenil, pela Associação Paulista de Críticos de Arte, APCA, em 1995.

Numa edição muito bem cuidada, projeto gráfico primoroso, capa e ilustrações coloridos e instigantes, essa antologia de poesia brasileira para crianças apresenta algumas grandes novidades como: uma boa diagramação, a utilização de letras coloridas, de tipos e tamanhos diversos, e dois títulos de tamanhos e cores distintas.O poema, um título menor e o nome do autor vêm em azul, jogando com maiúsculas e minúsculas, explorando o espaço em branco da página. A ilustração - que dialoga com o texto verbal -, o título em dimensão maior, e o número de página vêm na cor ocre.

A obra inclui poemas criados diretamente para crianças, como também uma produção lírica não direcionada para elas, confirmando efetivamente a convicção das pesquisadoras dessa obra, de que "a poesia não tem idade". Na introdução aos poemas, as organizadoras deixam clara a importância que atribuem ao texto poético ao considerar que "versos que mimetizam os sentimentos humanos, através de arranjos de sons, ritmos e imagens, podem mobilizar as crianças, que reconhecem a própria interioridade estampada no achado original de novas formas poéticas". Revelam também a concepção que têm de poesia, de que compartilho, na explicação das considerações anteriores: "tal fato acontece devido à equivalência entre os elementos sonoros, imagéticos e estruturais, que convergem para o mesmo eixo de sentido, simulando, em todos os níveis, a idéia que se quer representar" (p. 7). Assim, procurando atingir diferentes propósitos: lúdicos, culturais e de dessacralização de mitos literários, a escolha criteriosa dos textos pretendeu sua "adequação temática e compositiva aos leitores iniciantes" (p. 9); para isso, filtrou autores, assuntos e recursos construtivos.

A obra é organizada por grupo de poemas, aproximados segundo algum foco comum: "espécie (quadras, travalínguas, poemas concretos), o uso de expedientes

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

poéticos (jogos de sons e palavras), ou o elemento representado (natureza, animais, coisas, mães, folclore). Cada bloco de poemas é precedido de uma folha bem diagramada, em que a ilustração emoldura, na página da direita, um título que remete ao elemento comum do conjunto, e a da esquerda a sua explicação. Há uma diversidade de bons poetas nessa seleção, aqui relacionados pela ordem de primeira ocorrência nela: Mário de Andrade, Mário Quintana, Dilan Camargo, Elza Beatriz, Valmir Ayala, Maria Dinorah, Elias José, Haroldo de Campos, Ferreira Gullar, Sérgio Caparelli, Libério Neves, Ronald Azeredo, Guilherme de Almeida, Alcides Buss, Oswald de Andrade, José Paulo Paes, Mauro Mota, Paulo Leminski, Henriqueta Lisboa, Jorge de Lima, Mário da Silva Brito, Vinícius de Morais, Milton Camargo, Carlos Drummond de Andrade, Roseana Murray, Tatiana Belinky, Sidônio Muralha, Gilberto Mendonça Telles, Paulo Seben.

Obra muito importante, atualizada, com possibilidade efetiva de ampliar as opções de leitura das crianças e que não poderia faltar em nenhuma escola, onde deveria ser mantida em circulação constante: "fora da estante".

INSTITUTO CULTURAL ITAÚ (Editor). *Poesia infantil.* São Paulo: ICI, 1996.

Poesia infantil, o sexto caderno da série **Poesia brasileira**, do Instituto Cultural Itaú é uma obra bastante sintética e abrangente. É uma publicação cuidadosa, e de apresentação agradável. Apresenta um panorama da produção poética para crianças desde seu início, destacando os poetas mais representativos dos vários períodos, relação das principais obras, dados biográficos (sempre ocupam duas páginas abertas, lado a lado), algumas características de sua produção e de um a três poemas (em função das suas dimensões e possibilidades de distribuição no espaço da página) mais significativos de Zalina Rolim (1), Olavo Bilac (2), Henriqueta Lisboa (2), Sidônio Muralha (3), Cecília Meireles (2), Vinícius de Moraes (2), Ruth Rocha (2), Sérgio Caparelli (3), José Paulo Paes (2), Ulisses Tavares (3), Arnaldo Antunes (2).

Se em momentos anteriores ao da poesia contemporânea os autores que se dedicam a estudar a poesia infantil apontam para os mesmos nomes representativos dessa poesia, quando se trata de falar ou estabelecer escolhas com relação à produção poética contemporânea, essa seleção fica mais difícil, dada a diversidade dessa produção. Assim, na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

seleção de poetas contemporâneos desta antologia há nomes de autores que não escreveram especificamente para crianças, como Ulisses Tavares ou Arnaldo Antunes, o que é positivo. Mas há algumas ausências a lamentar como a de Elias José e Roseana Murray.

A antologia é bastante enxuta. É um material importante, que de forma bastante rápida, competente e agradável, propicia uma visão panorâmica da produção poética para as crianças nos cem anos de sua existência.

1. 6. Livros didáticos.

No que se refere aos **livros didáticos**, a situação é desencorajadora. A incidência de poemas infantis é pequena. Quando figuram entre os textos selecionados, em geral estão deslocados para um apêndice do livro, denominado textos suplementares ou leitura suplementar, para o que em geral não são propostas atividades específicas, e onde normalmente o professor não chega, visto que vencer o programa se coloca como uma tarefa árdua, de que o trabalho com essa modalidade de textos não faz parte. Acredito que esse deslocamento também ocorra pelo fato do autor do livro não saber bem o que fazer com esses textos, apesar de intuir que devem ter alguma importância, não podendo simplesmente ignorá-los. Há livros, como por exemplo: FARACO, C.E.; MOURA. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 1995 (5ª série), em que não se trabalha o poema. Ao final de cada unidade há uma rubrica intitulada "Só para ler". O texto poético aparece sempre aí. A impressão é que percebendo as críticas que normalmente são feitas ao tratamento dispensado aos poemas nos livros didáticos, preferem não se arriscar.

Quando acontece de poemas integrarem alguma unidade do livro didático, a eles se seguem, em geral, atividades de "compreensão de texto" que os tratam como textos em prosa, discutindo seu conteúdo, ignorando qualquer preocupação com sua estruturação e com sua linguagem específica. Verique-se neste sentido GONÇALVES, M.S.; RIOS, R. *Português em outras palavras*. São Paulo: Scipione, 1997 (5ª série). Há alguns poemas espalhados pelas doze unidades do livro, mas a unidade 8 é a única mais diretamente ligada à "preocupação" com o texto poético. São apresentados dois textos inicialmente: "Até pensei", de Chico Buarque, sem qualquer comentário, e "Antigüidades", de Cora Coralina, com questões de conteúdo apenas, em nada distintas do tipo das apresentadas a qualquer

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

texto em prosa. Na parte "Para ler & curtir", desta mesma unidade, há o poema "Lembranças do mundo antigo", de C. Drummond de Andrade, simplesmente. E em seguida, na parte "Criatividade e expressão" há alguns trechos de música para que os alunos possam falar de sensações ou lembranças despertadas pelas cores, e em seguida trabalhar com as cores primárias e secundárias. Para finalizar a unidade, em "O escritor é você", as autoras dizem o que é verso e o que é estrofe; contam que "há poemas que rimam e outros que não rimam. Porém, note que todos têm um **ritmo**; ..." . Não se faz, no entanto, nenhuma menção ao que seja rima ou ritmo.E a partir dessas "explicações" as autoras oferecem algumas sugestões de palavras e frases para os alunos escreverem seus versos, "livremente", e tentando dar um ritmo a eles, como se estivesse escrevendo a letra de uma canção. Como se tudo isso fosse muito simples, e bastasse simplesmente dizer: agora façam vocês. É realmente ignorar os elementos envolvidos nesse processo de criação de poemas.

Distorções e fragmentações várias são muitas vezes provocadas no sentido de explicitar algum conteúdo gramatical. Utiliza-se o poema como pretexto para alguma atividade que se quer desenvolver. Assim, por exemplo, em NICOLA, J.; INFANTE, U. *Palavras & idéias*. 6.ed. São Paulo: Scipione, 1997 (5ª série), na terceira unidade: "O significado das palavras" trabalha-se, entre outros textos, com o poema de Sérgio Caparelli A TRAÇA POLIGLOTA. Confiram-se as instruções oferecidas aos alunos para esta atividade. (p. 35)

Leia o texto abaixo e responda às questões que se seguem. Tenha um bom dicionário à mão, para consulta. Aliás, é sempre útil ter um bom dicionário por perto quando estiver lendo.

A TRAÇA POLIGLOTA

Uma traça, de trança,
entrou na mala
e foi à França.

Não sabendo falar francês
comeu um dicionário
de inglês.
(Sérgio Caparelli)

1. Procure no dicionário a palavra **poliglota** e responda no caderno:
a) Qual o significado dessa palavra?
b) Qual sua classe gramatical?



c) Você conhece alguém que é poliglota? Que idiomas essa pessoa fala?
d) Escreva uma frase empregando a palavra **poliglota**.

2. Procure no dicionário a palavra **dicionário** e responda:
a) Qual a classe gramatical dessa palavra?
b) Escreva, com suas próprias palavras, o significado da palavra dicionário.

3. Traço não é, evidentemente, o masculino de **traça**.
Escreva duas frases usando a palavra **traço**. Em cada uma delas, o significado da palavra deve ser diferente.

4. Observe o modelo e faça o mesmo, em seu caderno, com as palavras seguintes.

França: francês

a) Escócia b) Portugal c) Holanda d) Paquistão e) Polônia f) Dinamarca
Em seguida, escreva uma frase com cada palavra obtida.

5. Coloque todas as palavras da poesia "A traça poliglota" na ordem em que aparecem num dicionário.

6. rima *s. f.* Igualdade de som no fim (às vezes no fim e no meio) de dois ou mais versos.
A poesia "A traça poliglota" apresenta rima?
Em caso afirmativo, escreva em seu caderno as palavras que rimam.

7. Justifique o título da poesia: por que a traça é poliglota?

Observe-se que a única pergunta referente a algum elemento mais específico do texto poético - a rima - vem quase ao final, na sexta questão, e sem que se mencione qualquer sentido, ou funcionalidade, ou efeito deste recurso. Se o professor acompanha simplesmente o que é sugerido pelo livro didático, também ele ignora a especifidade de um tipo de texto que tem uma organicidade a partir de determinado critério, que provoca o inesperado, ou mesmo o nonsense, mais interessantes de se perceber, do que chegar à justificativa do título do poema.

Ressaltem-se, no entanto, algumas exceções, em meio a essa diversidade de livros didáticos que ignoram o texto poético de várias maneiras, ou por descartá-lo, ou por não identificarem sua especificidade. Podem-se citar como exemplos delas:

LUFT, C. P.; CORREA, M. H. *A palavra é sua. língua portuguesa.* 3.ed. São Paulo: Scipione, 1996. (5ª série)

SOARES, Magda. *Português através de textos.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990. (5ª série)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Se a produção poética para crianças e adolescentes passou a ser numerosa a partir dos anos 80, o mesmo não se pode dizer dos estudos críticos e das antologias, como ficou demonstrado neste capítulo.

Destacam-se o trabalho de Maria da Glória Bordini e a antologia de V. T. Aguiar.

Quanto ao trabalho com poesia em sala de aula, há pouquíssima contribuição de pesquisadores, mas deve-se ressaltar a obra de A. Beraldo pelo seu pioneirismo, pela seleção de poemas e pelos muitos acertos. Sobretudo quando avaliamos o tratamento desastroso dado à poesia nos livros didáticos em geral, com as exceções já apontadas, entre outras.

unesp

Capítulo 2

UMA NOVA PROPOSTA PARA A LEITURA E CRIAÇÃO DE POEMAS.

Das constatações sobre o que tem sido tradicionalmente o trabalho com poesia na escola, não muito distante da forma como ainda hoje ela é praticada na sala de aula, e das motivações que essa questão provoca, encaminhou-se a pesquisa para a busca de uma pedagogia da poesia na escola com recorte para a quinta série.

2. 1. Uma proposta para a quinta série. Histórico da pesquisa

Fase: "Plantando um poemeiro"

O projeto desta tese vinculou-se a um projeto anterior, de autoria e coordenação geral da Profª. Drª. Maria Alice Faria "PLANTANDO UM POEMEIRO: a poesia na escola", financiado pela Fapesp, de 1992 a 1994, e de que participei como membro atuante desde sua criação.

A partir de 1976, através de contatos e estágios com professores-pesquisadores do Institut National de Recherche Pédagogique de Paris (INRP), a profª. Maria Alice Faria levantou uma bibliografia sobre o assunto, particularmente em língua francesa, selecionando cinco livros básicos e outros textos menores para começar os trabalhos. Inicialmente montou uma equipe de pesquisa, em 1991, envolvendo professores da UNESP-Assis e UNESP-Marília, bem como professores da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo, e com apoio das Delegacias de Ensino de Assis e Marília, e da FAPESP.

A professora Maria Alice Faria fez as traduções, o grupo discutiu e analisou textos de autores franceses que não apenas consideravam a poesia como "necessidade vital" (G. Jean) mas também buscavam uma pedagogia da linguagem poética, propondo metodologias promissoras sobre a questão.



As propostas desses autores foram selecionadas, transformadas em fichas, de que foram feitas várias versões, submetidas à discussão e à avaliação do grupo em diferentes momentos. Algumas atividades foram testadas em situações diversas: com os integrantes do grupo, em algumas reuniões; com os vários coordenadores em cursos para professores da rede e para alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia; em comunicações em Congressos, onde perguntas da platéia ajudaram a esclarecer pontos obscuros ou dificuldades; e com os alunos dos professores da rede com que trabalhávamos, nas classes em que eram regentes.

Fazia-se igualmente a leitura de autores nacionais de poesia para crianças e adolescentes, com intuito de selecionar poemas que pudessem servir de textos de leitura e de textos geradores em atividades propostas pelos poetas franceses.

O objetivo geral do trabalho, *de sensibilização do aluno de 1º grau à poesia*, se desenvolveria por meio de atividades que, partindo de jogos de linguagem e jogos poéticos, praticados a partir de modelos, deveriam levar os alunos, gradativa e prazerosamente a uma vivência mais intensa da poesia, estimulando-lhes a criatividade e familiarizando-os com a linguagem poética.

Em fevereiro de 1993, fiz minha inscrição no Doutorado em Educação, em Marília, tendo como tema de tese um recorte, "A poesia em classes de quinta série", que ficou sob minha responsabilidade. Coube-me também fornecer ao grupo o apoio teórico necessário sobre conceituação de poesia.

A projeção de trabalho para o 2º semestre de 1993 e o 1º de 1994 implicava na continuidade ou ampliação de uma série de tarefas que vínhamos desenvolvendo, tais como: as sessões de experimentação com professores da Rede, para testar as atividades propostas; ampliação do fichário de atividades; elaboração de uma *Antologia*; fichário de resenhas; fichário de referências bibliográficas de poemas infantis, por meio dos catálogos de editoras e reuniões de avaliação de atividades com os Coordenadores de Grupos de Trabalho.

A greve dos professores da Rede de ensino estadual, que se estendeu de agosto a dezembro de 1993, e cuja reposição de aulas, em muitas escolas, iniciada em dezembro, só terminou em fevereiro de 1994, fez com que o trabalho com os professores envolvidos fosse suspenso, e o projeto redirecionado.

Nesse período de greve dos professores intensificamos algumas atividades como a formação da *Antologia*, a ampliação do Fichário de Atividades e da tradução de textos

unesp

teóricos e práticos, de que se incumbiu a Coordenadora Geral; e a análise e revisão das propostas dos autores franceses que foram realizadas pelo grupo em reuniões mensais.

A importância dessas atividades logo se fez sentir, no próprio posicionamento frente aos autores franceses, e em procedimentos a serem tomados na orientação futura junto aos professores. Percebemos a necessidade de organizar os textos, a seqüência de atividades, com poemas em língua portuguesa, em substituição às traduções e adaptações dos poemas franceses.

Terminado o contrato com a Fapesp em julho de 1994, o grupo se dissolveu e eu assumi a continuação dos trabalhos, agora centrados no tema da tese, "A poesia na 5ª série".

Fase: A criança e a poesia: um encontro possível.
a poesia na 5ª série.

A partir do 2º semestre de 1994 até o final de 1995, o trabalho concentrou-se em: selecionar as atividades para serem usadas na 5ª série; pesquisar livros de poemas para crianças; escolher poemas para substituir os exemplos franceses e organizar uma progressão de atividades, que terminaram numa proposta de 13 sessões de trabalho em sala de aula, com o assessoramento da Orientadora.

Em 1996 e 1997 o trabalho concentrou-se na experimentação das 13 sessões em classes de 5ª série da rede pública do Estado de São Paulo, que ocorreu em duas situações:

1ª) da própria pesquisadora com alunos da 5ª série, de junho a dezembro de 1996.

2ª) de uma professora de português da Rede, regente de turmas de 5ª série, Carmen Urquiza, cuja primeira experimentação ocorreu no segundo semestre de 1996. Nova experimentação orientada foi realizada durante o ano de 1997 pela mesma professora, que escolhi pela sua preocupação constante com relação ao trabalho pedagógico, que não se desvincula do sentido político da educação. Justamente por isso é uma pessoa disponível para o trabalho, viabilizando-o mesmo sob condições bastante adversas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2.2. Objetivos.

O Objetivo geral desta tese é fornecer ao professor um conjunto de novos procedimentos para elaboração de material pedagógico, que conjuguem "exposição a modelos" e "recriação" pelos alunos.Quer-se, assim, ajudar o professor a construir uma pedagogia da poesia em sala de aula, neste caso, em 5ª série.

Quer-se também sensibilizar o aluno da quinta série para esse tipo de manifestação verbal, introduzindo-o de maneira prazerosa no universo poemático, e ao mesmo tempo procurando romper seus bloqueios de expressão lingüística.

O trabalho centra-se em criar jogos de linguagem e jogos poéticos, por meio dos quais a criança trabalha com elementos da linguagem poética, utilizando-se de procedimentos que são próprios dessa linguagem, para elaborar suas composições. Mesmo que os resultados não sejam necessariamente poéticos, os recursos possibilitados por esse material a partir do qual a criança se exercita, por um lado, e a prática de liberdade e criatividade que caracteriza o trabalho, por outro, levam cada vez mais a expressões exitosas da interioridade da criança ou da sua percepção do mundo exterior.

Considerando, pois, que para a elaboração de seus poemas, a criança não possa partir do nada, ficando apenas na dependência de sua criatividade, o trabalho desenvolve-se a partir do oferecimento de modelos, procedimentos poéticos que lhe propiciem os meios necessários para trabalhar o texto escrito e em especial o poético.

Esses modelos a serem imitados, permitem a aquisição de mecanismos poéticos que figuram como as normas de um jogo que, uma vez interiorizadas, levam a uma expressão mais solta, espontânea.

Assim, EXPOSIÇÃO A MODELOS e RECRIAÇÃO/CRIAÇÃO são elementos norteadores deste trabalho. Se podem parecer incompatíveis num primeiro momento, não se pode esquecer que os grandes poetas começaram pela imitação de seus mestres, até chegar a uma expressão própria, desvinculada então daqueles que os precederam e influenciaram. Seria ingênuo ou equivocado esperar uma expressão própria, poética, de indivíduos que não tenham passado por uma vivência poética maior.

unesp

As atividades propostas, em grau crescente de dificuldade, encaminham o aluno, progressivamente, para a percepção do poema na sua inteireza de signo: significante e significado a se corresponderem, a se imbricarem.

É importante considerar o momento específico em que se coloca o aluno de quinta série: transição para uma etapa em que os trabalhos não se desenvolvem mais com professores polivalentes, mas com professores especialistas em cada disciplina. Nesse sentido, a quinta série é um recomeço do aluno na escola, quando ele vai ter, ou pode ter, um contato diferente do que teve da primeira à quinta série; é um bom momento para estimular a criatividade.

Espera-se ainda levar o aluno a perceber essa linguagem específica, que é a poética, com suas regras próprias de estruturação, e dar condições para que possa apreendê-la de forma natural, servindo-se dela para dar conta de suas emoções, desejos, julgamentos, bem como de sua percepção do mundo.

Finalmente, esta pesquisa contribuirá também para aprofundar o conhecimento da língua escrita por parte do aluno (vocabulário, grafia das palavras, estruturação sintática, conjugação verbal, entre outros aspectos), em decorrência do trabalho realizado com a linguagem poética, pelo qual ele adquire também maior intimidade com as normas do código verbal escrito, uma vez que, a cada momento, liberação da linguagem e norma se confrontam.

Ao lado desses objetivos, tivemos também a preocupação com o "dizer poemas". É um dos pontos mais ausentes da sala de aula hoje. Saber ler bem um texto. Embora este trabalho não tenha chegado a ser sistematizado na fase de experimentação, procurou-se, na medida do possível, fazer uma boa leitura dos poemas para a classe e orientar os alunos, tanto na leitura individual como naquela feita pela classe toda.

Em resumo, considera-se que a poesia deve e pode ser uma forma de comunicação, de interação efetiva entre professor e alunos, entre alunos de uma mesma turma, e fora do âmbito da própria classe, permitindo aos alunos expressarem suas próprias vivências ou a visão das coisas à sua volta, por meio de uma linguagem que possibilite, sevindo-se das palavras de Georges Jean, "exprimir o indizível".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2.3. O método de trabalho: a pesquisa-ação

Este trabalho se fundamentou no método da pesquisa-ação, tal como é praticada pelos pesquisadores em língua materna do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, de Paris (I.N.R.P.). A opção por este método de pesquisa não foi estabelecida previamente, mas a partir do que a própria natureza do objeto apontava, aliado às nossas indagações iniciais, e porque seus procedimentos correspondem plenamente aos objetivos de nosso trabalho. Como a caracteriza Michel Thiollent, a pesquisa-ação define-se por "organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada." (1986, 15)

Assim, o material de investigação desta tese se organizou em torno de uma concepção específica de linguagem e de poesia; seu desenvolvimento se apoiou numa ação planejada - com meios adequados à consecução de um fim -, que foi avaliada e modificada no decorrer da investigação, em função das demandas e expectativas dos envolvidos, e a partir dos resultados obtidos durante o trabalho.

Houve uma ampla interação entre os pesquisadores e todos os implicados na situação investigada: inicialmente, entre o grupo da pesquisa "Plantando um Poemeiro"; depois, entre mim e a professora Carmen Urquiza, que testou as atividades em classes de quinta série de que era regente; e finalmente, na recepção dos alunos às nossas propostas.

O trabalho buscou esclarecer problemas da situação observada, ou seja, a experimentação de uma metodologia de trabalho com poesia na quinta série, com "um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação" (Thiollent: 1986, 15), uma vez que as modificações em curso ocorreram em função dos problemas surgidos, pelo fato das hipóteses pedagógicas nem sempre serem as melhores no momento de elaboração do projeto, o que se revelava pelas reações dos alunos.

Foram justamente as soluções tentadas para resolver os problemas surgidos que produziram "conhecimentos", e nos levaram a "adquirir experiência". O nosso trabalho "aumentou" não só o conhecimento dos pesquisadores, como dos alunos envolvidos. Essas soluções buscadas deverão contribuir também "para a discussão e o avanço do debate" sobre uma maneira de trabalhar com a poesia na quinta série.



Isso só foi possível pela disposição dos professores envolvidos para colocar sua prática como objeto de investigação e reflexão, de maneira que ela pudesse avançar, construindo um conhecimento derivado da intervenção e ao mesmo tempo provocando-a. Segundo Reynolds Hodique, "a pesquisa pedagógica persegue um duplo objetivo, um objetivo de conhecimento, e um objetivo de ação: donde o termo pesquisa-ação."[3 a]

A pesquisa-ação pressupõe um trabalho coletivo com participantes da própria pesquisa, como considera Jacques-André Bizet, e num distanciamento mediado pela ação de um outro grupo. Segundo o autor, "uma pesquisa-ação associa à pesquisa ela própria (considerada então como estreitamento ligada a um projeto de mudança coletivo) e a título de pesquisadores, um grupo pertencente à realidade sócio-institucional sobre a qual se debruça a pesquisa, cujo projeto de ação ele próprio carrega: numa pesquisa-ação, o objeto é também sujeito da pesquisa, em associação com outros pesquisadores 'profissionais'." (apud: LEITE, L.C.M.: 1988, 72)

Como escreveu Thiollent, "a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa na situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar" (1986, 21). Assim, a experimentação das hipóteses sobre o trabalho com poesia na escola foi fundamental para os resultados apresentados nesta tese.

A metodologia da pesquisa-ação ajudou a esclarecer micro-situações escolares e redefinir objetivos de ação pedagógica. Ela trouxe conhecimento geral e habilidades, permitindo ao grupo de pesquisadores se "orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados." (Thiollent: 1986, 25)

Assim, desde o início da pesquisa em 1991, com o grupo "Plantando um poemeiro" e na fase seguinte, a desta tese, a discussão com a orientadora e a professora Carmen Urquiza foram fundamentais para "a colocação dos problemas a serem estudados

---

[3 a] - Apud LEITE, L. C. M. Pesquisa-ação: um método particular de pesquisa educacional? In: *Idéias*, São Paulo: FDE, 1988, v. 3, p. 68.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

conjuntamente por pesquisadores e participantes" nas "deliberações relativas a escolhas dos meios de ação a serem implementados" e "nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada". (Thiollent: 1986, 31)

A pesquisa, na tese, se organizou em diferentes fases, ainda de acordo com o método da pesquisa-ação exposto por Thiollent.

A fase exploratória nos levou à colocação dos problemas, ao levantamento das hipóteses, e à busca de soluções pedagógicas. Houve dois momentos nessa fase exploratória. No primeiro foi feita uma análise da situação da poesia na escola, decorrendo daí o tema da pesquisa. O segundo momento, o mais importante, foi a fase das experimentações das atividades com poesia para a quinta série, em classes reais da rede pública do Estado de São Paulo, feitas por mim e pela professora Carmen Urquiza.

As questões teóricas, tanto no que diz respeito à concepção de poesia e poema, como relativas à metodologia dos autores franceses em que nos apoiamos, com suas sugestões de atividades, tiveram o papel importante de "gerar idéias, hipóteses, ou diretrizes para orientar as pesquisas e as interpretações" (Thiollent: 1986, 55).

A questão da aprendizagem foi também fundamental para os objetivos desta tese, pois, como escreve Thiollent, "o fato de associar a pesquisa-ação à aprendizagem possui maior relevância na pesquisa educacional" (p.66).

Ela representou uma aprendizagem não só para os pesquisadores, como sobretudo para os alunos envolvidos que participaram de uma intensa interação com o texto poético escrito para eles e portanto adaptado ao seu nível escolar e intelectual, correspondendo plenamente à proposta da pesquisa-ação, de que "as ações investigativas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes." (p.66).

Não poderíamos deixar de estar de acordo com Thiollent, quando afirma que os pesquisadores devem levar em conta "os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão - transmissão - recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação." (1986, 76)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como no método da pesquisa-ação, esta tese também está produzindo um material didático "gerado pelos participantes e para ser distribuído em escala maior", como conclui Thiollent. (1986, 66)

Cabe ainda dizer duas palavras sobre a pesquisa participante à qual a metodologia desta tese está ligada. Como escreve Dagoberto Buim Arena em sua tese de doutorado, "A pesquisa participante tem, como componente básico, a figura do "outro", do "participante", que, junto com o pesquisador, contribui para o desenvolvimento da pesquisa, gera conhecimento, reflete, promove uma 'observação participante' e reencaminha procedimentos. São, como afirma Espeleta, 'sujeitos que protagonizam processos sociais'." (1996: 16/17)

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, foram-se cruzando interações várias: minha com a professora Carmen Urquiza, com a orientadora, e com a turma em que desenvolvi a ação mais diretamente. De Carmen Urquiza com seus alunos, e nas nossas discussões a cada momento, retomando e redirecionando as atividades a partir de sua recepção pelos alunos.

Finalmente essa pesquisa contribuirá para aprofundar o conhecimento da língua escrita do aluno (vocabulário, grafia das palavras, estruturação sintática, conjugação verbal, entre outros aspectos), em decorrência do trabalho realizado com a linguagem poética, pelo qual ele adquire também maior intimidade com as normas do código verbal escrito, uma vez que, a cada momento, liberação da linguagem e norma se confrontam.

A pesquisa-ação possibilita, portanto, um caminho viável para a pesquisa em educação, nesses "espaços de fronteira, onde o professor possa distanciar-se da ação para recentrar-se em relação a ela." (LEITE: 1988, 75). Foi o que tentei realizar.

unesp

2.4. As concepções de linguagem, de poema e de poesia que norteiam o trabalho

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM que sustenta esse trabalho, desenvolvido a partir de jogos de linguagem e jogos poéticos, está ligada às reflexões teóricas, e aplicações possíveis ao ensino do Português, que entendem a linguagem enquanto interação entre sujeitos: um processo de interlocução em que a linguagem e o conhecimento são construídos não com base numa atividade interior e isolada do sujeito, mas numa relação interacionista entre os elementos envolvidos no processo de aquisição da linguagem.

Não é outro o sentido proposto para o ensino de língua portuguesa - incluído o ensino de poesia -, na Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa para o 1° grau:

> *começa pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação do professor e alunos e dos alunos entre si, para que cada um possa integrar-se no processo dialógico que é a linguagem. (p.16)*

Dessa forma, não apenas a linguagem da criança é respeitada, como são criadas condições para que ela amplie o domínio de diferentes recursos expressivos socialmente valorizados, bem como tenha consciência deles e de suas possibilidades de utilização em situações diversificadas.

Daí a importância que se está atribuindo, nessas atividades com poesia, à criação de um ambiente em que se vivenciem múltiplas experiências de uma maneira solta, espontânea, em situações de criação partilhada de experiências, conhecimentos, linguagem, de modo que as produções das crianças sejam modificadas, reconstruídas, rompendo ocorrências comuns e cotidianas da linguagem e vivenciando a linguagem fundante da poesia.

Se se considera, como o faz João Wanderley Geraldi, que toda metodologia de ensino vincula os procedimentos usados em classe a uma opção política, perguntas relacionadas aos objetivos do ensino como "Para que ensinamos o que ensinamos?" e "Para

unesp

que as crianças aprendem o que aprendem?" adquirem uma importância fundamental e, portanto, no que se refere ao ensino da língua materna, suas respostas tanto têm a ver com uma determinada concepção de linguagem quanto a uma postura com relação à educação.

O professor de língua deve ter uma postura clara com relação às variantes lingüísticas; não basta valorizá-las, seus usuários tem que ter a oportunidade de domínio do dialeto-padrão, o que não implica em menosprezar sua própria fala.

Quando se fala em possibilitar o aprendizado da língua-padrão, fala-se de seu domínio em situações de interação, emitindo enunciados, percebendo especificidades entre várias formas de expressão, o que não quer dizer dominar a metalinguagem sobre a língua.

Seguem em linha semelhante de preocupações, buscando renovar o ensino de língua portuguesa, os trabalhos de lingüistas da UNICAMP, como Rodolfo Ilari, Carlos Franchi, Ataliba de Castilho, Ezequiel Lopes da Silva; na USP, Maria Tereza Fraga Rocco, Lígia Chiapinni de Moraes; em Minas, Magda Becker Soares; no Rio Grande do Sul, Regina Zilberman, e outros.

A partir da década de 70, reflexões lingüísticas e pedagógicas manifestam-se, no pensamento de educadores identificados com a renovação do ensino de língua materna na escola primária francesa, revelando que essas propostas, tanto em nível teórico quanto prático, convergem para uma direção próxima à que aqui se realiza, fornecendo subsídios para nossa pesquisa.

Em *Pour une pédagogie scientifique du français* (1979), Romian detalha os fundamentos teóricos do *Plano de Renovação do Ensino de Francês na Escola Elementar*. Na caracterização que faz do ensino da língua materna na França, apresenta concepções de linguagem anteriores: a de um ensino tradicional, *racionalista,* em que a língua deve funcionar "*como um verdadeiro espelho do pensamento*", à qual se contrapõe a de construção mais natural, centrada na afetividade, vendo a língua como a expressão do indivíduo, nascida do mais profundo do ser, e em consonância com suas necessidades afetivas básicas de comunicação e expressão.

A proposta da equipe do *Plano de Renovação* busca conciliar essas duas polaridades: intelecto/afetividade, norma social/criação individual.

unesp

> *A linguagem não é considerada nem como uma entidade abstrata, geral, nem como puro élan vital. Segundo a situação, a linguagem visa a comunicação, a expressão, a elaboração do pensamento, a alegria estética.*(*Plano de renovação*)

É básico, para essa pedagogia, o conceito de funções da linguagem. Assim, os professores devem se servir de atividades diversas, no sentido de exercitá-las. O ensino da língua não estaria centrado apenas no nível da afetividade, numa situação de comunicação mais espontânea, mas também numa situação de aprendizagem que gradativamente levasse o aluno a um domínio consciente da língua escrita. Portanto, esta concepção lingüístico-pedagógica deve possibilitar, por parte do aluno, um domínio pleno da língua materna, garantindo a todos,

> *qualquer que seja sua origem sócio-econômica e/ou seus bloqueios afetivos, um domínio efetivo da língua oral e da língua escrita no mais alto nível de conveniência segundo sua unidade e a diversidade de seus registros, e segundo os niveis mais avançados de elaboração mental e verbal.*(*Plano de renovação.*)

CONCEITUAÇÃO DE POEMA E DE POESIA

Depois de estudarmos as sugestões dos franceses, dois problemas se colocaram:

1°) SELECIONAR entre aquelas propostas o que nos parecia adequado para ser feito no primeiro grau brasileiro, e ORGANIZAR essas atividades selecionadas segundo critérios;

2°) Essa seleção e organização dependeria de se estabelecer um CONCEITO DE POEMA e um CONCEITO DE POESIA que norteassem não apenas a progressão ou seqüência das atividades escolhidas, como também a inclusão de novas. Apoiada na concepção de poesia que fundamentou meu Mestrado, propus um quadro apresentando os diferentes níveis estruturadores de um poema, que, analisado e retrabalhado, assumiu a seguinte forma:

unesp

POEMA É UMA UNIDADE DE LINGUAGEM EM QUE OS VÁRIOS NÍVEIS QUE A ESTRUTURAM CONCORREM PARA O SENTIDO QUE SE ATRIBUI A ELE.

NÍVEL FÔNICO	NÍVEL SINTÁTICO - SEMÂNTICO		N. GRÁFICO-ESPACIAL
	<-------->		
Ritmo e Sonoridade	**Poesia e Sintaxe**	**Nível Semântico**	**Espacialização e grafismo**
.rimas	.anáforas	.neologismos	.ritmo e espaço
.aliterações	.haikai	**.jogos semânticos**	
.assonâncias	.acrostico	.palavras-cegonha	.poema-recorte
.estruturação sonora	.modelos de estrutura diferenciada de poemas	.palavras-mala	.caligramas com letras, palavras, poemas
.contagem de sílabas	.paralelismos	.novas palavras com prefixos e sufixos	.poemas tipográficos
.dizer poemas	.refrão	.palavras polissêmicas	.cartazes poéticos
.etc.	.etc.	.provérbios	.etc.
		.imagens e metáforas	
		. etc.	

Para operacionalizar a organização das inúmeras propostas de atividades dos diversos autores com que trabalhávamos, a partir dessa concepção de poema, nós as ordenamos segundo os vários níveis estruturadores do texto poético, como os consideram os teóricos da literatura da modernidade. Ainda que suas classificações assumam alguma variedade, pode-se considerar que o poema se constitui nas diversas relações que se estabelecem entre os vários níveis presentes na estruturação da tessitura poemática, permitindo aí considerar os seguintes níveis: **fônico, sintático-semântico e gráfico-espacial**.

unesp

Propus que, a partir desses níveis, ordenados em colunas, organizássemos os vários recursos a serem explorados em cada uma dessas rubricas gerais, com propostas de atividades distribuídas de maneira que se pudesse visualizar uma diversidade de elementos a constituir um conjunto, um todo organizado, uma unidade. A idéia era evidenciar como esses vários aspectos estão sempre presentes, em intensidade variada, no texto poético. Assim, temos poemas, por exemplo, que, em função de determinados objetivos, exploram, de maneira particular, o nível fônico, criando verdadeiras imagens fônicas, o que não significa que elementos do nível sintático-semântico ou mesmo gráfico-espacial não contribuam para o sentido que se atribui ao texto. Evidente que o fazem, até porque seria praticamente impossível uma exploração fônica que pudesse prescindir da estruturação sintático-semântica do texto.

Há poemas organizados predominantemente a partir de determinadas imagens, construções metafóricas; ou mesmo poemas basicamente visuais; há grandes poemas em que elementos fanopaicos (imagens, comparações, metáforas), melopaicos (musicais) e logopaicos (relacionados à "dança das idéias entre as palavras"), para utilizar a denominação de Ezra Pound, se imbricam na tessitura textual. Cada poema, de certa forma, tem, pois, sua própria "arquitetura global", que acaba por conferir-lhe uma "silhueta" particular.

Assim, considero que a emoção intensa, a beleza estética, essa visão do eu, do outro, e do mundo que o texto poético, de forma muito particular, nos permite traduzir (traduz), é provocada pelo espessamento da feição usual da linguagem, que permite considerar

> O POEMA COMO UMA UNIDADE DISCURSIVA EM QUE OS VÁRIOS NÍVEIS ESTRUTURADORES DE SUA LINGUAGEM CONCORREM PARA O SENTIDO QUE SE ATRIBUI A ELE.

M. G. Bordini, em seus trabalhos, adota conceituação semelhante de poema. Em Por um conceito de poesia infantil" (1981), procura estabelecer a especificidade da poesia fantil e a maneira como se dá sua atuação, considerando que, em termos teóricos, o ocesso de composição do poema infantil é o mesmo caracterizado por Roman Jakobson mo "o resultado da projeção do eixo de equivalências sobre o eixo das contigüidades". O e distinguiria esses poemas seria uma questão de grau, já que a construção e a mantização dos seus níveis estruturadores beirariam muitas vezes o óbvio, na tentativa de ıa maior transparência dessa linguagem, por parte do adaptador adulto.

unesp

Mas em função das próprias necessidades da condição infantil, essa adaptação se dá de forma positiva, via **ludismo**, enquanto jogo sonoro e semântico, fazendo com que o poema infantil tenha uma

> *função singularmente emancipatória no quadro do desenvolvimento da criança, uma vez que, através do jogo, lhe permite simular, reordenar e controlar as habilidades lingüísticas mais sofisticadas(...), proporcionando-lhe maior consciência das possibilidades da linguagem em relação ao mundo, sejam elas estéticas ou pragmáticas (p.34).*

Quanto à outra constante no poema infantil, *o* **ilogismo**, Bordini aponta sua ambivalência: tem função emancipatória, ao possibilitar o exercício do pensamento lógico, mas é inibidor, ao falsear a realidade, na manutenção da posição de superioridade do adulto sobre a criança.

O caráter predominantemente narrativo e denotativo dos poemas revelaria a intenção de revelar uma realidade dinâmica ao leitor, mas a transformação incipiente desse mundo narrado pouco contribui para isso. Nesse sentido, Bordini considera que o poema para crianças só atende em parte ao desejo duma criança de crescer, quando lhe revela as possibilidades criadoras da palavra, mas torce-a enquanto imagem do mundo.

Em *Poesia Infantil* (1986), Bordini reafirma a equivalência dos vários níveis do discurso articulado, como uma das características da poeticidade, de acordo com teóricos desde Roman Jakobson, fazendo com que arranjos de elementos em um determinado nível encontrem ressonâncias nos demais. Aponta também a tese teórica, defendida pelos românticos alemães e ingleses, segundo a qual "a poesia se distingue dos outros usos artísticos da linguagem, com leis lógicas próprias" (p.16). Não são excludentes.

Nesse processo de atribuição de sentidos ao texto deve-se considerar a contraparte do *emissor*, o *leitor*, e quais as implicações na leitura, da especificidade desse discurso.

Se por um lado o poema se elabora a partir de um funcionamento específico da linguagem, que é explorada em seus vários níveis, fazendo uso acentuado das conotações e das metáforas, com todas as ressonâncias e evocações que contribuem para o seu caráter multissignificativo, por outro lado, o texto poético tem que ser lido e visto de forma plural, levando em conta esta especificidade. Nesse sentido,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Aprender a LER-VER qualquer poema como um espaço que (re)distribui as formas verbais sem querer antes entender, tal é a própria condição do acesso ao ritmo da língua do poema: à significância. Ao falar-se assim do texto como forma que faz sentido, entra-se em sua própria dinâmica: entende-se que, para nós, ler é aceitar deixar-se levar pelas defasagens textuais, pelos efeitos de tensão entre versos e sintaxe, entre tipografia e significado básico dos signos da língua. É preciso aprender a procurar por toda a parte a significância e não somente o sentido das palavras: num branco, numa transição (ou seja, num sentido mais amplo, um intervalo entre palavras), em estruturas ou signos recorrentes.[4]

Para verificar essa implicação dos vários níveis, como a colocamos, e a maneira como o poeta, dependendo de sua intenção, explora mais, ou menos, cada um deles, pode-se tomar a seleção de poemas que fizemos sobre o tema do "trem".

Uma das maneiras de levar as crianças a entenderem elementos fundamentais, a própria estrutura do texto poético, é explorar um TEMA, tratado por diferentes poetas.

Tanto na poesia para crianças como para adultos o TREM é um tema freqüente. Uma comparação entre alguns poemas com essa temática permite perceber como cada um dos autores selecionados concretiza tanto a cadência do trem em movimento quanto emoções, situações, sentimentos ou imagens dela decorrentes. É importante verificar como recursos poéticos diversos permitem desenvolver essa temática, criando efeitos, evocações e vivências variadas.

Nos poemas comentados a seguir, a exploração de recursos como ritmo, aliteração, assonância, a seleção e a organização dos elementos sintático-semânticos, ou mesmo a visualização oferecida, garantem a expressividade obtida pelos poetas.

1. "Trem de ferro", de Manuel Bandeira

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

[4] J. Michel Adam, *Pour lire le poème*, ed. Deboeck-Duculot, 1986, in JOLIBERT, Josette (coord.), *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.202.

unesp

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!

Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Prá matá minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

unesp

Neste poema Bandeira presentifica, de forma muito particular, a própria ***cadência*** do trem em movimento, nas variações de sua velocidade.

Evidencia-se o nível fônico na exploração do ritmo e da sonoridade feita pelo poeta. Observe-se nesse sentido o efeito provocado pelas anáforas nos versos iniciais: "café com pão / café com pão / café com pão /", reiterado na construção anafórica: "muita força / muita força / muita força"; ou na final "pouca gente / pouca gente / pouca gente".

A expressividade ao dizer esse poema é fundamental. As construções paralelísticas ("vou.../ vou.../ vou.../"), e os elementos que se reiteram são inúmeros: "foge.../ foge.../ passa.../ passa.../ passa.../ passa.../ passa.../", etc., com um ritmo e uma sonoridade bem marcados, na cadência do trem, que devem ser resgatados na leitura oral.

A regularidade do ritmo e a mesma métrica podem ser percebidas nos primeiros versos, de quatro sílabas (mesmo o terceiro pode ser desmembrado em três de quatro sílabas), que mantêm a cadência até o arrefecimento desse ritmo, nos versos 13, 14 e 15, a exigir "...muita força / muita força / muita força /" (3 / 3 / 3). Essas considerações sobre as correspondências entre os vários níveis poderiam ser feitas com relação ao poema todo, que até visualmente se dispõe como os vagões, seguidos, nos trilhos...

Existe no poema um elemento de subjetividade, de provável evocação da infância, que é leve, não é dramático.

2. "O trem", de Roseana Murray

Vai que vai, vem que vem,
faz o balanço do trem.
A menina, com o nariz
achatado na vidraça,
enlaça a paisagem
com o seu olhar encantado.

Vem também, vem também,
faz o balanço do trem.
Na bolsa a menina leva
pérolas coloridas,
girassóis e margaridas,
anõezinhos de voz fina
e afinadas flautas mágicas.

Você vem, você vem,
faz o balanço do trem.
É que a bolsa é cheia de sonhos,
alegres e tristonhos

e ninguém sabe para onde leva
a menina balançando
no coração do trem.

Vai que vem, vem que vem,
vem também, vem também,
Você vem, você vem
-faz o balanço do trem.

O poema de Roseana Murray, com imagens sugestivas, revela como, a partir de uma diferente escolha e combinação dos elementos da língua, outras cadências do trem serão concretizadas, como por exemplo o ***balanço***. Os dois primeiros versos de cada estrofe repetem o sacolejar do trem, ao mesmo tempo que as imagens vão se entrecruzando, até a retomada, na última estrofe, dos versos iniciais de cada uma, e do movimento do trem, num convite a se embalar nesse sonho, alçado dos trilhos...

Neste poema existe também um elemento subjetivo e de sensibilidade, transmitindo uma possível vivência de adulto: a da separação de alguém muito amado que ficou para trás, tematizando (assim) a dor da separação (que pode ser também a da própria criança, separando-se de um ente querido). O que desencadeia essa dor é a vivência inicial de uma recordação de infância (ou o próprio registro / presentificação dessa vivência infantil) que aos poucos invade o presente, transformando o balanço do trem em sofrimento da separação.

"*Vem também, vem também*" é o desejo de que a pessoa venha efetivamente, e finalmente o "*você vem, você vem*" é o desejo realizado no sonho apenas. Daí o dramático da situação. Desejo realizado no sonho, e "mostrado", ou concretizado na cadência do trem, na sonoridade construída pela poeta.

3. "O Trem do Manuel", de Almir Correia

(tinha Bandeira na chaminé)
não fazia piuíiiiii

Mas

tomava café
tomava café
tomava café
tomava café
tomava café...
tomava café...

Em "O trem do Manuel", os recursos são inúmeros e se imbricam em seu diálogo evidente com o poema de Bandeira, numa exploração eficaz do recurso da intertextualidade. O poeta recria o ritmo ou o movimento fundamental do poema de Bandeira, remetendo ao "*café com pão / café com pão / café com pão*" e às outras repetições similares do poema.

Almir cria neste poema um intertexto onde não só recupera o ritmo essencial do poema de Bandeira, como também, provavelmente, alguma reminiscência de infância que o trem lhe provoca.

4. Outras vozes se podem ouvir, nesse cruzamento de movimentos, sonoridades, desejos, emoções. Em "Pedro Pedreiro", de Chico Buarque, na espera / esperança do "eu lírico", que se renova a cada dia, na cadência do trem "*que já vem, que já vem, que já vem*".

Regina Chamliam, em *Trio tantã*, num texto de travalíngua cuja marca é o humor, o lúdico, também dialoga com Manuel Bandeira, a voz primeira nesse intertexto que se estabelece entre as falas dos vários poetas, destacando os movimentos, sonoridades e evocações provocados pelo trem.

(...)
O tratamento terminou a tempo. Toninho tinha de tomar um trem.
Na plataforma, os tigres entoaram:
- Tchau, Toninho.
O trem partiu:
Te cutuco, te cutuco, te cutuco, te cutuco...
(...)

Neste trecho selecionado, diferentes escolhas e combinações de palavras permitem uma diferente alternância de sílabas fracas e fortes, criando um novo ritmo, e uma nova cadência, em sintonia com o tom do texto como um todo:

te cuTUco, te cuTUco, te cuTUco, te cuTUco, ...

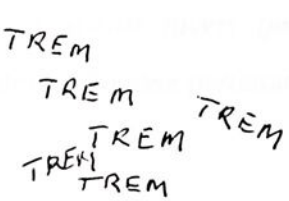
_ _ ´/ _ _ _ ´/ _ _ _ ´/ _ _ _ ´/ _

5. Outros poetas utilizam, além dos recursos sonoros e rítmicos, imitando o ruído e o balançar do trem, o recurso gráfico-espacial.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TREMTREMTREMTREMTREM

P	I	T
O	N	B
N	A	A
T	C	D
E	A	A



Leon Eliachar explora aqui o espaço em branco da página, para visualmente mostrar o movimento do trem passando por pontes, obstáculos, até a tr(e)ombada / ponte inacabada, que provoca o descarrilhamento de seus vagões.

É um texto meramente visual e humorístico.

6. Considere-se, para finalizar, o poema de PEF:

UM TREM TREM
QUE QUE
PASSA PASSA
RASGA O SILÊNCIO
NO ZÍÍÍPER DA VIA



PEF

Os primeiros versos deste poema apresentam recursos sonoros já conhecidos. Há também um elemento visual mais sutil, na repetição das palavras, representando os vagões e a continuidade da ação; na retomada do som imprime-se a cadência do movimento.

O impacto fica por conta do último verso. Nele reúnem-se vários elementos: o movimento do trem, o ruído do trem, a evocação dos trilhos, e uma associação de imagens do ruído do trem com zíper que se abre ou fecha (ou do próprio movimento do zíper / trem a separar ou juntar, e fazer caminhar paralelos suas partes / trilhos).

A poesia com a temática do trem pode levar a uma melhor compreensão de COMO o ritmo, a sonoridade, os elementos sintático-semânticos, e os elementos gráfico-espaciais dialogam no poema.

unesp

São estes os apoios teóricos da minha concepção de poema, conceituado, em resumo, como uma *unidade discursiva em que os vários níveis que o estruturam, concorrem para o sentido que se atribui a ele*, caracterização essa perfeitamente compatível com a que dele faz Bordini:

> *Poema: forma de manifestação literária identificável ou pela presença do verso ou pelo efeito de poeticidade percebido. (Bordini: 1986, 69)*

Por trás destas concepções está a concepção mais ampla de poesia, enquanto um efeito estético, decorrente dum trabalho específico sobre o signo, ou como a define Bordini, na segunda acepção que apresenta do termo, que é a que importa, para este trabalho:

> *Poesia: o termo é usualmente entendido em dois sentidos: 1) conjunto de poemas produzido por um autor, escola literária ou pertencente a uma literatura nacional; 2) efeito estético que pode ocorrer em narrativas ou poemas (ou quaisquer formas artísticas não-verbais) em que, pelo trabalho do signo e sua conseqüente evidenciação, o receptor identifica a presença do Ser em plenitude intuitiva, não necessitando da mediação racional. (Bordini, 1986, 69).*

Tentou-se apontar, portanto, que o efeito estético produzido pela leitura de um poema não revela, de imediato, todo o trabalho de elaboração que leva à constituição do texto. Assim, são várias leituras, diferentes olhares e aproximações que permitem chegar às várias significações do poema. De uma primeira leitura, mais inspecional, que revela a disposição formal, ou composição gráfico-espacial, até leituras reveladoras de outros níveis estruturadores do texto, vão-se desvelando o ritmo do poema, bem como os elementos morfo-sintáticos e semânticos, todos eles concorrendo para a compreensão mais ampla dessa unidade de linguagem que é o texto poético.

Se se considera, como faz Murilo Mendes, que a poesia "não pode nem deve ser um luxo para alguns iniciados: é o pão cotidiano de todos, uma aventura simples e grandiosa do espírito" (1972, 165), o trabalho pedagógico na escola não pode ignorá-la. Mas para que isso possa ocorrer é necessário que haja uma preocupação com o trabalho de sensibilização

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dos alunos, e com a busca desse prazer estético que a poesia pode proporcionar, já que, segundo T. S. Eliot, independente de qualquer propósito específico que a poesia possa ter, "há sempre comunicação de uma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade". (1991, 29).

Este trabalho, pelos seus próprios objetivos, detém-se principalmente na explicitação de elementos fundamentais para a utilização de poemas em sala de aula. Assim, os conceitos são apresentados como instrumentos de prática possível, na leitura, interpretação, e produção de poemas, permitindo um tratamento mais eficaz desses textos, e revelando a linguagem poética como a integração de estruturas significativas. Não se prolonga, portanto, na questão da criação poética em abstrato, ou em amplas discussões sobre o que é a poesia, ou a natureza do ato criador no poeta, ainda que indiretamente possa revelá-los, ou ajudar na compreensão de questões como estas.

Visando fundamentalmente à poesia em suas manifestações concretas, serão examinados os poemas, em versos metrificados ou livres, já que o intuito é que este material possa ser útil a estudiosos e professores que vão lidar com essa unidade concreta que é o texto poético.

Considerem-se alguns elementos fundamentais do poema:

Sonoridade

O sistema de sonoridades é básico na estruturação dos poemas, garantindo-lhes a sua individualidade. A expressividade dos sons e a correspondência entre sons e sentidos permite chegar a formas mais complexas de estruturação, como por exemplo a sinestesia, em que se tem a simultaneidade de sensações.

O efeito expressivo de um poema pode ser obtido graças à sua estrutura sonora, mas também com a predominância de outros recursos, entre os quais se destaca o próprio valor semântico das palavras escolhidas, que funcionam como um elemento orientador na atribuição de sentidos ao texto. Ou, mais precisamente, determinadas escolhas lingüísticas dirigem o sentido, e o som material o reforça.

De qualquer forma, pode-se dizer, repetindo Dámaso Alonso, que um significado é sempre complexo, e um 'significante' (uma imagem acústica) "mobiliza inúmeras áreas da

unesp

rede psíquica do ouvinte; através delas, este percebe a carga contida na imagem acústica. 'Significado' é uma carga complexa. De modo algum podemos considerar o 'significado' em sentido meramente conceitual, mas levando em conta todas essas áreas. Diremos, pois, que um significado é sempre complexo, e que dentro dele se pode distinguir uma série de 'significados parciais' " (Apud Cândido: 1996, 29).

Entre os vários recursos utilizados para a obtenção de determinados efeitos de sonoridade destaca-se a **rima** - "igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras", segundo M. Bandeira (apud Cândido: 1996, 39), permitindo uma recorrência sonora facilmente perceptível no poema.

Ritmo

Os elementos sonoros que se imbricam no poema subordinam-se ao "fenômeno dominante do ritmo, que é justamente uma forma de combinar as sonoridades, não dos fonemas, mas das combinações de fonemas que são as sílabas e os pés". A idéia de ritmo é bastante complexa. Restringindo-se à noção de ritmo enquanto um "fenômeno indissoluvelmente ligado ao tempo, e que apenas metaforicamente pode ser transposto aos fenômenos em que este não é elemento essencial", deve-se considerar que ao se falar de ritmo, fala-se de "ritmo de um movimento", ou da "cadência regular definida por um compasso" (Cândido: 1996, 42/43).

Octavio Paz considera o ritmo como o elemento mais antigo e permanente da linguagem; afirmando também que todas as expressões verbais são ritmo, e distinguindo prosa e verso da seguinte maneira:

> *O ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente. Sem ritmo, não há poema; só com o mesmo, não há prosa. O ritmo é condição do poema, enquanto que é inessencial para a prosa. (1976, 11)*

Ainda segundo o crítico e poeta, o poema

> *apresenta-se como um círculo ou uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo auto-suficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria. E esta constante repetição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e que vem, que cai e que se levanta. (1976, 12/13).*

unesp

No poema, portanto, pode-se caracterizar o ritmo como a configuração de uma unidade por meio da alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes. Segundo Cândido, ele é "a alma, a razão de ser do movimento sonoro, o esqueleto que ampara todo o significado. Em função disso, muitos chegaram à conclusão de que o ritmo seria uma espécie de manifestação, na arte, de realidades elementares da vida." (1996, 44).

Assim, o autor considera que

> *o ritmo é uma realidade profunda da vida e da sociedade; quando o homem imprime ritmo à sua palavra, para obter efeito estético, está criando um elemento que liga esta palavra ao mundo natural e social; e está criando para esta palavra uma eficácia equivalente à eficácia que o ritmo pode trazer ao gesto humano produtivo. Ritmo é, portanto, elemento essencial à expressão estética nas artes da palavra, sobretudo quando se trata de versos, isto é, um tipo altamente concentrado e atuante de palavra. Ele permite criar a unidade sonora na diversidade dos sons. (1996, 45).*

E precisa ainda mais a noção:

> *O ritmo do verso nas linguas neolatinas é a sua divisão em partes mais acentuadas e partes menos acentuadas que se sucedem, e a integração dessas partes numa unidade expressiva. (...) está ligado intimamente à idéia de alternância: alternância de sons e silêncios, de graves e agudos; de tônicas e átonas, de longas e breves, - em combinações variadas. (1996, 46).*

O fato de se considerar o ritmo do poema como seu elemento nuclear não significa, segundo O. Paz, que ele seja um conjunto de metros. Também ele aponta as distinções entre esses elementos:

> O ritmo é inseparável da frase; não é composto só de palavras soltas, nem é só medida ou quantidade silábica, acentos e pausas: é imagem e sentido. Ritmo, imagem e significado se apresentam simultaneamente em uma unidade indivisível e compacta: a frase poética, o verso. O metro, ao invés disso, é medida abstrata e independente da imagem. A única exigência do metro é que cada verso tenha as sílabas e os acentos requeridos. (1996, 13)

O verso é composto de um certo número de sílabas poéticas (não correspondendo exatamente às sílabas gramaticais), e marcado por sílabas fortes, que se elevam sobre as

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

demais. Isso permite, segundo Cândido, dividir o verso em unidades menores, os 'segmentos rítmicos', que se articulam na integridade sonora do verso; e considerar que o ritmo se constitui pela "sucessão, no verso, de unidades rítmicas, constituídas por uma alternância de vogais, longas e breves, ou tônicas e átonas". (1996, 48)

O estudo do verso por meio de unidades rítmicas (o que não significa descartar a leitura por sílabas) permite uma abrangência maior de análise e entendimento do texto.

Metro (e sua relação com o ritmo)

Metro pode ser considerado como o "número de sílabas poéticas de um verso". A funcionalidade desta noção se verifica quando relacionada à de ritmo - "alternância de tonicidade e atonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades rítmicas", que permite, segundo Cândido, outras constatações como a de que "cada metro ou esquema silábico obtido pela reunião de sílabas poéticas pode ter vários correspondentes rítmicos", ou várias combinações de ritmo (1996, 51). Isso permite falar de uma variedade do ritmo na unidade do metro, objetivado na forma do verso.

Paz considera que, em si mesmo, o metro é medida vazia de sentido.

> *O ritmo, pelo contrário, jamais se apresenta sozinho; não é medida, mas conteúdo qualitativo e concreto. Todo ritmo verbal contém já em si mesmo a imagem e constitui, real ou potencialmente, uma frase poética completa. (1976, 13)*

A realidade complexa do verso pressupõe "a adequação da linguagem e não apenas a do ritmo, do metro e da sonoridade em geral". Essa adequação ultrapassa o jogo desses elementos, pressupondo, "uma linguagem que os justifica e dá eficácia plena." (Cândido: 1996, 67). Entre esses recursos estão elementos figurativos da linguagem poética, tais como: imagens em geral, comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, alegorias, símbolos, e outros.

Segundo A. Cândido, numa acepção ampla pode-se considerar **imagem** como "toda figuração de sentido que faz as palavras dizerem algo diferente de seu estrito valor semântico". Deixando de lado as intrincadas e sutis distinções dos tratadistas da retórica tradicional, o autor considera, dentre as modalidades de imagens ou de palavras figuradas, a **comparação** ou **símile**, em que a "transferência de sentido é explícita". O elemento lógico de contaminação entre significados aparece claramente. (1996, 77)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Com relação às **imagens** e **metáforas**, Cândido considera que a característica fundamental destas figuras é a alteração de sentido pela comparação explícita ou implícita de dois termos (1996, 87). Quanto à **alegoria**, define-a como "a representação corporificada de um conceito abstrato, por meio de um signo, de uma descrição, de uma pequena seqüência narrativa" (1996, 79). Já o **símbolo** seria uma "tendência geral do poema, resultante do jogo de alterações particulares de sentido e da grande alteração fundamental: o intuito poético, a intenção que preside à fatura." (1996, 89).

Duas ciências contribuíram para o estudo atual da metáfora: a lingüística e a psicologia. Cândido considera que a importância do valor simbólico da palavra é um dos postulados da psicologia moderna, mostrando que a palavra não é simplesmente um signo 'arbitrário' (como preconizava a lingüística), mas "invólucro simbólico de um sentido que radica em camadas profundas do espírito." (1996, p. 96).

A metáfora é de importância fundamental na caracterização da natureza da linguagem poética figurada, já que a linguagem do poema se constitui na articulação de palavras em sentido próprio e de palavras em sentido figurado, e a linguagem figurada, em especial a metáfora, pode condensar uma alta carga expressiva, característica da linguagem poética, na dependência da articulação imprimida pelo poeta aos vários elementos que constituem essa unidade que é o poema.

Para O. Paz, poesia é o lugar onde os nomes e as coisas se fundem, "reino onde nomear é ser. A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer. A linguagem é significado: sentido de isto ou aquilo." (1976, 44).

E Paz continua:

> em virtude de ser inexplicável, exceto por si mesma, a maneira própria de comunicação da imagem não é a transmissão conceitual. A imagem não explica: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la. O dizer do poeta se encarna na comunhão poética. (1976, 50)



Capítulo 3

AS PROPOSTAS DOS EDUCADORES FRANCESES

O projeto baseou-se em autores franceses cujas obras proporcionaram apoio geral - teórico, pedagógico, metodológico -, e que podem ser ordenadas em grupos. 1) obras mais **genéricas**, como o *Plano de Renovação*, *Poésie pour tous*, e *O poder da poesia*; 2) obras **centrais**, que serviram efetivamente de base para o trabalho e que serão apresentadas detalhadamente: de Jean-Hugues Malineau, de Jean-Pierre Balpe, de Jacques Charpentreau, de S.Christophe / C.Grosset- Bureau; e de Josette Jolibert, que se situa num lugar intermediário entre os autores do segundo e terceiro grupo, já que sua postura é crítica com relação a esses autores centrais, mas sua obra é alvo de críticas pelos mais modernos; 3) obras de **críticos** mais atuais, D. Delas e Martin & Martin.

As obras foram fundamentalmente: *A escrita antes de tudo. Jogos de linguagem*, de Jean-Hugues Malineau e Claudine du Four (s/d); *Jogos para dizer e palavras para brincar*, de Jean-Hugues Malineau (1984); *Os momentos de poesia na escola elementar*, de Jean-Pierre Balpe (4.ed.,1981); *O mistério em flor*, de Jacques Charpentreau (1980); *Jogos poéticos e língua escrita*, de S.Christophe / C.Grosset- Bureau (1985), além de *Poesia para todos*, obra coletiva sob a coordenação geral de Hélène Romian e Françoise Sublet (1982). Dela foram traduzidos vários textos, entre eles o do teórico Geoges Jean, estimulador do grupo francês, e também um grande "motivador"de nosso trabalho. Selecionaram-se também "A aposta dos jogos poéticos. Jogo aberto / jogo regulamentado", de Daniel Delas, que se opunha, de alguma forma, a esses autores; e *Les poésies, l'école*, de Marie-Claire Martin e Serge Martin.



Diretamente vinculados, o *PLANO DE RENOVAÇÃO* apresentava o projeto em geral, e MARCAR SEUS CAMINHOS DE POESIA, de Françoise Sublet, traçava o roteiro de uma pesquisa com poesia na escola na França.

PLANO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO DE FRANCÊS NA ESCOLA ELEMENTAR. In: La reforme de l'enseignement du Français vue par ceux qui l'enseignent. *L'Enseignement Public*, décembre 1973, supl. n. 5, pp.106-107.

O *PLANO DE RENOVAÇÃO,* no item "Abordagens poéticas da língua" apontava recomendações específicas como a conveniência de se substituir o termo "recitação" por "poesia", em todos os níveis da escola elementar, e reservar um lugar para a "comunicação poética" enquanto atividade pedagógica, seja pela importância que a linguagem poética teve desde a antigüidade, seja pelo fato de na poesia se encarnarem sensações, sentimentos, dados do imaginário e do sonho, bem como da inteligência que interroga o mundo.

O *PLANO DE RENOVAÇÃO* caracterizava e apontava a função que a poesia deveria ter na escola elementar. Assim, a linguagem poética, pelo ritmo, pelo funcionamento fonético elaborado, pelas metáforas, organizaria o indizível, através das conotações essenciais de alguns, e o tornaria público.

Nesse sentido, *a poesia teria, portanto, na escola elementar, a dupla função de 'permitir ver' e de provocar na criança o desejo de tornar consciente o inexprimível.* Isso não significava confundir a expressão poética das crianças com a poesia elaborada, mas exigiria que o professor estivesse sempre atento aos ritmos, imagens e palavras novas que o imaginário e a linguagem infantil produzissem.

A dicção e a memorização de poemas de que gostassem deveriam ser incentivados, assim como a criação de uma impregnação mais global que analítica, que nós adotamos, no que se refere à sensibilidade e ao imaginário, bem como à consciência clara das formas do discurso, levando as crianças a descobrirem, no seu ritmo e no de seu professor, sem explicações detalhadas, as estruturas fonéticas, rítmicas, e mesmo sintáticas, em situações e contextos próprios a iluminá-las eventualmente. Importavam audição, dicção, entonação, escolha dos textos, e os poemas poderiam ser ditos coletivamente, em coro falado, ou o aluno poderia simplesmente ficar a sós com ou no poema.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A criança deveria ser colocada em situação de poesia, ligada a outros tipos de expressão, e à aprendizagem dos ritmos a serem encontrados em todas as atividades de ensino. Nessa atividade se encarnariam a liberação da linguagem inserida nas raízes mais profundas do ser, e o rigor na organização desta linguagem.

SUBLET, F.; ROMIAN, H. *Poésie pour tous*. Paris: Nathan, 1982.

Em MARCAR SEUS CAMINHOS DE POESIA, introdução de *Poésie pour tous*, Sublet conta a história e orientações de um grupo que orientou equipes de pesquisa INRP sobre a poesia na escola, e que a partir de 1970 criou um grupo de trabalho INRP, sobre "a abordagem poética da língua na escola elementar", que da Academia de Toulouse se estendeu para nível nacional, e cujo objetivo primordial foi fazer chegar efetivamente às salas de aula as grandes orientações do Plano de Renovação no campo da poesia: "*A poesia teria, portanto, na escola elementar, a dupla função de 'permitir ver' e de provocar na criança o desejo de tornar consciente o inexprimível.*" (P.R.3.3)

Em 1976-77, concentrando uma maior atenção à palavra das crianças, o grupo considerava que a função poética já estava presente na linguagem delas, possibilitando que certas situações de comunicação, liberação e estruturação resgatassem essa função, tanto em nível de leitura quanto de expressão oral e escrita, permitindo às crianças tornarem-se progressivamente leitores-criadores. Por outro lado, uma formação pedagógica dos professores deveria permitir-lhes reconhecer a função poética na sua própria linguagem e na das crianças, e os diferentes "modelos" poéticos que atravessavam essa expressão, bem como viver e analisar situações de comunicação que resgatassem e suscitassem a função poética da linguagem, tentando se tornar eles próprios "leitores - criadores".

Poesia para todos é uma obra estruturada coletivamente. Revela os passos de pesquisa e inovação do grupo desde 1970, e aponta para uma *abordagem onde a subjetividade e a objetividade se imbricam*, em trocas de experiências práticas vividas, alimentadas pelo cruzamento de vários saberes, levando por sua vez a vários tipos de abordagem: *pedagógica, lingüística e sociológica.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Importava ao grupo uma abordagem poética da língua que permitisse às crianças, a emergência de sua própria palavra; e aos professores, o desejo e as possibilidades de escutá-las e de lhes dar os meios de se exprimir. Estas práticas seriam "um apelo para organizar a classe de tal sorte que a fala das crianças - e a dos professores - pudesse aí nascer efetivamente, e ser aí ouvida, não somente durante o tempo de uma 'atividade de expressão'".

A expectativa dos autores era de que essas descrições-explicitações possibilitassem encontrar itinerários entre as várias atividades, que levassem a ouvir e saber compreender mesmo os esboços das propostas das crianças.

JEAN, G. Poesia, necessidade vital. In: ROMIAN, H. (coord.) *Poésie pour tous*, pp. 19-25.

Numa linguagem envolvente, o autor escreve sobre a criança e a poesia, buscando precisar o fenômeno poético, e sua razão de ser, nesse jogo de expressão do inexprimível. Mesmo não oferecendo elementos precisos para iniciar um trabalho com poesia, é leitura fundamental.

Para Georges Jean a concepção "cultural" da tradição "literária" reduz a poética à estética e a uma certa moral, e predomina até a criação do *Plano de Renovação*, citado nas perspectivas pedagógicas. Tanto as instruções oficiais de 1938, em relação ao ensino do francês na escola elementar, reduzindo a poesia à recitação, quanto as instruções oficiais de 1972, que de propunham o ensino do uso corrente das palavras e das expressões da língua, aproveitando-se do apoio que o ritmo empresta à memória, acabavam, segundo ele, por *negar a especificidade do discurso poético*, ficando as atividades de poesia a serviço ou como pretexto para outras atividades do francês.

Para dimensionar esse problema e apreciar as propostas do *Plano de Renovação*, G. Jean procura mostrar como a poesia se inscreve numa mudança individual e social das crianças e dos homens. Para o autor, praticar atividade de poesia é descobrir pouco a pouco que a linguagem articulada é um instrumento de comunicação privilegiado, e quando a poesia o assume e o transforma, é um espelho do homem se afirmando nos seus poderes

unesp

sobre a natureza, um meio de conhecimento pelo qual a língua se encorpa e atravessa os territórios reunidos do real e do imaginário, este outro real.

Considera ainda que a poesia é uma necessidade fundamental para o indivíduo inteiro, e que o dizer poético impõe um certo ritmo e controle respiratório. A poesia responde, assim, como a música e as atividades corporais e plásticas, à necessidade de uma formação para a percepção e para a expressão dos ritmos. Os ritmos respiratórios estão ligados à natureza mesma do discurso poético. E toda leitura, mesmo silenciosa, de um poema, leva a ressonâncias no nível das pulsações corporais. Nesse plano, diz o autor, a poesia é uma necessidade vital!

Segundo ele, só a linguagem poética recria as sensações. Através dela, a criança aprende não somente a ter prazer com suas sensações, mas ainda a aperfeiçoá-las, a interiorizá-las, a investir nelas a sua linguagem. Trata-se de "permitir ver", ou fazer perceber por meio dela. Para Paul Éluard, citado por G. Jean, em vez de se inventar as palavras, inventam-se objetos, seres, fatos, sentimentos, e os sentidos são capazes de percebê-los. O objeto dos desejos é, dessa forma, sempre real, sensível.

Para G. Jean é fundamental que a criança possa assim se colocar à escuta de seus sentidos, e mais amplamente, de sua afetividade, insiste ele. A poesia atravessa o campo da afetividade todo inteiro, e sem trapaça nem censura pode *dizer tudo* à criança. Ela responde a uma necessidade maior do ser humano em geral e da criança em particular, porque põe o ser inteiro em alerta diante de si e do mundo, sem destrui-lo.

Nesse sentido, em nível de sentimentos, das paixões, da afetividade em geral, a poesia explica, mas sem os encadeamentos da razão, como num discurso argumentativo. Ela seria uma forma aguda e viva de inteligência. A poesia pode ajudar a criança a saber o que ela é e contribuir para prepará-la um pouco melhor para afrontar a vida adulta, suas dificuldades, suas lutas, tanto no plano do indivíduo como no da sociedade.

Continuando a caracterização de poesia, o autor a considera uma forma particular do significante, que pode apresentar uma variedade de aspectos lingüísticos e retóricos, específicos da prosódia no discurso poético. Assim, segundo ele, importam: os tipos de emergência da métrica; as entonações; as pausas; a textura complexa das oposições; enfim, as estruturas sonoras e os ritmos com os quais o discurso poético envolve o leitor e o ouvinte nas malhas de uma rede sonora.

unesp

Esta "alquimia verbal" remete a palavras, a estruturas sintáticas, que significam alguma coisa, representando, como em qualquer linguagem, "o que não está presente, o que não é apreendido pelos sentidos". Mas no caso da poesia, a função simbólica se torna imediatamente presente, graças à organização sonora e rítmica do discurso poético, que prolonga o sentido das palavras de maneira reveladora, permitindo à criança compreender o que as palavras lhe falam, e imaginar o que elas lhe permitem apreender em si mesma e no mundo. A linguagem poética, ressalta o autor, é assim um poderoso motor de desenvolvimento do imaginário infantil. E por uma simples ultrapassagem ou aprofundamento da linguagem pela linguagem.

Na linguagem poética, as palavras não são consideradas simplesmente pelo ângulo denotativo; o poeta, em geral, joga com a pluralidade de sentidos (polissemia), nos próprios limites da ambigüidade, diz o autor, remetendo a Mallarmé. Cada palavra está ligada aos seus empregos contextuais diversos, às circunstâncias, às emoções do locutor; elas são ricas de conotações. O ensino, alerta G.Jean, particularmente na aprendizagem de língua materna, tende freqüentemente a cercear os valores semânticos conotados, destruindo, em parte, o imaginário, e embotando até mesmo a inteligência racional que a imaginação, de qualquer modo, ilumina.

Lembra ainda que, no seu ensaio sobre o imaginário, Sartre mostrou que somente as palavras são capazes de fazer surgir o objeto ausente. O ato poético, num certo sentido, permite fazê-lo aparecer no corpo, nos sentidos, na afetividade e na inteligência do fruidor e na do produtor de poesia. Pela poesia, o imaginário surge efetivamente como é: uma realidade concreta, material, da pessoa. Nesse sentido o poeta Pierre Reverdy definia "a imagem poética", a metáfora: "A imagem é uma criação pura do espírito. Ela não pode nascer de uma comparação mas da aproximação de duas realidades mais ou menos afastadas. Quanto mais as relações das duas realidades forem distantes e justas, mais a imagem será forte, mais ela alcançará o poder emotivo e a realidade poética".

A necessidade de poesia no homem, ressalta o autor, e por conseqüência na criança, é uma necessidade de imaginar o real para melhor atingi-lo e assumi-lo. No discurso poético o nonsense, o absurdo, o inverossímil existem, como dizem os pequenos, "de verdade". Todas as fantasias do imaginário, como no jogo e mais ainda que no jogo, são possíveis. E depois a criança descobre que essa linguagem permite perceber melhor o mundo dos seres e

unesp

das coisas, e conhecer com mais precisão as armas com as quais o homem afirma sua liberdade. Nesse sentido, a poesia é uma maneira insubstituível de conhecimento, que passa pela consciência adquirida de tudo o que a língua pode dizer e fazer.

Repetindo P. Éluard, G.Jean afirma que "o poeta é muito mais aquele que inspira do que aquele que é inspirado." E a necessidade de poesia é uma necessidade de criação, de invenção; é a face fortemente escondida, da necessidade que experimenta toda criança e todo ser humano, de não viver passivamente, de se inventar diferente cada dia, diferente dos outros e com os outros. O paradoxo da poesia é que ela constitui a força mais íntima da linguagem articulada, mas é a linguagem de todos. É para a criança bem mais que um tesouro - a necessidade mesma de viver um dia como homem entre os homens.

"Poesia, necessidade vital" constitui-se em leitura básica para se perceber a importância da descoberta da poesia pela criança, e as possibilidades expressivas desse tipo de discurso, no desenvolvimento do imaginário infantil.

MALINEAU, J.-H.; DU FOUR, C. *L'écriture avant la lettre. Jeux de langage*. Paris: L'École, s/d. 115 p. **[I]**

Obra de iniciação para um trabalho com poesia, posterior à *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*, também de Malineau (1975), foi projetada para alunos das primeiras séries primárias, buscando a conciliação, possível, entre propostas prazerosas de trabalho e o aprendizado da leitura e da escrita. As condições lúdicas de suas propostas, e o prazer desfrutado pelas crianças na criação dos textos, fossem de qualquer ordem, compensariam dificuldades inevitáveis nesse processo de aprendizagem.

O papel do educador nesse trabalho com a linguagem seria oferecer às crianças os meios (gráficos e rítmicos) e as armas adequadas (técnicas e estruturas específicas) para despertar a vontade e a expressão de suas potencialidades, sem que para isso tivessem que se submeter às dificuldades de uma aprendizagem fria e redutora.

Nunca subestima as crianças, solicita-lhes tudo. Suas vinte e duas *"propostas ou motivações interrogam sucessivamente todas as formas de inteligência: a lógica, o rigor e o imaginário, o senso rítmico e a audição dos sons, a inteligência gráfica, a sensualidade,*

a observação, o humor... ( )", e lhes proporcionam o prazer da criação, da descoberta, e da expressão pela palavra, servindo-se dos recursos que lhe são oferecidos.

O autor estruturou cada proposta, para a compreensão do adulto, em dois tipos de fichas:

- uma ficha bege, *explicativa*, com as intenções pedagógicas, dividida em duas partes: um conjunto inicial, com as rubricas PORQUE (apontando as razões da escolha do "jogo") e TEXTO INICIAL; e uma segunda contendo o COMO (expondo as "regras do jogo", ou os procedimentos para o desenvolvimento da atividade);

- uma ficha azul, *ilustrativa* (com as referências, ou a publicação, quando breve, do texto inicial, que Malineau chama de texto "detonador" da atividade, seguido das produções mais interessantes escritas pelas crianças a partir de sua proposta).

O fato de ser uma obra de iniciação ao trabalho com poesia não lhe diminui o rigor na apresentação ou na progressão das propostas. A gradação estabelecida nas fichas não significa, porém, uma ordem rígida a ser seguida, já que cada professor deve montar a progressão mais adequada a si próprio e à classe.

De forma geral, as atividades de *L'écriture avant la lettre. Jeux de langage* podem perfeitamente ser utilizadas em turmas de quinta série que tiveram pouco contato, ou nenhuma atividade realizada com poesia. Daí o aproveitamento de muitas delas em meu projeto. Mesmo quando apoiadas em jogos orais com a linguagem, por se destinarem a crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, abrangem os vários níveis poemáticos, e são facilmente adaptáveis.

Malineau começa por jogos que propiciam a percepção dos recursos "materiais" da língua (sonoros, rítmicos e visuais), propondo depois alguns jogos de imaginação (imaginário livre, a seguir estruturado; imagens poéticas, metáforas encadeadas); por fim, propostas de jogos baseados na observação, na sensualidade, e ligados ao cotidiano individual. São as seguintes as atividades sugeridas por Malineau, que poderíamos distribuir nesses três grupos mencionados (divisão minha):

I - PERCEBER A "MATERIALIDADE" DA LÍNGUA (REAPRENDER A LER)

Jogo 1 - Produzir ruídos.
Jogo 2 - Contra-escritura.
Jogo 3 - Travalínguas.
Jogo 4 - Parlendas para se contar.

Jogo 5 - Para meninilhas e garototes (ou as palavras deformadas).
Jogo 6 - O senhor escrevinhador (onde a gente se diverte declamando).
Jogo 7 - O desenho da letra.
Jogo 8 - Jogo de rimas e assonâncias (em que o ruído das palavras me diverte).
Jogo 9 - Parlendas para contar (em que o cálculo e o poema se juntam).
Jogo 10 - A gente conta e constrói (em que a gente copia os poetas).
Jogo 11 - Um gato num prato (ou as estruturas imitadas).
Jogo 12 - Parlenda de um autor (ou algumas receitas para se fazer uma amiga).
Jogo 13 - Ah! eu vi, eu vi... (onde aproveito tudo o que aprendi antes).
Jogo 14 - Parlenda cantada (ou "atirei o pau no gato").
Jogo 15 - Parlenda imitada.

II- IMAGEM E IMAGINAÇÃO
Jogo 16 - Eu experimento, eu imagino.
Jogo 17 - O olhar, o conhecimento e a metáfora.
Jogo 18 - Num cantinho de minha infância (onde cores, perfumes e sons... se comunicam).
Jogo 19 - O chá das lágrimas de A. Lobel (onde os sentimentos se infundem).
Jogo 20 - Misturada (onde falo minha imaginação).

III- OBSERVAR E MOSTRAR (LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO)
Jogo 21 - Os hai-cais (onde vivo simplesmente no cotidiano).
Jogo 22 - Um texto inicial.

MALINEAU, J.-H. *Des jeux pour dire, des mots pour jouer* (1975) [**II**]

Primeiro dos dois livros de Malineau com atividades de poesia na escola, contém vinte propostas destinadas a alunos mais velhos (foram vivenciadas por crianças entre 9 e 13 anos) e muitas delas fizeram parte da seleção que elaborei para a quinta série. Os princípios são os mesmos que Malineau manteve na obra já comentada: ao prazer de brincar com as palavras junta-se o da descoberta das inúmeras possibilidades da linguagem, que o ensino tradicional muito pouco incentiva, ou explora.

Não se propõem temas para a escrita da criança, mas estruturas motivadoras e recursos, que como elementos do jogo, lhe ampliam as possibilidades de expressão, sem tolher a liberdade e a imaginação. Estes jogos são em grande parte inspirados em formas da escrita poética contemporânea, visto que a poesia mobiliza todas as energias do indivíduo, e a contemporânea explorou os diferentes recursos da língua. É esse o objetivo desses jogos: solicitar da criança todas as formas de inteligência; de ordem rítmica, sonora, gráfica, humorística, imaginativa...

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A apresentação metodológica das propostas, em forma de fichário (ficha explicativa e ficha ilustrativa, para cada atividade), mantida no livro para os menores, já comentado, é bastante funcional, permitindo uma flexibilidade de uso muito grande pelo professor.

Na introdução, Malineau divide as atividades em três partes. Na primeira, que ele denomina "Reaprender a ler", são apresentados sete jogos de linguagem (gráficos, sonoros e rítmicos), de maneira que a criança vá montando seu próprio material. A segunda parte: "A imagem e a imaginação" constitui-se de seis jogos "de espírito surrealista" (três de desbloqueio do inconsciente, ou interferência do acaso e três com interferência consciente da criança) e a terceira, "Linguagem e significação", explora a conotação.

Já com os primeiros, os jogos gráficos, incidindo no grafismo da letra, da palavra, ou do poema, procura fazer com que as crianças tomem consciência de que a própria arquitetura do poema pode ser significante. Os jogos sonoros, a seguir, evidenciam a exploração do aspecto sonoro da língua, levando as crianças à invenção de palavras, ressaltando-lhes a sonoridade. Constroem-se pequenos poemas com as palavras inventadas, em função do sentido sugerido, respeitando-se as estruturas gramaticais, e mantendo-se elementos como artigos, pronomes, preposições, etc. São feitos então muitos poemas, individual ou coletivamente, a partir do ritmo; bastante simples no início, seguidos de outros mais complexos, sendo que nesses textos o ritmo e as sonoridades utilizadas são mais importantes do que a significação.

A segunda parte desse processo de iniciação à poesia, "A imagem e a imaginação", inicia-se com uma série de jogos de desbloqueamento da imaginação, no sentido de permitir, com esses jogos de acaso, a criação de imagens, sem que a criança se dê conta, e vá ganhando confiança nas suas possibilidades; reintroduz gradativamente uma conscientização maior sobre o processo, com interferência de todos no resultado.

A terceira etapa inicia-se também com jogos de desbloqueamento, e a criança é instigada a ser mais exigente no que se refere a essa unidade que significante e significado devem, de alguma forma, constituir. Procura-se revelar a ineficácia dos lugares comuns, clichês, frases feitas que são empregados inadvertidamente. E considerando que a criança se exprime melhor e de forma mais pessoal quando o que diz é relmente significativo para ela, Malineau se empenha na defesa de uma "*linguagem exigente e sincera cujas convenções não sejam uns a priori sintáticos mas sentidos como imperativos individuais, necessários à*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

comunicação", contra os automatismos da linguagem que veiculam um pensamento esteriotipado e reacionário.

Suas propostas são as seguintes:

Primeira parte: REAPRENDER A LER

Jogo 1 - Alfabeto
Jogo 2 - As palavras desenhadas.
Jogo 3 - A mancha de tinta.
Jogo 4 - Ideogramas ocidentais.
Jogo 5 - As palavras inventadas.
Jogo 6 - Parlenda imitada.
Jogo 7 - O pequeno poema rimado.

Segunda parte: A IMAGEM E A IMAGINAÇÃO
Jogo 8 - Jogo da dobradura.
Jogo 9 - Jogo da dobradura nº 2.
Jogo 10- O cadavre exquis.
Jogo 11- Se fosse...
Jogo 12- O dicionário de imagens.
Jogo 13- Um dentro do outro.

Terceira parte: LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO
Jogo 14- Cortejo.
Jogo 15- Provérbios modernizados.
Jogo 16- À maneira de Raymond Devos...
Jogo 17- O Hai-Kai.
Jogo 18- A descrição de um objeto.
Jogo 19- Prolongamentos de textos de Guillevic: Supor.
Jogo 20- Prolongamento do poema "Qu' il vive" de René Char.

Percebe-se, após o agrupamento das atividades, e confrontando-se as propostas dos dois livros de Malineau, para as crianças menores e para as de mais idade, que as preocupações, quando se pensa num trabalho de sensibilização para a poesia, de crianças que não tiveram ou tiveram pouco contato com ela, podem ser muito similares, tornando irrelevante a questão de faixa etária, respeitados os níveis de compreensão de cada uma delas.

No quadro abaixo tenta-se evidenciar a similaridade das propostas apresentadas nos dois livros, observando-se em *L'Écriture...* uma incidência maior da exploração de recursos sonoros, rítmicos e visuais (elementos que mais prontamente atingem o leitor); portanto, de percepção da língua tomada como algo material. Esses aspectos do funcionamento do texto poético são normalmente negligenciados na escola, que não se dá conta da intrincada rede

unesp

de associações sonoras, imagéticas, esquemas de rimas, assonâncias e ritmo em que o texto se constitui. Nesse sentido, principalmente, observa-se um número maior de atividades relacionadas à exploração do ritmo e da sonoridade no início do trabalho, em função do ludismo e o prazer que elas provocam, e um número mais restrito de atividades que impliquem na criação de imagens ou questões mais complexas de significação.

Em *Des jeux pour dire...* , Malineau nomeia essa primeira parte "Reaprender a ler", denominação que me parece extremamente oportuna, visto que a criança, depois de anos de escolarização, e de uma certa cristalização do imaginário, precisa não apenas ver com olhos novos, mas ler com todos os seus sentidos, despertar uma percepção muito mais ampla das possibilidades de expressão da língua, e de suas próprias potencialidades. Talvez não tenha dividido e nomeado as várias partes de seu segundo livro, para os menores, e principalmente da mesma maneira "Reaprender a ler" (a 1ª parte), para evitar um certo equívoco que poderia ocorrer, já que se destina a crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita.

Observe-se nesse sentido, no quadro abaixo, na primeira parte (de percepção da "materialidade da língua") **do livro para os menores**, a ocorrência de atividades em número bem mais elevado que no livro anterior, **(15 X 05)**, seguindo-se um equilíbrio no que se refere ao número de ocorrências de *jogos de imaginação* **(05 X 06)** nos dois livros, e observando-se um número mais restrito de atividades explorando *linguagem e significação* **(02 X 07)** no livro para os mais novos.

PARTES EM QUE SE DIVIDEM OS LIVROS DE JEAN-HUGUES MALINEAU	*L'ÉCRITURE AVANT LA LETTRE ET...*	*DES JEUX POUR DIRE, DES MOTS..*
I - PERCEBER A "MATERIALIDADE" DA LÍNGUA		
Número de atividades	15 (quinze)	07 (sete)
II - IMAGEM E IMAGINAÇÃO		
Número de atividades	05 (cinco)	06 (seis)
III - LINGUAGEM E SIGNIFICAÇÃO		
Número de atividades	02 (duas)	07 (sete)
Total de atividades	22 (vinte e duas)	20 (vinte)

unesp

Por serem os mais bem organizados em termos de progressão, os livros de Malineau foram o ponto de partida para a organização de nosso fichário de atividades, a que foram acrescentadas as contribuições dos outros autores, após o agrupamento das propostas semelhantes de todos eles, com relação ao trabalho com poesia na escola. A partir daí foram selecionadas as atividades que, reordenadas, ampliadas, ou adaptadas, constituíram nossa progressão.

BALPE, Jean-Pierre. *Les moments de poésie à l'école élémentaire* (1981)

A obra de Balpe constituiu outro livro básico para nossa pesquisa. Em linguagem acessível, ela revela a preocupação do autor em estabelecer o lugar da poesia como uma atividade criativa, prazerosa, na escola elementar. Balpe pretende oferecer uma visão global e coerente do fenômeno poético, que vá além de umas poucas atividades esparsas ou disparatadas, que permita às crianças uma aproximação com a poesia, um despertar para a dialética da liberdade e da limitação, característica do próprio universo poético. Busca a aproximação com a poesia no seu funcionamento, que é o que a caracteriza, e não na sua aparência, exterioridade. E para que isso se dê considera imprescindível uma atmosfera de liberdade e criatividade.

Pretende que a poesia na escola não seja estes textos em que a criança apenas aprende a maneira de fazer dos adultos, nem por outro lado a expressão espontânea infantil que a mantenha restrita a seu mundo, mas que a poesia possa ser essa enriquecedora prática cotidiana pautada na troca constante entre a espontaneidade infantil e os modelos adultos.

Balpe, assim como Christophe e Grosset-Bureau, e diversamente dos demais autores, apresenta uma fase inicial de sensibilização à poesia, entre as atividades propostas, que consideramos importante e que, pela maneira interessante e conseqüente como trabalha, foi o elemento de pesquisa que propiciou o início do nosso trabalho.

É o único dos autores que procura estabelecer uma progressão para o ritmo. Tem uma preocupação especifica sobre como ensiná-lo. Preocupa-se, também, de maneira bastante intensa, com o *dizer* a poesia. Como já consideramos, várias atividades

unesp

desenvolvidas em séries mais elementares são perfeitamente adequadas às quintas séries que nunca trabalharam com poesia, daí a utilização que foi feita delas.

A obra de Balpe tem a seguinte distribuição:

INTRODUÇÃO
- A poesia e sua linguagem
- Uma atmosfera propícia

I - O CONTATO COM O POEMA
- O POEMA NA CLASSE
  - A poesia é uma atividade de prazer
  - Para as crianças que não sabem ler
  - Para as crianças que sabem ler
- ATIVIDADES GRÁFICAS
  - Desenhar um poema
  - A colagem
  - O desenho imaginário
  - Os alfabetos
  - Os caligramas
  - Os cartazes
- ATIVIDADES CORPORAIS
  - As atividades rítmicas

II - A ELABORAÇÃO DO POEMA
- A INTERVENÇÃO DO ACASO
  - As palavras - mala (ou palavras - valise)
  - Os jogos surrealistas
    . "Cadavres exquis" (jogo dos papeizinhos)
    . Jogo do cortejo
    . Jogo das perguntas e respostas
    . Jogo das definições
    . Jogo das palavras difíceis (desconhecidas)
    . Baralho de poemas
- ATIVIDADES VERBAIS
  - Estruturação sonora
  - Estrutura rítmica
  - Estruturação dos jogos surrealistas
  - A desconstrução de textos

III - O POEMA E A CRIAÇÃO POÉTICA
- POESIA E MÚSICA
  - A improvisação musical
  - Musicar
  - Da dicção à dicção coral
  - Transposições musicais
- A CRIANÇA E OS ESPETÁCULOS DO MUNDO
  - O gravador
  - Poesia e pintura
- MONTAGENS
  - O que é montagem



- Como realizar uma montagem

CHARPENTREAU, J. *Le Mystère en fleur. Les enfants et l'apprentissage de la poésie* (1979)

Le Mystère en fleur foi outra obra importante para nosso trabalho. O autor não inicia o trabalho com atividades de sensibilização à poesia como Balpe, e sua progressão é menos organizada que a de Malineau, revelando ser um grande entusiasta dos jogos surrealistas.

Nessa iniciação poética conduzida por Charpentreau, mais lírico que os demais, ele procura estimular a criação, a imaginação, e a liberdade, antes de introduzir as normas que começa a explorar nos jogos de sonoridade. Procura desmistificar a importância da rima enquanto garantia do poético, alertando para o risco da exploração única desse prazer sonoro, enquanto esterilizador da imaginação e criador de clichês, e acentuar também a importância da disposição dos sons no interior dos versos, contribuindo para a harmonia do poema. Para que a criança sinta a poesia na sua integralidade (som e sentido, ritmo e metro ao mesmo tempo) serve-se então da imitação, propondo a criação de poemas pessoais a partir de modelo propiciado por um ritmo dado, pré-existente. Nesse sentido a utilização das parlendas que unem um ritmo bem marcado às qualidades dos jogos de sonoridade, podendo ser cantaroladas ou declamadas. Enfatiza, também, o *dizer* a poesia.

Mas a poesia é mais que palavra impressa, e a criança deve poder manipular outras ferramentas poéticas que dêem conta não apenas de uma poesia verbalizada, visual, mas que explorem recursos outros, como o espaço em branco da página, a disposição das palavras, caracteres tipográficos diferenciados, rupturas várias; enfim, que posssibilitem leituras de uma outra ordem, como a de poemas tipográficos, ou mesmo figurativos, caligramas, acrósticos.

Das atividades que implicam na utilização dessas várias ferramentas poéticas, Charpentreau passa às colagens e outras combinações que encaminhem a criança ao reencontro com o insólito e à sua própria palavra.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Chama, no entanto, a atenção para dois riscos que a iniciação das crianças na expressão poética deve evitar: reduzir a poesia a técnicas ou se contentar com a qualidade da descoberta. O educador deve, nesse sentido, estimular a prática de aperfeiçoamento, pelo desenvolvimento da lógica própria a cada texto, propiciando o aprimoramento da metáfora, e ajudando a criança a achar a palavra justa.

Segue a relação de atividades propostas por Charpentreau no súmario de sua obra:

A POESIA NA ESCOLA OU A ESCOLA DE POETAS

UM OUTRO OLHAR
- O ACASO PROVOCADO
  . O jogo dos papeizinhos (cadavre exquis)
  . O jogo das perguntas e respostas
  . Em busca da imagem
  . "O que é ?"
  . O jogo do "como" - da comparação à imagem
  . "Se..."
  . "O que devemos fazer com..."
- SURPRESAS, ENIGMAS, ADIVINHAÇÕES
  . Correspondências: a analogia poética. "E se fosse...?"
  . O estranhamento do quotidiano: "quem sou eu?
  . Alguns jogos de dicionário: fabricar uma definição
  . Jogo do dicionário

A IMITAÇÃO
- OS TEMAS
  . Imitação por similitude
  . Imitação por oposição
- À MANEIRA DE...
  . Provérbios

AS FERRAMENTAS POÉTICAS
- SURPREENDENDO A LINGUAGEM
  . Ao pé da letra
  . O mundo às avessas
  . Um novo vocabulário
- OS SONS E OS RITMOS
  . As rimas
  . As rimas dadas
  . Rimas próprias
  . Aliterações
  . Os neologismos
  . Da sonoridade ao ritmo: as parlendas
  . Novas letras para velhas canções
  . A alternância das rimas
- OS POEMAS TIPOGRÁFICOS
  . Os poemas tipográficos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

. Poemas-partição
. A poesia tipográfica
. Caligramas
. O acróstico

AO ENCONTRO DO INSÓLITO
- AS COLAGENS
. Colagens - cortejos
. Colagens - os encadeamentos
. O poema - recorte
- AS MIL COMBINAÇÕES
. O pequeno mecano poético
. Trocar as palavras de lugar
. As permutações de palavras
. A máquina de poemas
. Imitações

CHRISTOPHE, S; GROSSET-BUREAU, F. *Jeux poétiques et langue écrite* (1985)

Este livro constitui-se de atividades que começam por um período de sensibilização. Há também uma progressão, com atividades da pré-escola ao primário francês. Parte significativa dessas propostas são perfeitamente adequadas à quinta série e foram aproveitadas. Há uma preocupação das autoras (são as únicas que fazem isso) em usar o jogo poético como um trabalho prático de ensino de língua. Nesse sentido, a professora Maria Alice Faria fez uma seleção prévia, excluindo atividades cujo desenvolvimento abandona a preocupação com o poético, restringindo-se a exercícios de língua.

Na introdução, as autoras, numa reafirmação do *Plano de Renovação*, e calcadas em muitas afirmações de Georges Jean, buscam dimensionar as relações entre a criança, a poesia e a escola, e a importância que a linguagem poética atribui à imaginação. Consideram que a poesia mostra, torna vivo e concreto o universo das sensações e emoções, através de seus recursos metafóricos e outros, quebrando representações estereotipadas, e dando outra dimensão ao real; é um trabalho com a língua, revelador do poder da palavra, que permite à criança ter a intuição da realidade em sua complexidade, atravessando o espelho das aparências.

O jogo poético seria uma situação de escrita em que a criança utiliza um ou vários aspectos da linguagem poética para compor seu "poema". As situações iniciais de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sensibilização para as atividades de poesia são variadas: música, pintura, sensações, ou mais freqüentemente um poema em que se evidencie uma das técnicas da escritura para servir de modelo às crianças. As autoras apóiam-se em Henri Wallon para reforçar a idéia de que o prazer da criança em brincar com as palavras, que lhes parece essencial no quadro de pedagogia do escrito que pretendem promover, não significa que ela não experimente as exigências da criação. Para o psicólogo, "O jogo não é essencialmente aquilo que não exige esforço ao contrário do trabalho cotidiano, pois pode acontecer de o jogo exigir e liberar quantidades muito maiores de energia do que uma tarefa obrigatória".

Para que os alunos possam viver essa alegria da escritura, devem ser proporcionados instrumentos adequados, certas chaves da escrita em geral, e da poética em particular. Daí levá-los a imitar a maneira de escrever de grandes poetas para penetrar em seus universos insólitos, uma vez que essa imitação permite que o aluno se familiarize com as principais regras da língua escrita, sem lhe diminuir a qualidade da imaginação e da emoção.

A escritura é libertadora, e o jogo poético possibilita às crianças não só desmistificar poetas e a poesia, reter na memória o que lhes dá prazer, como conhecer a língua escrita e descobrir a língua poética. Não importa que o resultado seja sempre bons poemas, mas sim que esse modo de expressão lhes seja familiar, que apreciem a poesia e a arte. As considerações iniciais das autoras são bastante pertinentes.

Reúnem os jogos poéticos em três grupos: os que liberam o imaginário e a criatividade; os que permitem uma abordagem precisa da língua escrita, e os que põem em evidência certos processos próprios da linguagem, apresentando os fundamentos psicológicos e lingüísticos de cada tipo de jogo.

De cada atividade arrolada em cada um desses grupos é apresentado o objetivo pedagógico e proposto um desenvolvimento pedagógico específico (e pode ser disposta em forma de ficha), de acordo com a turma a que se destine (não no sentido de cada atividade ser própria para determinada idade, mas muito mais no sentido de prática da língua poética que essas turmas possuam ou não).

Não sei até que ponto essas atividades que "permitem uma abordagem precisa da língua" podem ser consideradas efetivamente jogos poéticos. Acho importante a questão da "sustentação lingüística" a ser proporcionada aos alunos, mas ela deve ser adquirida

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

naturalmente, à medida que diferentes jogos poéticos e de linguagem são desenvolvidos pelas crianças, que juntamente com o professor procuram interferir neles, ajustá-los, ou com um outro tipo de trabalho específico para desenvolver essas habilidades. Mas a partir de determinado momento as autoras fazem dessa "sustentação lingüística" objetivo primeiro das atividades, e a poesia passa a ficar a serviço da gramática. Essas atividades subordinam-se de tal forma aos exercícios gramaticais, que o poético perde sua razão de ser.

Atividades pesquisadas e sumário da obra:

INFÂNCIA E POESIA
Tentativa de progressão

JOGOS QUE LIBERAM O IMAGINÁRIO E A CRIATIVIDADE
- Música e criação poética
- As manchas de cores
- Pintura e poesia
- Prosa e linguagem poética
- Insólito e poesia
- Para fazer um poema dadaísta
- Imagens poéticas
- O poema em liberdade
- Quebra-cabeças de leitura

JOGOS QUE PERMITEM UMA APROXIMAÇÃO PRECISA DA LÍNGUA ESCRITA
No plano do léxico
- Vocabulário e campos lexicais
- A palavra e seu contexto
- As coações preposicionais
- Homonímia e polissemia
- Campos semânticos
- Blocos lexicais

No plano da gramática
- Sintaxe e poesia
- Tipos de frases
- Circunstanciais de condição

No plano da conjugação
- A conjugação

JOGOS POÉTICOS E LINGUAGEM POÉTICA
Os sons e os ritmos

As palavras
- Metáforas
- Palavras-cegonha
- Palavras-valise

O espaço poético
- Espacialização
- Acróstico
- Caligrama

Conclusão

GRUPO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO NOVA (GFEN). *O poder da poesia*. (1980 - tradução), coordenado por Michel Cosem.

Esse trabalho de equipe constituiu outra obra pesquisada. Escrita por vinte colaboradores, inclui educadores - professores primários, secundários e universitários, e uma inspetora departamental das escolas pré-primárias - e escritores; entre estes, diretores e membros de equipes de redação da revista literária *Encres Vives*, e a redatora-chefe da *Dialogue* (GFEN).

Trata-se, portanto, de obra bastante heterogênea, que inclui textos teóricos sobre a poesia em geral, sobre suas relações com a lingüística e a psicanálise, sobre as relações criança e poesia; e textos voltados para uma prática, com relatos de experiência com poesia na escola e trabalhos práticos de produção escrita sobre elementos variados (diapositivos, fotografias de imprensa, exploração/produção do meio, meio e expressão corporal, escrita e leitura, a mancha).

Na primeira parte, "As palavras à conquista do mundo", são apresentados, numa linguagem acessível, fundamentos psicológicos, lingüísticos e pedagógicos de atividades com poesia. Os dois primeiros capítulos, escritos por Marguerite Laurent-Delches e Claudine Fabre, respectivamente, lidam com a linguagem da criança: uma abordagem poética dessa linguagem, no primeiro, e uma discussão sobre a função metalingüística na criança, no segundo. No terceiro, "Criatividade poética e cultura do imaginário", Michel Cosem faz uma boa síntese sobre as relações entre poesia e pedagogia, contrapondo a



pedagogia tradicional à nova pedagogia, que procura "libertar a poesia dos limites estreitos em que a encerrara a ideologia dominante"; mostra a importância de se cultivar o imaginário da criança, precisando o papel da poesia numa pedagogia global da criatividade, e estabelecendo relações entre a nova pedagogia e a poesia contemporânea.

A segunda parte, "As condições da poesia", compõe-se de quatro capítulos. No primeiro - o cap. IV do livro - , de leitura fácil, Françoise Sublet discorre longamente sobre o uso da poesia na escola sob a ótica das instruções oficiais francesas para o ensino primário, de 1923, 1938 e de 1972. Os capítulos V, de Marie-Louise Tanneau e Michèle Goumerlin, e VI, de Marie-Paule Albert, Julianne Castaing e Mauricette Copin, apresentam algumas atividades com poesia desenvolvidas na pré-escola e no curso primário e avaliações interessantes desse trabalho. O capítulo VII, de Daniel Briolet, último dessa parte, e de linguagem nada simples, discute métodos de ensino da poesia no segundo ciclo do ensino secundário (liceu) e esboça algumas propostas a serem consideradas numa abordagem da poesia, mas fica num âmbito bastante genérico.

A terceira parte "Criatividade / criação. Para uma prática teórica" (capítulos VIII a XIII) apresenta quatro capítulos teóricos que oferecem uma certa dificuldade, e em que se discutem questões ligadas à poesia (Michel Dugue - cap. XII); à metáfora e suas funções (Georges Jean - cap.VIII); às relações entre poesia e lingüística (Claudine Fabre - cap. X), e poesia e psicanálise (Jacqueline Cimaz - cap. XI).

Completamente acessível é o texto de Malineau (cap.IX) que leva o nome de seu livro *Jogos para dizer, palavras para brincar*, em que discute questões ligadas aos três tipos de jogos que fundamentam o seu trabalho de iniciação à poesia na escola: "Reaprender a ler", "A imagem e a imaginação", e "Linguagem e significação". Esses jogos não devem ser considerados como a própria poesia, constituindo no entanto uma forma privilegiada de conduzir à criação; e a poesia não seria uma nova matéria a ser ensinada na escola, mas uma prática a ser desenvolvida.

O último capítulo, XIII, discute "Trabalhos práticos de produção escrita", de Claudine Fabre, F. Sublet - Josette Jolibert, M. Cosem, René Lafite, Jacqueline Saint-Jean, Jacques Lovichi e Jean-Max Tixier, em que são apresentadas atividades de desbloqueio, realizadas durante um estágio para professores franceses. São atividades sugestivas para serem testadas no 2º grau.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O poder da poesia constituiu apoio teórico inicial para nosso trabalho e alguns de seus capítulos podem ser considerados leitura de importância, facilitada pela tradução portuguesa, para professores da rede que vão trabalhar com poesia em sala de aula,.

Há também nessa obra uma progressão de atividades que foi confrontada com as das demais obras analisadas, confirmando escolhas já feitas. Bastante desigual nas preocupações e na linguagem dos diversos textos, *O poder da poesia* interessa-nos particularmente nas discussões iniciais de fundamentação (primeira parte), e nas que sintetizam atividades que realizamos (cap. V e VI), o que não elimina a importância da discussão de elementos fundamentais para esse trabalho, como por exemplo a questão da metáfora (cap. VIII), ou das relações entre "Poesia e Lingüística" (cap. X).

Segue o SUMÁRIO da obra:

INTRODUÇÃO (Michel Cosem)

PRIMEIRA PARTE

DAS PALAVRAS À CONQUISTA DO MUNDO
Capítulo I - Abordagem poética da literatura infantil.
(Marguerite Laurent-Delches)
Capítulo II - Notas e hipóteses sobre a função metalingüística na criança. (Claudine Fabre)
Capítulo III- Criatividade poética e cultura do imaginário.
(Michel Cosem)

SEGUNDA PARTE

AS CONDIÇÕES DA POESIA
Capítulo IV - A poesia e a instituição escolar de 1923 a 1972. A pedagogia da poesia vista através das instruções oficiais. (F. Sublet)
Capítulo V - A poesia no ensino pré-primário. (Marie-Louise Tanneau e Michèle Goumerlin)
Capítulo VI - A poesia no esnsino primário. (Marie-Paule Albert, Julianne Castaing e Mauricette Cofin)
Capítulo VII - Para um esforço de abertura e racionalização dos métodos de ensino da poesia no segundo ciclo do ensino secundário. (D. Briolet)

TERCEIRA PARTE

CRIATIVIDADE/CRIAÇÃO. PARA UMA PRÁTICA TEÓRICA
Capítulo VIII - A palavra dupla: funções da metáfora. (Georges Jean)

unesp

Capítulo IX - Jogos para dizer, palavras para brincar. (J.-H. Malineau)
Capítulo X - Poesia e Lingüística. (Claudine Fabre)
Capítulo XI - Poesia e Psicanálise. (Jacqueline Cimaz)
Capítulo XII-A poesia em questão. Questões sobre a poesia. (M. Dugue)
Capítulo XIII - Trabalhos práticos de produção de escrita. (de Claudine Fabre; Françoise Sublet-Josette Jolibert; Michel Cosem; René Lafite; Jacqueline Saint-Jean; e de Jacques Lovichi e Jean-Max Tixier)

CONCLUSÃO (Michel Cosem)

BIBLIOGRAFIA

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras e produtoras de poemas. In: *Formando crianças produtoras de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Parte 2, v. II.

A partir de indagação inicial, se haveria lugar para aprendizados de poesia na escola (lingüísticos e outros), e se isso não seria escolarizar a poesia, "aprisionar o indizível", Jolibert recupera as últimas décadas de trabalho com poesia na escola, na França. Considera que os jogos poéticos tiveram um papel importante nas aulas em que se desenvolveram, nesse período, mas levaram a impasses, que ela e seu grupo tentaram resolver, apontando caminhos.

Nesse sentido, julga necessário sistematizar o trabalho, estruturar uma pedagogia com base em critérios precisos, lingüisticos e outros, em que os professores possam apoiar suas intervenções, e ao mesmo tempo fornecer instrumentos que as crianças possam utilizar.

Assim, centra a poesia, no caso os poemas, enquanto um tipo de texto, em um "canteiro"(chantier), que define enquanto "módulo de aprendizagem", cuja organização e enfoque deve se apoiar em aspectos precisos, e possibilitar aos alunos e professores *referenciais* para se situar e desenvolver suas atividades, e trabalha-o em contraste com os textos funcionais, de um lado, e outros textos em que predomina o imaginário, de outro, estabelecendo a partir daí o que pode ser objeto de aprendizagens lingüísticas em poesia, passando a trabalhar o poema, concomitantemente enquanto tipo de texto e funcionamento poético da língua.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Considera, porém, que não apenas a linguagem, mas também o imaginário que se entrelaça em todas as dimensões da palavra, é passível de aprendizados, por meio de atividades que estimulem a imaginação, o desejo, e a memória profunda.

As hipóteses de trabalho de Josette Jolibert reafirmam que há aprendizados em poesia, e que são simultaneamente de ordem lingüística, afetiva e imaginária. Mas só podem se concretizar efetivamente se fizerem parte de uma vida de aula onde a comunicação poética esteja presente em todas as suas dimensões, numa situação de "viver em poesia", numa situação de sala de aula onde se tenha "crianças ativas num meio que elas gerenciam", possibilitado por uma "vida cooperativa" e uma "pedagogia de projetos".

Pretende-se formar crianças que sejam capazes de, por uma própria iniciativa, ler, dizer, produzir poemas, e que sintam o desejo e a possibilidade de fazê-lo, por viverem essa experiência.

Por paradoxal que possa parecer, considera que cabe à escola proporcionar esses aprendizados para as crianças, justamente para desescolarizar a poesia. Nesse sentido apresenta quatro tipos de atividades que desenvolvidas dinamicamente favoreceriam a formação de crianças leitoras e produtoras de poemas:

- atividades, espaços e encontros poéticos que motivem o "viver em poesia".

- dois módulos distintos e convergentes, com sistematização de aprendizagem de produção de poemas, os "ateliês de impulsão afetiva e imaginária" e os "canteiros com dominante lingüística".

- atividades de treinamento de dicção.

Os objetivos desse aprendizado são diversificados:

- *experimentais*, de forma que os poemas se tornem familiares para todos e a escola promova essa multiplicidade de encontros entre crianças e poemas;

- *de ordem afetiva e imaginária,* ligados ao estímulo da imaginação (no sentido de "fazer funcionar", e "estruturar o imaginário"); ao aprofundamento da personalidade de cada um; e ao não fechamento de portas ante o impossível;

- *de construção de competências lingüísticas*, oferecendo às crianças chaves lingüísticas que lhe permitam a apreensão do fenômeno poético. Reconhece, no entanto, os riscos de tentar delimitar o que diferencia o poema de outras modalidades textuais, sem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fechar num quadro normatizado, um tipo de texto que é fundamentalmente multiforme e subvertedor de formas.

Importante a caracterização que apresenta da *superestrutura do poema*, enquanto uma diversidade de elementos funcionando em conjunto:

- uma arquitetura global do texto, e própria de cada poema;
- uma espacialização particular, sua "silhueta"na página;
- um esquema dinâmico, que permite detectar vários elementos convergentes:
  - uma abertura, apontando o tom da superestrutura do texto, para o (s) campo (s) semântico (s), as redes de sentido, e para as escolhas enunciativas;
  - um encerramento e
  - uma dinâmica e progressão próprios de cada poema.

A elaboração do poema, por sua vez, é possibilitada por um funcionamento particular da linguagem, que implica em:

- vários tipos e arranjos de estruturas da linguagem, e seus efeitos de sentido;
- ênfase nas conotações das palavras, com as ressonâncias afetivas evocadas ou sugeridas pelas palavras, contribuindo para a ambigüidade característica do texto poético;
- a utilização de figuras retóricas, como a metáfora e outras.

Essas particularidades do texto poético exigem uma leitura plural: várias leituras, em que dialogam vários "ecos".

No que se refere aos apoios lingüísticos para a caracterização da poeticidade num texto apóia-se na função poética da linguagem, de Jakobson. A formulação do teórico pauta-se no fato de que toda mensagem lingüística é organizada a partir de sua função dominante, e com base na escolha de um dos polos da comunicação como o direcionador dessa organização, o que por sua vez permite distinguir a função poética da linguagem., da função emotiva ou expressiva, e da função referencial.

A função poética centra-se na própria mensagem, colocando "em evidência o lado palpável dos signos", enfatizando as formas e o modo de articulação das estruturas entre si. Embora dominante num texto poético, opera em conjunto com outras.

unesp

Jolibert enuncia as *escolhas enunciativas* que todo produtor de texto realiza, e caracteriza as principais *figuras de retórica*, apontando suas particularidades e funções. Distingue figuras de pensamento, que respeitam o sentido das palavras e jogam com a expressão de 1 idéia, e figuras de significado, que modificam o sentido das palavras. Entre as primeiras, explica a elipse, a inversão, e figuras fonéticas e/ou gráficas. Entre as segundas, a metáfora, a comparação, a metonímia e a sinédoque.

Assim, para Jolibert, *colocar em texto um poema* é uma atividade de estruturação do imaginário em que a criança organiza elementos propiciados pela "efervescência imaginativa", por meio de instrumentos lingüísticos que ela constrói durante atividades de aprendizado para produzir um poema.

A criança mobiliza suas competências e o professor ajuda a superar bloqueios, fazer opções, tornar coerente o texto.

O canteiro "poema" deve "tornar as crianças atentas às particularidades de um poema que funciona como um texto", que correspondem a diversos níveis de abordagem lingüística, tais como:

. a situação de comunicação poética;

. a superestrutura do poema (caracterizada por uma arquitetura global, uma espacialização particular, um esquema dinâmico;

. o jogo entre as principais estruturas da língua: enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, fônicas, rítmicas, melódicas e gráficas.

Esses níveis, conceitos lingüísticos podem ser pontos de fixação para as crianças, e instrumentos para os professores pensarem e organizarem o trabalho.

"Um canteiro "poema" é um módulo de aprendizado cujos objetivos dependem das características próprias de cada poema-texto de referência".

É importante que se considere a posição de Josette Jolibert com relação aos autores em que nos apoiamos. A educadora faz uma certa ressalva ao tipo de experimentação que se seguiu à reformulação do ensino do francês na escola elementar, no que se refere à poesia. Se por um lado, escreve ela, a renovação se voltava contra a tradição escolar da mera

unesp

recitação de poemas, por outro, essas propostas levavam, muitas vezes, a experimentações sem objetivos claros, chegando, em alguns momentos, a impasses sobre sua própria continuidade. Por volta do final da década de 80 educadores vêm avaliando a prática daqueles professores. Eles propõem um trabalho mais sistematizado com a poesia, mais centrados na poética e na retórica. Incluem-se aí a própria Josette Jolibert e sobretudo Daniel Delas e S. Martin e M-C. Martin, apoiados em H. Meschonnick, teórico da poética.. No que diz respeito às propostas da própria Josette Jolibert, importou para a sistematização de nosso trabalho a caracterização clara e concisa dos elementos próprios da linguagem poética, feita por essa educadora.

DELAS, Daniel. (org.) *Aimer / enseigner la poésie*. Paris: Syros / Alternatives, 1990.

Aimer/enseigner la poésie apresenta uma série de artigos relacionados à poesia, que integraram a revista *Le Français aujourd'hui*, de 1980 a 1990, em especial o nº 51, de setembro de 1980 "La poésie: apprendre à lire et à écrire", e algumas entrevistas com poetas contemporâneos, publicadas na seção "Chronique de poésie", da revista, no mesmo período.

Os artigos são organizados em três grupos:

I - A poesia na escola: problemas gerais.

II - Aspectos técnicos da poesia.

III - Ler e escrever a poesia na classe. (Lire/écrire de la poésie en classe.)

Os artigos da 1ª parte abordam problemas metodológicos encontrados no trabalho com a poesia na escola:

1. a necessidade de abordagens múltiplas do texto, que conjuguem abordagens formais às que remetam à sua significação, buscando o lugar do sujeito e a referência do texto ao real;

2. a importância da utilização da lingüística, desde que ela incorpore uma "dimensão psico-sócio-pragmática que abra a língua para o mundo e o sujeito", uma vez que o poema, segundo Delas, deve ser aberto (sobre o mundo) e fechado (sobre ele mesmo);

3. a importância de se brincar com as palavras e praticar a multiplicidade de formas de jogo possíveis e imagináveis;

unesp

4. utilizar a poesia contemporânea, uma vez que a poesia seria literatura, vida e amor da língua.

A 2ª parte abrange aspectos técnicos de propostas de trabalho com poesia, buscando evidenciar que "tudo conta" em um texto poético, cujo processo de produção de sentido passa necessariamente por um trabalho minucioso sobre o significante (jogo das sonoridades, rimas, espacialização caligramática).

A 3ª parte apresenta práticas da poesia em diversos estágios da aprendizagem escolar, da pré-escola à universidade, com diferentes abordagens, em função dos diferentes objetivos pedagógicos, ligados a situações específicas, com a constante de ser o poema, segundo Delas, um lugar onde se experimenta a dimensão dual da linguagem: ler/escrever, ler/dizer, dizer/escutar, sentir/compreender, etc. .(p.8)

Daniel Delas inclui seu artigo "L'enjeu du jeu poétique" nesta 3ª parte, entre os estudos que lidam com práticas de poesia em diferentes níveis de escolaridade, uma vez que considera aconselhável o jogo poético e seus prolongamentos em todos os estágios. Inicialmente Delas situa a prática do jogo poético, buscando problematizar suas principais apostas (o que estaria em jogo no jogo) com base em "leituras" representativas. Num segundo momento, levanta questões fundamentais de trabalhos gerais sobre o assunto, e apresenta uma série de jogos de formas variadas, cuja viabilidade nem sempre fica muito evidente, e cujos procedimentos metodológicos não são, em vários deles, suficientemente claros.

DELAS, Daniel. A aposta dos jogos poéticos. In: DELAS, D. (org.) *Aimer / enseigner la poésie*. Paris: Syros / Alternatives, 1990.

Jogo aberto / Jogo regulamentado

Pode-se concordar com muitas afirmações de Daniel Delas neste texto; mas difícil é fazê-lo no que se refere à maneira como em certos momentos o autor chega às suas conclusões, pinçando afirmações de outros autores, que, descontextualizadas, acabam distorcidas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Delas aponta uma dupla e contraditória filiação do jogo poético. De um lado, a continuação de uma tradição no ensino de poesia, que sacraliza o texto poético e lhe credita um valor espiritual. Nesse sentido, apoiado em Jean Cohen (no que se refere ao viver autônomo dos belos versos em nossa memória), considera que houve um prejuízo para a poesia no fato da recitação ter diminuído gradualmente na França em todas as turmas, da escola primária ao liceu; se houve progresso, estaria na introdução dos jogos poéticos no segundo ciclo do secundário (liceu), antes voltado praticamente para a explicação do texto.

De outro, vê a utilização do jogo poético nos anos 70-80 como "uma recaída pedagógica dos acontecimentos de 68", atuando como "veículo privilegiado de uma pedagogia permissiva, de uma pedagogia de expressão livre onde se recorta em filigrana a sombra de Freinet e sobretudo de Claparède". A poesia é tida como desbloqueadora, liberadora.

Delas compara o entusiasmo de F. Pécaut em 1911 ao de G. Jean em 1973: "A poesia introduz no coração da escola um fermento que derrubará os muros da escola" (*Poésie* 1, 1973). Posição similar à de Balpe ao considerar o momento vivido pela escola e, por outro lado, uma ação no sentido de a escola assumir a poesia, numa inserção de outra natureza, numa evolução das concepções pedagógicas em que a escola não pretende mais "nivelar" a sociedade, mas permitir "tanto quanto possível o desabrochar das personalidades." (Balpe, 1976, p. 179)

Uma primeira distinção entre jogo poético livre e jogo poético regulamentado se explicaria por essa herança dupla. Numa colocação um pouco irônica, Delas refere-se ao jogo poético livre como aquele em que tudo está a serviço da imaginação no poder, tudo para "liberar ou desbloquear a expressão". No jogo poético regulamentado o lúdico pode figurar como elemento motivador, mas importa o domínio de determinada técnica de escrita: "é a imaginação a serviço do poder do discurso."

Essa distinção corresponderia à de Winnicot entre *playing* (*play*) e *game*. O 1º coincidiria com o "campo do desdobramento do desejo, com o ato do sujeito do inconsciente" e o 2º seria um jogo dotado de regras e finalidade. Este é o privilegiado pela escola, que opõe trabalho e jogo; e na classe, espaço institucional "sério", o grupo-classe se caracteriza como um grupo formal de trabalho, de interação direta, organizado em função de um objetivo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Delas apresenta os pressupostos do jogo segundo Wallon, que busca estabelecer uma relação/oposição jogo-trabalho. O jogo supõe uma "liberação de energia", às vezes maior do que a dispendida numa tarefa obrigatória; é "uma exploração jubilosa e apaixonada", em que se representam os papéis em todas as suas possibilidades; e é uma realização cujo desafio é ela própria.

Concordando com Malineau, diz que o jogo poético pode continuar um jogo SE a atividade de desbloqueamento não se restringir ao reencontro, pelas crianças, das energias e "formas de inteligência atrofiadas", mas for utilizada para fins criadores, fornecendo os meios lingüísticos que lhes permitam exprimir-se.

Dessa forma, reafirmando Wallon, Delas considera que há realmente jogo se as crianças chegarem até os limites dele, desejando ultrapassá-lo, o que se oporia a determinadas práticas de se fazer "mais ou menos", "de tempos em tempos" determinada atividade, impedindo, portanto, esse desejo de ir além. Parecem parciais essas afirmações que pinça de Sublet, pois não diz a que atividades a autora se reporta, em que situações se realizam, ou se essa caracterização tem realmente o grau de generalização com que ele a apresenta.

O jogo poético da escola, por ser regulamentado, perderia na "promoção do desejo aquilo que se convencionou ganhar em eficácia metodológica", uma vez que, no plano pedagógico, considera utópico querer desconsiderar que a poesia na escola está imersa num quadro escolar, que a contamina inevitavelmente.

A poesia não pode evitar os problemas de linguagem e de sua aquisição, uma vez que não há um uso espontâneo, livre da língua, e um normatizado, da linguagem da comunicação. Há uma língua em cujo interior há vários possíveis, cada um tendendo para uma direção específica, dependendo do uso conscientemente pretendido.

Assim, cada jogo poético se distingue de outro pelo seu objetivo lingüístico no quadro escolar e pela "implicação respectiva e recíproca do aluno e do professor em função de sua competência situacional". Na escolha das atividades, a variável sócio-cultural e a vivência dos alunos seriam mais importantes do que a idade cronológica. A maioria dos exercícios pode ser feita por alunos de diferentes idades, em princípio, sem problemas.

A criança se integra mais rapidamente no jogo poético (regulamentado) se já o pratica. O ritmo exerce um papel incitador fundamental; a cadência, que, segundo

unesp

Meschonnic, é a "socialização maximal do ritmo... (Ela) é harmonia, ato social", prática espontânea, que permite a identificação da criança como membro de um grupo social. (p.10)

O jogo pode ser o mesmo, mas altera-se sua intenção e deslocam-se os seus sentidos ao mudar a turma em que é feita a experiência, como o fez C. Rist, com uma turma de primário e outra de universitários. A dificuldade em perceber simultaneamente os elementos de um todo, ou a ausência de relação entre enunciados, nas produções do CE1, não diminui o prazer da criança; aliás, o prazer está justamente na falta de relação entre A e B. O nonsense diverte as crianças, possibilitando-lhes o prazer de brincar com a linguagem, rompendo com sua utilização costumeira e provocando um efeito engraçado.

Para Delas, outro fator primordial na distinção entre os jogos poéticos é "a implicação e a competência" do professor, que permanece em geral no estágio do que lhe foi imposto, com um certo bloqueio, vindo de sua "formação, do sistema no qual ele se encontra imbricado e também de uma recusa de sua parte em sair de certas normas impostas." (Ch. Da Silva, 1976, 102)

Aponta a possibilidade de acesso a um prazer da linguagem e do texto, propiciada pelo jogo poético a professores e alunos. E quanto mais se tiver prazer em dizer ou escrever, maior a vontade de recomeçar essas ações, e mais chance de desbloqueamento.

Assim, o exercício só poderá ser feito com a participação de um professor competente, de quem se requer "uma sólida prática de escrita fundada sobre uma sólida base teórica" (Oriol-Boyer, 1908), e que goste de escrever, para poder levar outros a fazê-lo. Não se trata apenas de desbloqueamento; é muito mais, a complexidade do ato de escrever vai além do exprimir-se; através dele se adquire um poder - de representação, de convicção, de fazer existir. E por requerer a presença atenta de todo o ser, a poesia, a atividade lúdica, mais do que o distanciamento crítico, abriria os trilhos de descoberta na espessura do discurso.

Se a finalidade da aprendizagem é a elaboração de um texto, a atividade de desbloqueamento não é suficiente; o jogo poético deve confluir para um trabalho contínuo de escritura programada e de reescritura em dois momentos fundamentais: trabalho individual com indicação coletiva, e retomada da produção individual no trabalho em grupo.

Considerando que todas essas dificuldades não devem desencorajar o verdadeiro pedagogo, busca fixar objetivos lingüísticos para a prática de um jogo poético que possa se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

encaminhar progressivamente para um jogo de escrita e um jogo textual. O problema da criatividade lingüística estaria em *aprender a criar frases novas* , o que para os lingüistas é definido de forma nem sempre coincidente com a idéia de criatividade dos pedagogos. Delas aponta quatro definições, das quais a última, "a criatividade semântica", possibilitaria ao locutor a exploração de inúmeros recursos semânticos para precisar o sentido lingüístico de um enunciado, ou escolher a maneira de comunicá-lo.

O conceito de transformação foi bastante explorado por uma "poética generativa de vocação pedagógica", numa tendência de se servir das transformações (manipulações formais em seu princípio) para fins criativos. O jogo com as operações lógicas vai além do jogo poético, mas permite situá-lo. Assim, o aprender a criar frases novas está diretamente vinculado ao compreender "o aprender, submetendo-se a regras formais, o manipular e o transformar frases que correpondam a uma vivência e/ou a um jogo." E nesse fazer e refazer o texto, escreve-se um texto, inscreve-se um dizer, revela-se um sujeito.

Delas considera que, nesse período de voga do jogo poético, *a presença do sujeito* não foi pensada em termos lingüísticos (o sujeito escrevendo e dizendo como sujeito do e no enunciado), gerando equívocos. Mas o jogo poético poderia ser pensado sob novas perspectivas. As proposições que se emitem não são neutras (a menor frase dita já instaura um contexto, que se contrapõe a outros, e assim por diante); e a atividade discursiva efetiva situa-se na colocação de estratégias que programam o discurso, e condicionam os seus efeitos de sentido. Aí também se situa o discurso poético. E o jogo poético respalda-se nessa implicação histórica do sujeito da língua na escrita.

Conclui justificando o jogo poético não por ser "desbloqueador", mas por tocar o real da língua, e, se devidamente percebido em sua amplitude, "o único meio de aceder a esse avesso da língua sem o qual o direito tem apenas uma existência fantasmática ou ameaçadora".

Perfeitamente aceitável essa colocação, já que o desbloqueamento da imaginação como um fim em si, sempre, poderia ser algo restritivo; o texto poético se insere na língua, cujo domínio deve ser buscado (permitindo ampliar as possibilidades de sua criação). Por outro lado, por mais que invista contra essa função desbloqueadora atribuída aos jogos poéticos, assume-a como real, independentemente de considerá-la como justificação para o jogo. De qualquer forma, a razão de ser do trabalho poético não se esgota nessa produção

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

primeira ocorrida sob determinadas condições; implica retomadas e reelaborações, até para que, dominando mínima e gradativamente alguns recursos, seja possível ir "até o fim do jogo" e desejar ultrapassá-lo.

MARTIN, Marie-Claire, MARTIN, Serge. *Les poésies, l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

O termo plural "as poesias", que nomeia o livro de Martin e Martin não tem o sentido de poemas, como se poderia supor, mas remete a uma existência múltipla da poesia, compreendendo seus gêneros e formas, línguas em que se apresenta, e a utilização que a multiplicidade de seus leitores faz de sua condição plural. A vírgula marcaria o ritmo de uma tensão ("as poesias, a escola"), que não ignora o trabalho da diferença, da pluralidade, e mesmo da divisão.

Dividido em duas partes: "Situations" e "Emplois du temps", *As poesias, a escola* apresenta, na primeira, uma história crítica do ensino da poesia, desde os fundadores da escola republicana até os renovadores dos anos 70, passando pelos inovadores, cujas práticas e reflexões se fizeram sentir nos dois períodos, não se situando, porém, em um período definido entre os dois outros.

Na segunda parte enfoca atividades de amplitude diferenciada, na escola primária e colégio, apoiadas em reflexões recentes sobre o sujeito, o ritmo, a voz; o ler, o produzir e o dizer poemas, buscando refletir as filiações do pensamento aos atos e das práticas às teorias.

Na recusa a um espontaneísmo ou a uma "fascinação irrefletida", e de outro lado a um "utilitarismo funcional", *Les poésies, l'école* considera que as poesias na escola podem dar oportunidade às poesias e aos alunos de (se) ler, de (se) dizer, de (se) escrever. As poesias se fazem cada dia na leitura de todos, na palavra de cada um, porque ninguém pode evitar, repetindo Meschonnic, "a rima e a vida".

Os autores reivindicam um olhar que não hierarquize mas coloque em tensão esses dois pólos: poesia, escola; uma experiência de tensão constitutiva de toda expressão do sujeito (criança) da linguagem que vai às escolas, à poesia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Um atento olhar histórico sobre o ensino da poesia lhe permite ver as intenções, as articulações, bem como as "filiações dos pensamentos aos atos e das práticas às teorias". Essas olhadas para o passado buscam situar a poesia, observando as representações passadas (ainda que conservadoras e restritivas às próprias poesias e ao trabalho de poesia dos alunos), e o legado não só das obras mas dos modos de utilização e transformação que as acompanham.

Refazendo esse percurso, propõem, como resposta à multiplicidade de práticas pedagógicas, uma presença múltipla das poesias na classe, que deve ser o signo de uma relação transformadora da criança, de sua classe, de seu professor às poesias; relação ao mesmo tempo envolvente e livre, apaixonante e agradável, ou grave, se for o caso.

As poesias a se fazer permitem resgatar obras do passado, tornar contemporâneos, poetas antigos; interrogar a língua e o discurso de hoje, tanto no dizer, quanto no como dizer, a rigor, inseparáveis. A multiplicidade de atividades poéticas na escola, organizadas para e com os alunos, pode ter um papel fundamental na existência das poesias, reflexo de "uma comunidade viva e da expressão do desejo de cada um".

Que lugar consagrar ao estudo da língua, articulada à prática do discurso? A formulação que lhes parece mais adequada é a que o mestre "*utiliza conjuntamente os dois métodos: o desenvolvimento da competência implícita, pelo qual o aluno utiliza e faz variar os elementos e estruturas do discurso, e a análise explícita das noções e funções que estão em jogo na língua.*" (p.36)

Embora as *Instructions Officielles* de 1972 (sobre o ensino do Francês) já apontassem para a insuficiência da recitação e mesmo sua incompatibilidade com uma "demarche" poética das crianças na classe, ela perdurou como exercício escolar, talvez pelo fato de questões ligadas ao "patrimônio" cultural, e às relações das poesias e da memória, não encontrarem respostas nas propostas dos inovadores.

Se a desintegração do par poesia-recitação parece positiva, por outro lado, o apelo ao "imaginário" e à "criatividade infantil" teriam conduzido a impasses (obras fracas, infantilizadas, quando não o desaparecimento da poesia das salas).

Assim, segundo Martin e Martin, apesar das intenções válidas,

unesp

as concepções e as práticas mostraram as continuidades de uma teoria da infância e de uma pedagogia para uma teoria da linguagem, do poema, da "poesia" sob a marca de um pensamento da verdade, fora das estratégias do sentido.

Merece destaque especial o capítulo V, os "Renovadores", em que os autores situam as transformações no campo da poesia e o desenvolvimento dos estudos de poética, que ocorrem ao mesmo tempo que as reformas do ensino do francês, e do ensino no seu conjunto, nos anos 70.

As experiências e as concepções dos inovadores foram se impondo e o questionamento didático tradicional transformado.Os ares do ensino do francês entram em renovação. Uma nova configuração é possibilitada pela força que a lingüística adquire, assim como os estudos em poética, e a popularidade das novas correntes literárias junto aos docentes.

Os textos das Instruções Oficiais de 1985, 1986 e 1995 buscam *"uma síntese delicada entre a função patrimonial (os fundadores), a função 'imaginante' ou criativa (os inovadores) e a função dita poética (os renovadores), mas igualmente lúdica"* (p. 108).

Os renovadores do ensino do francês estão vinculados ao trabalho da linguística aplicada e buscam promover uma nova gramática e uma nova pedagogia da gramática. Uma dificuldade é a multiplicidade das escolas linguísticas. O discurso oficial sobre os "exercícios estruturais" passa de sua valorização enquanto modelo de exercício (Genouvrier e Peytard) à sua rejeição (programa de 1995).

O estatuto conferido ao texto poético pela introdução de abordagens lingüísticas é bastante significativo, ainda que, com o deslocamento das preocupações, da frase para o texto, surja um contexto diferente para o ensino da poesia. Os lingüistas mais atentos propõem identificar sua imbricação no poema, mas, considerando-se que "a poética" se interessaria pelos "textos", acabam por reduzir "textos" a "poemas".

Martin indaga se poema deve ser considerado um tipo de texto, ou se se pode deduzir que todo texto que tem "funcionamento globalizante" é poético. Chama a atenção para o fato de que os lingüistas propõem um trabalho descontínuo, para melhor (de)mo(n)strar uma continuidade, embora J. L. Chiss, Filliolet e Maingueneau digam explicitamente que

unesp

> *diante de cada poema, é preciso estar bem consciente que os componentes semânticos e fonéticos estão intimamente associados ao quadro sintático para constituir com ele um todo. Para nós, este conceito de totalidade é o primeiro. Isto não significa que não se possa abordar o estudo de um poema em outra ordem: as diferentes etapas de sua abordagem são função de uma apreensão global de sua individualidade.*[5]

Martin considera problemática essa caracterização de poema, que vê como "chave da linguagem poética seu funcionamento globalizante". Não vê porque seria necessário reconhecer essa interdependência só no poema. (Acredito também que não seria, mas vale lembrar que os autores estão caracterizando *o poema*).

Quanto a senti-la, é uma questão de recepção, que não decorre inteiramente dos "dados do texto", os quais, aliás, não podem ser independentes dela. Apoia-se novamente em Chiss e nos outros, para quem, "*numa abordagem estritamente linguística, só são levados em conta os dados do texto. (...) Evidentemente, trata-se aí de uma idealização nunca atingida*". Daí as ambigüidades da demarche estrutural.

A abordagem de R. Jakobson modificou consideravelmente o ensino da poesia nas instituições escolares. As Instruções de 1985 falam do "uso poético da lingua" (na parte dedicada à poesia), inspiradas nas seis funções da linguagem. Martin ressalta que a atenção dada ao material textual de um poema com tal orientação, estaria em contradição com as práticas profissionais pautadas na espontaneidade infantil (credo bachelardiano dos inovadores).

Em 1978, Francis Debyser propõe acrescentar ao esquema de Jakobson a "função prazer". Referindo-se aos trabalhos de D. W. Winnicott e aos de Piaget, F. Debyser conclui que *"o jogo, melhor do que muitos outros exercícios, permite o manejo de certas regularidades da língua"*. O conjunto de suas proposições apóia-se numa teoria da linguagem que resume os primeiros encaminhamentos do "brincar com a substância das palavras".

---

[5] Chiss e outros., p. 109.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Martin critica-o vivamente por fazer uma sacralização da "substância" linguística isolada por operações "eruditas" (som e sentido, significante e significado...) e infinitas; uma "desistorização" da linguagem e uma descontextualização de suas ocorrências.

Apóia-se ainda na crítica de J. H. Malineau, um dos "melhores pedagogos dos 'jogos pedagógicos' ", quando esse lamenta os rumos tomados pelos jogos, transformando-se muitas vezes em exercícios escolares, em vez de desenvolverem nos pedagogos uma curiosidade ou leituras poéticas pessoais. Afirma que atrás de um ludismo pedagógico de boa qualidade, enfatiza-se muito uma linguística de produtividade verbal.

Critica a proposta de Hélène Romian no que se refere à "criatividade verbal", considerando os poucos resultados da "demarche" pedagógica cientificamente fundamentada que ela pretendia.

Espanta-se em ver numa proposição de escrita saída do Departmento de Didática das disciplinas- francês do I. N R. P., que "os poemas são pretextos a uma tematização pronta, e mesmo estereotipada", e que esta temática não está presa às observações dos poemas, acabando por confirmar a velha abordagem fundoXforma.

Martin faz uma crítica irônica, considerando que a escrita "criativa" parece regulamentada ou desregrada demais, percebendo-se aí o discurso contraditório tradicional sobre a "poesia": lugar de todos os "desvios" e objeto de "regularidades"!

Classifica de bricolagens lúdicas, não só esse trabalho, como outros, por exemplo o da equipe de Écouen, que, partindo dos jogos, chegam a teorias da linguagem e do sujeito que ignoram a homogeneidade do dizer e do poema, preferindo "a multiplicação dos critérios, das entradas, das categorias...que sacralizam a língua e o indivíduo, mas não respeitam o discurso nem o sujeito".

Considera que apesar de usar o discurso da época (autonomia da criança, produção de textos) e buscar a desescolarização da poesia, o grupo inspira-se numa pedagogia funcionalista, o que vê particularmente a partir da tríade "ler, dizer, produzir". Não acha que a escola deva formar crianças "produtoras" de poemas. Vê nisto uma grande mistificação e confusão de sentido.

Mistificação sobre a escrita, ao considerar que bastaria aprender alguns procedimentos e processos, e fazê-los "funcionar" para escrever, e também ao tomar "fabricações pela poesia", como diz Meschonnic.

unesp

Confusão entre a leitura e a escritura, reduzindo-as a um "funcionamento linguístico", sendo que a língua não se emprega, mas se concretiza no discurso, quer seja ele a leitura ou a escritura, que são dois modos diferentes da experiência do sujeito, de sua invenção.

Acha espantoso o estatuto particular conferido à poesia em que se praticaria o imaginário, e sua função. Considera que se esquece, também, na separação feita entre vida prática ("urgências funcionais") e vida simbólica ("necessidades do imaginário"), a atividade destas "numerosas crianças" que, por certo é regida em parte pelas suas culturas de origem (freqüentemente plurais).

Levando em conta o corpus poético de *Formando crianças leitoras e produtoras de poemas* , considera que a obra reduz-se a poucos textos: 9 poemas para 7 poetas em um livro de 144 páginas; e 91 "poemas" de crianças reproduzidos na obra. Considera que esse esforço admirável não corresponde à pobreza do corpus poético.

Comentando a terceira proposta "Chantier-poema" nº 3, em que a partir do poema "Bahia"[6] de B. Cendrars, se dá um "encontro", depois de um "questionamento" em torno do poema, seguido da atividade de "produção", que uma "avaliação linguística sistemática" permite enfim socializar e valorizar, Martin critica o isolamento absoluto a que está reduzido o poema, ignorando-se o conjunto de que faz parte ("Feuilles de route"), as outras partes, a quem é dedicado, e a colocação no conjunto.

Considera ainda que as observações feitas não se referem a realizações dos professores ou crianças atingidas, mas às representações que lhe são dadas, e acha reducionista a questão da enunciação limitada aos indícios de pessoas (os autores consideram que não há "sinais do autor" e "nenhum destinatário aparente", quase disseram que a enunciação seria inexistente) ao passo que para Benveniste,

---

[6] BAHIA
Lagunas igrejas palmeiras casa cúbicas
Grandes barcas com duas velas retangulares voltadas
que se parecem às imensas pernas de uma calça
que o vento enche
Pequenas barquinhas como barbatana de tubarão que pulam entre
as ondas profundas
Grandes nuvens perpendiculares inchadas coloridas como
potes
Amarelos e azuis.
(Blaise Cendrars, *Au coer du monde*, Denoël, 1947).

unesp

a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência(...). Além das formas que ela comanda, a enunciação dá as condições necessárias às grandes funções sintáticas (...). É, primeiro, a interrogação (...).

É também a intimação e a asserção .

Martin acrescenta observações de G. Dessons: "*A demarche de Benveniste implicava, nos seus próprios princípios teóricos, que ele ultrapassa o estádio das "marcas formais" e considera o discurso como um indício global da subjetividade.*"

Martin considera que não há reescritura. A noção de "jet" (lance) para a criança não tem sentido. Sua escritura é sempre primeira e última, uma vez que já a "primeira redação" seria uma escritura através de materiais variados.

Uma leitura apressada de R. Jakobson teria favorecido um corte das atividades do francês levando à confusão freqüente do trocadilho e do poema, levando aos "jogos poéticos" e às "produções com instruções", esquecendo-se de que, segundo o próprio Jakobson: "nenhuma estrutura, mesmo minuciosamente desvelada, basta para dar conta de qualquer texto poético."

A lingüística aplicada, baseada principalmente nos trabalhos de R. Jakobson, recolocou o poema "en chantier" na classe, com alguns riscos:

- entender que a poesia sendo obra de linguagem, deveria ser preocupação apenas da lingüística; desconsiderando-se que nem tudo se reduz ao lingüístico, a uma pura didática da língua e seus elementos.

- inversamente, sendo a lingüística a etapa formal, anterior ao momento da "temática profunda", remeteria às distinções correntes da forma e do conteúdo, da superfície e da profundidade, de leitura primeira e de leitura segunda, de leitura instrumental e de leitura erudita.

Como não ler, neste sentido, que toda leitura realiza sempre uma forma atualizada do texto sobre todos os planos e em especial sobre o semântico, mesmo que todos não sejam imediata ou igualmente chamados, e sobre o modo de uma leitura segunda, já que toda nova leitura pressupõe as que a precederam?

unesp

Considerando as pesquisas em didática cita as que considera discurso poético menos estudado que outros, mas importante para o ensino-aprendizagem da produção escrita. A importância de uma didática continuada da poesia já que a prática poética, enquanto lugar de confrontação com a língua contribuiria provavelmente mais para desenvolver a habilidade de escrever do que a prática gramatical conseguiu.

Martin considera que as pesquisas revelariam uma das condições impostas ao gênero "poesia": o paradoxo de uma leitura difícil dos poemas e de uma escritura que parece fácil de ser realizada na classe, e motiva os alunos. Um segundo paradoxo seria a generalização da perspectiva discursiva levando ao quase desaparecimento da poesia, enquanto texto, das preocupações da pesquisa em didática.

Considera de pouca utilidade para a leitura de poemas na classe, essas pesquisas que oscilam entre a sacralização ("beleza" do poema e o "desvio" de suas figuras) e o desaparecimento do fato poético (que elas querem encontrar na língua).

Se por um lado, muitas das posições e críticas dos Martin são pertinentes, podem se fazer sérias restrições à maneira como se colocam em suas críticas. Por exemplo, no que se refere a Hélène Romian e J. Jolibert, sem uma análise mais global de suas obras, pinçam elementos das propostas das autoras e fazem críticas ferozes, irônicas, muitas vezes, em situação de descontextualização (aspecto que critica em Jolibert, com relação ao poema Bahia, apresentado fora do conjunto de que faz parte; e que também será uma proposta deles, de apresentação de trechos de poemas para leitura...).

Desconsideram que a obra de Jolibert é uma obra de síntese de 14 grupos, e que talvez por isso resulte num trabalho mais sistematizado do que seria conveniente.

Criticam o que chamam de *bricolagem lúdica*, e consideram que engessaram o surrealismo. Fazem restrições ao fato dos autores não terem um conceito unívoco, desconsiderando que o objetivo desses autores é antes de tudo pedagógico, e não construir uma teoria lingüística.

Ignoram completamente o fato de que a pedagogia deve ser a arte da flexibilidade.

Se podíamos falar de dois pontos de vista com relação ao trabalho com poesia na escola: um ligado a um espontaneísmo maior, outro com uma "amarração" um pouco rígida (síntese de um grande grupo), tem-se agora uma posição mais ortodoxa desses franceses.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Conservadores, suas propostas não dizem com que tipo de alunos (idade, série) podem ser usados, nem como chegar a elas; ou ainda quem chegaria, com base em quê; e para quem falam. Partem de um aluno idealizado, e de uma escola que parecem ignorar como é, assim como ignoram grupos vários que trabalham buscando resolver problemas decorrentes da democratização do ensino.

As idéias e sugestões dos autores apresentados foram tomadas como base teórica e pedagógica para a elaboração deste trabalho.

A eles se acrescentaram minha experiência como professora de português na rede pública, e no Curso de Pedagogia da UNESP/MARÍLIA, meu interesse pela poesia na literatura brasileira, que culminou na dissertação de mestrado e, finalmente, os textos sobre teoria literária e poética lidos anteriormente. E, dentre os livros sobre poética, relacionados com a poesia para crianças e adolescentes, o trabalho denso e sintético de M. G. Bordini, *Poesia infantil,* já abordado em outras páginas desta tese.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Capítulo 4

UM NOVO MATERIAL PEDAGÓGICO PARA A POESIA NA ESCOLA

4.1. Atividades com poesia no primeiro grau

Estabelecidos o conceito de poesia e a estrutura do texto poético em que a pesquisa se apoiaria, ficou mais fácil avaliar as propostas dos autores franceses, que vinham sendo sistematizadas na seqüência de reuniões.

Se, por um lado, havia entre eles um grande número de propostas similares, por outro, os "modelos" divergiam em muitos pontos, como: a importância de se iniciar o trabalho com atividades de sensibilização para o imaginário; ou a importância de se ter um ambiente apropriado para o desenvolvimento dessas atividades; a conveniência de se ter ou não um horário determinado, ou o interesse da seqüência de atividades obedecer a uma progressão; ou ainda a necessidade de uma sustentação lingüística para o trabalho com poesia. Esses aspectos foram analisados e confrontados, e as atividades similares foram seqüenciadas, completando-se até chegar a um ***Roteiro inicial para a organização de um fichário***, com as atividades que consideramos interessantes para serem usadas no primeiro grau brasileiro.

Para chegar-se a esse Roteiro inicial passou-se por diversos processos que se iniciaram em 1991, pelas leituras dos primeiros textos traduzidos. Em resumo, as etapas foram as seguintes:

1ª) Tradução dos autores franceses básicos, feitas pela então coordenadora do Projeto *PLANTANDO UM POEMEIRO: a poesia na escola*, que já nessa ocasião operou uma primeira e ampla seleção de atividades para o primeiro grau.

2ª) No decorrer dos três anos da pesquisa em grupo esses textos foram sendo analisados, descartando-se novas atividades consideradas de difícil aplicação na nossa escola. Os textos selecionados nessa fase foram copidescados para melhor compreensão dos professores da rede que estavam trabalhando na pesquisa *PLANTANDO UM POEMEIRO*.

3ª) Baseadas nessa segunda seleção, foi organizado um fichário de atividades de cada autor. Com este material foi possível agrupar as atividades em rubricas que reuniam

unesp

atividades afins. Com isso tivemos uma visão nítida das propostas coincidentes e das específicas de cada autor. No caso das propostas coincidentes, ficou também claro o processo pedagógico de cada autor para realizá-las.

4ª) A criação das rubricas não foi definitiva nas primeiras tentativas. No decorrer dos trabalhos, algumas rubricas foram suprimidas, ou tiveram seus nomes alterados, e algumas foram incluídas pelo grupo.

Quanto às atividades, algumas foram deslocadas de uma rubrica para outra, ou desdobradas em novas atividades, ou constituíram mesmo criações específicas do grupo.

No fim do primeiro semestre de 1994, quando terminou o contrato com a FAPESP, tínhamos estabelecido um Roteiro amplo, apoiado no Fichário dos autores, que não era ainda o definitivo. Tratava-se antes de uma lista de rubricas a serem estudadas e avaliadas. A tarefa futura seria encontrar poemas em português que pudessem ser utilizados nas atividades propostas, elaborar o roteiro pedagógico para sua aplicação em sala de aula, testar algumas no grupo, ou com alunos do primeiro grau através de professores da rede interessados no projeto. Desse trabalho originaram-se as "treze sessões para a 5ª série", hipótese inicial de uma seriação de atividades com poesia para classes de 5ª série e que está apresentada no ítem 4.2 deste capítulo.

Cumpre dizer que por essa ocasião o grupo se desfez e eu passei a trabalhar nesse sentido, assessorada pela orientadora. O Roteiro foi o seguinte:



ROTEIRO INICIAL DE ATIVIDADES PARA O PRIMEIRO GRAU.

As atividades propostas pelos autores franceses abrangem desde a pré-escola até o fim do primeiro grau. As indicações das atividades são apenas enunciadores, para o leitor entender no geral o que está sendo proposto. Por isso não serão especificadas as séries para as quais elas são propostas, nem serão dados detalhes ou variações de atividades para não sobrecarregar o trabalho.

I - Atividades preliminares. Liberação do imaginário.

Com exceção de Charpentreau, todos os autores citados propuseram atividades que ligavam música e poesia, ou pintura e poesia, com objetivo de criar um clima de liberação do imaginário entre as crianças.

1. Pintura e poesia.

A atividade desenvolve a sensibilidade visual. As propostas pretendem levar a criança a ligar dois modos de expressão artística: a pintura e a poesia, ou seja, a transformar as impressões visuais em palavras.

1.1. *Observação de manchas, detalhes de texturas, etc; de quadros, de desenho das letras e verbalização de impressões.*

Propostas de Balpe, Malineau (2-1)[7], (que abre os trabalhos com essa atividade), e Christophe / Grosset[8].

Balpe propõe a projeção de manchas, detalhes de texturas, cascas de árvores, etc; observação de quadros abstratos ou visitas a uma exposição de pinturas. As crianças são levadas a se exprimir oral e livremente, transformando o visual em palavras.

Malineau propõe o jogo do alfabeto. A criança associa livremente o desenho das letras a uma forma, objeto, animal, etc. Por exemplo:

O "j" é uma foca jogando com uma bola.

Com as evocações constrói um pequeno texto.

---

[7] Malineau (2-1) será a forma assumida para indicar, respectivamente, o livro *Des jeux pour dire, des mots pour jouer* (2) e o número do jogo (1).

[8] Christophe/Grosset será a forma para indicar as propostas de S. Christophe e C. Grosset-Bureau.

B: um menino mal educado, mostrando sua bunda para uma senhora que tem seios grandes, óculos, e que está grávida.

P: Pepe, com sua casquete e seu cachimbo, vai caçar borboletas com uma rede; depois ele vai pescar com uma caçapa, mas só pega uma panela.

Para Malineau, essa é uma boa iniciação à linguagem figurada.

Christophe/Grosset, na mesma linha, levam os alunos a observar pinturas figurativas ou abstratas, para expressarem livremente suas impressões, com o mesmo objetivo de Balpe: transformar o visual em palavras.

1.2. *Produção de manchas de tinta e verbalização.*

Proposta de Malineau (2-3).

A partir de manchas feitas ao acaso, a criança associa o desenho delas a sentimentos, lembranças, etc. A atividade pode ser feita oralmente ou escrevendo as impressões em cima ou em torno das manchas.

2. Música e criação poética.

Propostas de Balpe e Christophe/Grosset.

Balpe propõe a audição de músicas para os alunos verbalizarem o que sentiram.

Christophe/Grosset fazem três propostas:

2.1 ouvir a música e pintar o que sentiu;

2.2 ouvir a música e transformar em dança suas impressões e sentimentos;

2.3 ouvir a música e, utilizando tiras de cartolina, escrever suas impressões, sentimentos sugeridos pela música, começando por escrever um título. A partir daí, cada aluno escreve seu poema.

Os autores recomendam peças musicais programáticas, como *As quatro estações*, de Vivaldi; *A Sinfonia pastoral*, de Beethoven; *O aprendiz de feiticeiro*, de Dukas; *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev; *Carnaval dos animais*, de Saint-Saëns *A sagração da primavera*, de Stravinski; *Rhapsody in blue*, de Gershwin, entre outras.

unesp

3. Atividades corporais e poesia.

O objetivo dessas atividades, como escreveu Balpe, é "levar o corpo a participar da descoberta do poema, através do ritmo".

Propostas de Balpe.

3.1. *"Bater" o ritmo dos poemas.*

Acompanhar a leitura, fortemente escandida, batendo com as mãos ou num tambor.

3.2. *A mímica.*

As crianças ouvem ou lêem o poema e representam pela mímica o que ele lhes sugere. Os alunos podem propor formas diferentes de representar o mesmo texto. Com esta atividade as palavras são transformadas em expressão corporal.

II - Ritmo e Sonoridade.

São aspectos da estruturação do texto poético que mais atraem as crianças. Há uma diversidade de atividades que procuram levá-las a sentir a poesia na sua integralidade de som e sentido, ritmo e metro.

1. Preparação: ruídos e onomatopéias.

Propostas de Malineau e Balpe.

Malineau propõe principalmente brincar com o ritmo e a sonoridade de parlendas, de preferência aquelas cujas palavras não significam nada (são apenas ritmo e som), ou que produzam nonsense.

Balpe propõe a discriminação de ruídos gravados pelo professor (ranger de portas, vento, canto de passarinhos, despertador, etc), para serem reconhecidos pelos alunos e serem transformados em onomatopéias.

2. Rimas e aliterações.

Propostas de todos os autores.

Como o que mais chama a atenção das crianças na poesia são as rimas, pela sua aproximação mais simples, sonora, lúdica, os autores apresentam um grande número de atividades com rimas e aliterações.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nas propostas indicadas não estão sendo consideradas a progressão ou a dificuldade da atividade em si.

Charpentreau propõe que se inicie com **as pontas rimadas**. São dadas duas rimas finais e os alunos compõem um dístico. Ele aconselha que seja usado um dicionário de rimas, ou que as próprias crianças proponham as "pontas".

Outra proposta de Charpentreau são as rimas ditas "**babebinas"**. Trata-se já de uma atividade complexa. As rimas são formadas, preferencialmente, por uma terminação semelhante, em que as vogais A, E, I, O, U vão se sucedendo, nesta ordem, nas sílabas tônicas das palavras. Por exemplo:

A bala
mela
a fila
e a mola
da mula
maf

Destaca-se neste tipo de jogo poético, a ênfase dada ao nonsense.

Charpentreau propõe ainda que, a partir de um ritmo pré-existente, as crianças produzam dísticos, em que se faça a **associação** de nomes próprios (o delas) a objetos, ou a associação de coisas entre si, no mesmo ritmo e sonoridade. Por exemplo:

Para o Marcelo, um martelo.
Para minha boca / uma boa touca.

Sugestão de Christophe/Grosset permite completar essa atividade, em um desdobramento dessa associação, indicando o que a criança faz com o objeto recebido, montando assim o "**poema dos nomes**".

O que Marcelo faz com o martelo?
Marcelo bate o martelo.

unesp

Malineau (1-8)[9] propõe jogos com **rimas e assonâncias,** em que as crianças estabelecem vários tipos de aproximações sonoras e lúdicas entre temas diversos: animal e lugar; animal e partes do corpo: nome próprio e objeto; ou utilizando campos lexicais mais restritos como: flores, passarinhos, árvores, insetos. Exemplos:

Lá no céu, o xexéu
no ninho, o passarinho
na almofada, a ninhada.

E o gato, onde pomos? (professor pergunta)

O gato, no seu prato.

E o ....., onde pomos?

O cão, na minha mão.
O pardal, no quintal.
O canário, no armário.
(adapt. maf)

Na mesma linha, Malineau propõe a criação de rimas, a partir de uma pergunta "detonadora":

"**Para quem (que) é <u>(substantivo) do (a)</u>** ?

O esquema estrófico proposto mantém número de sílabas aproximado entre os dois segmentos do verso. Exemplos:

A água do rio / é para o tio.
A água do lago / é para o Tiago.
A água do poço / é para o pescoço.
A água do banho / é para o rebanho.
A água do mar / é para brincar.
A água da torneira / é para a pitangueira.
A água da tempestade / é pra Sua Majestade.
A água do riacho / é pra lavar o tacho.
(adapt. maf)

[9] Malineau 1-8 é a indicação para o livro *L'ecriture avant la lettre (1), e para o número do jogo (8).*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Charpentreau propõe a criação de **aliterações**, pela repetição de um mesmo som, no sentido de criar um efeito imitativo (correspondência som/sentido), como nos versos de Mário de Andrade:

Um raio de sol arisco
risca
o chuvisco ao meio.
(Paulicéia Desvairada)

Charpentreau propõe também um jogo sonoro em que são criados **neologismos onomatopaicos**, "onde os sons e o ritmo sugerem o movimento geral." (p. 161)

Exemplos adaptados ao português:

Peguei um copo e *gluglutei* o suco.
Vim *pulapulando* desde casa.
Merglubgulhei no rio.

3. Estruturação sonora.

Propostas de Balpe e Malineau.

As atividades sugeridas por Balpe são um prolongamento das de rimas e aliterações, organizadas em estrofes mais, ou menos complexas.

Alguns exemplos:

Vou pra Botucatu
em um tatu. (DÍSTICO)
(adaptação)

À praça da Sé
eu vou a pé
comendo banana
mascando chiclé. (QUADRA)
Caparelli *(Tigres no quintal)*

Propõe também uma realização mais complexa, a partir da recorrência de dois ou mais sons, levando à criação de poema mais elaborado, como este de maf, inspirado no autor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A DANÇA DOS GANSOS
A gansa Constança
traça a pitança
sacode a pança
e cai na dança
balança que balança
Ai que festança!

Mas o ganso Alonso
que é um manso tanso
fica dizendo:
assim eu canso!
pára com a dança!
maf

Malineau (1-13) faz inúmeras propostas a partir de estrofes em que alguns versos devem ser mantidos.

Exemplos:

Eu vi o Marcelo
quebrando o martelo
com este cordão
Mas isto é invenção!

Eu vi o Renato
batendo no prato
com uma traíra
Mas isto é mentira!
(maf)

Balpe faz sugestão semelhante, como neste poema de S. Caparelli, onde a estrutura rímica a ser montada, a partir de elementos mantidos e de novos elementos associados entre si, deve gerar o nonsense.

Sem futuro

Para mim, é um disparate
Fritar ovos num abacate.

Para mim, não faz sentido
Plantar alface no ouvido.

unesp

Para mim, é atrevimento
Comer mingau de cimento.
.....

Malineau propõe uma série de atividades a partir de parlendas, em que algumas palavras são substituídas, mantendo-se o ritmo e as rimas.

Exemplos adaptados:

"Lá em cima do piano
Tem um copo de veneno
Quem bebeu, morreu
Mas não fui eu".

Parlenda imitada:

Lá embaixo da chaleira
Tem um cheiro de chiclé
Quem chegou, chorou
Mas não levou.

"Atirei um pau no GATO-TO
Mas o GATO-TO não morreu-reu-reu
Dona Chica-ca admirou-se-se
Do berro do berro que o gato deu:
MIAU...! !

É um bom exemplo de uma parlenda cantada, cujas palavras podem ser trocadas sem alterar a música. Troca-se o animal, o que implica em trocar sua voz. Pode-se depois mudar o nome de Dona Chica, etc.

Por ex: Atirei o pau no pato. / queem ...
na vaca / mu u...
na cabra / béééé ...

Malineau propõe ainda a invenção de **parlendas para contar**, muito comum em português, e do tipo da parlenda abaixo, (versão carioca de parlenda do tipo mnemonias, parlendas com a finalidade de ensinar alguma coisa).

Um, dois,feijão com arroz,
Três, quatro,feijão no prato,
Cinco, seis, cala a boca, Português,

Sete, oito, vá comer biscoito.
Nove, dez, vá lavar os pés,
Na cachoeira número dez,
Pra ganhar 500 réis.[10]

As propostas de Malineau (1-11) chegam à elaboração de poeminhas complexos como "Un chat dans un chou", de Bussy, adaptada por maf.:

UM GATO NUM PRATO

Um gato num prato
pulava sapato
Um gato no mato
miava pro pato
Um gato num jato
devorava um rato
Seu dono o procura
num prato
no mato
num jato
Mas nada de gato.
(adaptação maf)[11]

4. O travalínguas.

Propostas de Malineau (1-3)

É o único autor que trabalha com travalínguas. Neste jogo ele indica os tipos de travalínguas que podem ser organizados e os caminhos pedagógicos para se obter travalínguas na sala de aula.

5. Contagem de sílabas.

Propostas de Balpe, Georges Jean (e outros).

Os autores dão sugestões pedagógicas diferentes para ensinar a contagem das sílabas dos versos.

Balpe, por exemplo, propõe uma contagem visual, através de uma seqüência de quadradinhos, onde são distribuídas as sílabas do verso:

---

[10] Zilberman, R. (org) *A produção cultural para criança*, p. 129

[11] *Un chat dans un chou* / Un chat dans un chou / empilait des sous / Un chat dans la boue / tricotait des clous / Un chat sur un houx / chantait / comme un fou / Son maître le cherche / dans un chou / dans la boue / sur le houx / Pas de chat du tout. (Jacques Bussy)

unesp

PA	RA	MIM	NÃO	FAZ	SEN	TIDO
PLAN	TAR	AL	FA	CE	NOU	VIDO

Georges Jean, em seus livros *À L'école de la poésie* (1989), e *Je découvre la poésie* (1995), também se ocupa da contagem de sílabas, sugerindo a escansão tradicional, separando as sílabas por barras.

6. Dizer poemas.

Propostas de Georges Jean, Balpe, Françoise Sublet e Aline Pascot.

Além das sugestões contidas no livro *Les moments de poésie à l'école élémentaire*, Balpe publicou também *Lire la poésie*, onde dá indicações detalhadas para uma boa leitura da poesia em voz alta.

Também Georges Jean, nos dois livros citados no item "contagem de sílabas", apresenta partes e capítulos sobre como dizer bem uma poesia. Mas são Françoise Sublet e Aline Pascot, no livro *Poésie pour tous* (1982), as autoras que dão orientações mais detalhadas sobre "dizer poesias".

III - Jogos semânticos.

Os jogos semânticos foram agrupados em um item especial porque são principalmente jogos de palavras, e alguns até jogos poéticos, mas que ainda não constituem a linguagem poética propriamente dita.

Foram colocados antes das imagens e metáforas, porque entram como um trabalho preparatório para a criação de imagens e metáforas. Há inúmeras atividades com jogos semânticos.

1. Neologismos.

Propostas de Christophe/Grosset, Malineau e Charpentreau.



Charpentreau e Christophe/Grosset apresentam uma teoria sobre a criação de neologismo. Malineau propõe o jogo das "palavras inventadas", pois, segundo o autor, "ele vai ao encontro do prazer da criança em criar palavras e sons, ele estabelece uma correlação de um outro tipo entre a linguagem e o objeto nomeado, ele sublinha o caráter musical deste e autoriza uma abordagem sensorial (geralmente ignorada) daquele." (M.II-j. 5)

É o caso do livro *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha.

2. Jogos de palavras com desenhos imaginários.

Proposta de Balpe.

Trata-se de atividades gráficas transformadas em palavras. O mais simples é usar livros em que as imagens são cortadas em dois ou mais segmentos e o autor pode combinar os vários segmentos, formando novas figuras, geralmente absurdas. Num livro de animais, por exemplo, as crianças podem misturar o corpo de uma girafa e pernas de um gorila, criando um novo animal: o girila.

É o caso do livro *Quem cochicha, o rabo espicha*, de Eva Furnari.

3. Palavras-cegonha.

Proposta de Christophe/Grosset.

Trata-se da decomposição de uma palavra, para dela extrair outras.

Por exemplo:

"Na cidade de **Barbacena**, barbas acenam pra toda gente?"

"A **laranja** é o lar de uma anja?"

4. Palavras-mala.

Propostas de Balpe e de Christophe/Grosset.

Trata-se de uma palavra nova, composta de duas ou mais palavras conhecidas.

Por exemplo: um *secrotário* = um secretário idiota /otário / escroto.

frivoliz (adjetivo) = alguém frívolo e feliz.

Na França, um dos grandes criadores de palavras-mala é o humorista, ilustrador e cartunista PEF. No Brasil, conhecemos de longa data o *Dicionovário* de Millôr.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

5. Jogo do dicionário.

Propostas de Charpentreau e Balpe.

Charpentreau propõe o jogo do "Falar como o dicionário". Neste jogo transforma-se uma frase comum, substituindo-se algumas palavras por outras mais eruditas, encontradas no dicionário. Por exemplo:

"*Um cachorro brinca com um camundongo.*"

transforma-se em:

"*Um mamífero carnívoro doméstico diverte-se com um pequeno roedor da família do rato.*"

Balpe propõe o "**jogo das palavras desconhecidas**."

O professor escolhe termos que ninguém conhece, e os alunos elaboram uma definição, a partir do que a sonoridade, a semelhança com palavras conhecidas sugere. A professora Denise Paiva, que integrou o grupo PLANTANDO UM POEMEIRO, experimentou este jogo numa turma de sétima série com muito sucesso.

Para as palavras "lúpulo" e "oiticica" os alunos deram as seguintes definições.

Lúpulo

1. Pessoa que obtém lucro.
2. Noite de núpcias.
3. Tipo de pulo.
4. Animal difícil de ser encontrado.
5. Uma luta de cachorro parecida com briga de galo.
6. O macho da lúpula.
7. Tipo de pêlo do lobo para fazer casacos.

Oiticica

1. Espécie de inseto que tem um veneno que é fatal para nós.
2. Ave muito bonita, com penas lisas, lambidas e escorridas.
3. Tipo de flor que tem uma fragrância gostosa e refrescante (usada como matéria prima para a Cica).
4. Tipo de árvore encontrada pelos índios na Amazônia.
5. Fruta amarga e marrenta (pode ser usada pela Cica para caramelizar).
6. Forma de cumprimento para com os produtos da Cica.

6. Novas palavras com prefixos e sufixos.

unesp

Proposta de Malineau (1-5).

Malineau propõe a formação de novas palavras, (a partir de um texto estruturado), usando prefixos ou sufixos, que normalmente não se associam a elas, na língua. Isso provoca uma deformação dos termos, e uma associação entre eles, no plano sonoro, que dá o encanto do texto. Por exemplo:

Nesta casa tem mesotas,
carteirilhas e bancotes,
meninilhas e garototes.
(adapt. maf para um poema de Gisèle Prassinos)

*7. **Palavras polissêmicas.***

Propostas de Christophe/Grosset, Malineau e Charpentreau.

As autoras Christophe/Grosset sugerem jogos lingüísticos com homonímia e polissemia, criando frases com palavras homófonas e homógrafas.

Ricardo Azevedo publicou vários livros com esses jogos lingüísticos, que podem ser usados nesta atividade.

Parte sempre a mesma parte.

Às vezes me sinto sem cinto.

Amar enquanto há mar.

Ela nada no nada. Eu invento no vento.

Frases de R. Azevedo com esses jogos:

"Outra venda foi à venda".

"Homem alto vai de auto".

"É dificil no edificio".

"O anão gritou: 'Ah, não!'".

Malineau (2-16) propõe a criação de uma história a partir do levantamento de clichês ou frases feitas, ligados a uma determinada palavra.

Por exemplo: a palavra mão.

Depois de levantar no dicionário um certo número de expressões idiomáticas com **mão**, constrói-se uma história, usando-se o maior número de expressões, como neste exemplo de maf:

MÃO: *roubo a mão armada; passar a mão em; mão-de-obra; mão única; mão de ferro; mãos de fada; coisa que está à mão; aguentar a mão; com a mão do gato; com a mão na massa; dar uma mãozinha a; de mão beijada; em primeira mão; lançar mão de, pedir a mão de; pôr a mão no fogo; ser uma mão na roda; chegar com as mãos abanando, etc.*

José chegou cedo no serviço para tratar o preço da mão de obra da construção. Quando estava falando com os operários, um bando de homens encapuzados cercou a turma. Começava ali um grande roubo à mão armada do material da construção. O chefe do bando conduzia os ladrões com mão de ferro e os obrigou a lançar mão de brutalidades com os operários. José logo gritou para os homens:

- Güenta a mão aí, macacada. Esses bandidos não vão levar o material assim, de mão beijada. Negócio de pegar com a mão do gato o material que é nosso!

Mas de nada adiantou o berro de José. Os bandidos já tinham à mão uma caminhonete e como estavam com a mão na massa, já foram colocando os sacos de cimento na condução. Aí apareceram mais uns que queriam dar uma mãozinha no roubo do cimento, mas o bandidão chefe logo berrou:

-Nào ponho a mão no fogo por esses caras. Vamos é dar no pé.

Antes de darem a partida, um repórter que estava alisando as mãos de fada de sua namorada por trás dos sacos de cimento e tinha a intenção de pedir a mão da donzela em casamento, se deu conta do que estava acontecendo e não perdeu tempo. A caminhonete saiu em disparada porque a rua era de mão única, mas o esperto foca teve tempo de anotar o número do veículo. Largou a namorada na construção e correu para a redação do jornal em que trabalhava, onde não chegou de mãos abanando. Trazia, em primeira mão, a notícia do roubo e número do carro dos bandidos.

Charpentreau propõe uma atividade bem mais complexa com a criação de poemas, usando expressões lexicais, de uma maneira insólita.

Textos (de crianças) adaptados por maf: "A criança/ vestiu as roupas "; "Chovia cordas" e "O menino disse para a garota" do livro de Charpentreau:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A criança
vestiu as roupas
de seu pai.
Ela nadou dentro.
A criança
Deu três braçadas
Afundou e desapareceu.
E nunca mais a vimos.

Chovia cordas.
O menino
estava molhado como um pinto.
Então ele subiu pelas cordas
da chuva
para reencontrar o sol.

O menino disse para a garota:
- Pare com essas lágrimas de crocodilo!
A menina abriu a boca
e o devorou. Charpentreau, 122

8. Provérbios.

Propostas de Malineau (2-16) e Charpentreau.

As propostas dos dois educadores se apóiam em jogos praticados pelos surrealistas, como os *152 provérbios modernizados*, de Péret e Éluard. Modernamente, PEF faz brincadeiras semelhantes no seu *Dictionnaire des mots tordus*.

O processo conserva a sintaxe original, e troca algumas palavras por outras diferentes, mas semelhantes pelo som. Exemplos:

Quem semeia ventos colhe tempestades.

FICA:

Que tem meia e dentes molha a Majestade.

Outro jogo mistura provérbios diferentes num só. Por exemplo:

Em ouvidos moucos, não entra mosca.

PEF faz jogos de palavras, mudando uma letra de um vocábulo, e criando frases engraçadas. Por exemplo: Apaguei o erro com uma bolacha.

Charpentreau propõe ainda a imitação de seqüências, como por exemplo:

unesp

Em janeiro / limpe o banheiro
Em fevereiro / lave o tinteiro
Em março / costure o cadarço
Em abril / compre um funil
Em maio / guarde o balaio
Em junho / costure o punho
Em julho / carregue o embrulho
Em agosto / vá até o posto
Em setembro / não sei, não me lembro
Em outubro / deixa que eu cubro
Em novembro / como em setembro
Em dezembro / enfim, me lembro.

(maf.)

9. Jogo do cortejo.

Propostas de Malineau, Balpe e Charpentreau.

Charpentreau, apoiado nos pintores vanguardistas do começo do século XX, propõe algumas "colagens", começando com foto-montagens, para chegar à colagem de palavras, trocando-as de lugar no verso.

Esse jogo ficou conhecido pelos surrealistas como "jogo do cortejo", inspirado em um poema de Prévert.

Por exemplo:

Uma revoada de pombas e um concílio de bispos.
FICA:
Uma revoada de bispos e um concílio de pombos.

Millôr tem alguns jogos deste tipo, usando palavras coletivas.
Por exemplo:

Uma reunião de deputados e uma corja de bandidos.
FICA:
Uma reunião de bandidos e uma corja de deputados.

Malineau (2-14) propõe também a permutação de palavras, num poema conhecido. Por exemplo, no poema "E agora, José?", de Drummond, trocam-se os verbos entre si.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

E agora, José?
a festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
e a noite esfriou,
e agora, José?

(C.D.Andrade.)

E agora, José?
a luz acabou,
a festa apagou,
a noite sumiu,
o povo esfriou,
e agora, José?

E agora, José?
a luz esfriou,
a festa sumiu,
o povo apagou,
a noite acabou,
e agora, José?

Malineau e Balpe, para o "**jogo do cortejo**", propõem listar pares de expressões nominais (substantivos seguidos de complemento preposicionado), e inverter os substantivos finais. Por exemplo:

Um vendedor de peixes numa terra de exílio.
FICA:
Um vendedor de exílio numa terra de peixes.

IV - Imagens e metáforas.

1. Jogo dos papeizinhos.

Propostas de Malineau, Balpe, Charpentreau e Christophe/Grosset.

A proposta principal dos autores como estímulo na criação de imagens e metáforas é realizar um dos mais conhecidos jogos surrealistas: "Le jeux du cadavres exquis" (1927). Para facilitar,adotamos a designação de "jogo dos papeizinhos" citada por Christophe/Grosset).

O princípio desse jogo é dado por esta definição de *Le Dictionnaire abrégé du surréalisme*:

> *o jogo do papel dobrado consiste em fazer compor uma frase (...) por várias pessoas sem que nenhuma delas conheça a elaboração das precedentes. O exemplo que se tornou clássico e que deu seu nome ao jogo vem da primeira frase obtida desta maneira: "le cadavre-exquis - boira - le vin - nouveau." Desta maneira, os surrealistas compuseram frases em que o acaso provocado*

unesp

(...) serve de trampolim para o trabalho do imaginário. (CHRISTOPHE/GROSSET, p.36)

Charpentreau baseia-se na definição de Pierre Reverdy (Norte-Sud, março de 1918):

A imagem é uma criação pura do espírito. Ela não pode nascer de uma comparação, mas da aproximação de duas realidades mais ou menos distantes. Quanto mais as relações das duas realidades aproximadas forem longínquas e corretas, mais a imagem será forte - mais poder emotivo e realidade poética ela terá...etc. (BRETON, 1969: 42),

e considera que essa "aproximação de duas realidades tomadas ao acaso" cria analogias "carregadas de poder poético".

Os educadores franceses, que conhecem esse jogo também com o nome de "jogo das dobraduras", propõem diferentes estruturas ou formas de jogar esse jogo:

1. Uma estrutura frasal, previamente escolhida (por exemplo SUJEITO + VERBO TRANSITIVO DIRETO + OBJETO DIRETO), que pode ser gradativamente ampliada com outros elementos da estrutura da frase.

Por exemplo:

A janela da classe bebe o quadro negro.

2. Jogos de perguntas e respostas, onde uma resposta é dada a uma pergunta desconhecida, escrita por um colega, num papel dobrado (ou frases articuladas do tipo: se.../seria..., segundo o mesmo princípio). Exemplo das perguntas com um resultado do jogo traduzido do francês:

P.: Por que .....?
R.: Porque ..... .

P.: O que é .....?
R.: É ..... .

P.: O que devemos fazer com .....?

unesp

R.: Devemos..... .

F.: Se + substantivo + fosse + substantivo.
F.: Seria ..... .

O que é o amor?
É um cavalo branco que galopa.

O que devemos fazer com as cidades?
Devemos comê-las com mostarda.

Um dos prolongamentos do jogo é escolher as melhores frases e compor com elas um poema, como fez Jean-Luc Moreau, com a estrutura "SI..." (Charpentreau, p.49)[12]:

Si la sardine avait des ailes,
Si Gaston s'appelait Gisèle,
Si l'on pleurait lorsque l'on rit,
Si l'on mourait avant de naître,
Si la porte était la fenêtre,
Si le monde était à l'envers,
Je marcherais les pieds en l'air
Le jour je garderais la chambre,
J'irais à la plage en décembre,
Deux et un ne feracent plus trois...
Quel ennui ce monde à l'endroit!

2. Imagens e metáforas.

Além dos jogos dos papeizinhos, os autores apresentam algumas sugestões de atividades para criar imagens e elaborar poemas com elas.

[12] SE...
Se a sardinha tivesse asas / Se Gastão se chamasse Gisèle / Se a gente chorasse em vez de rir / Se a gente morresse antes de nascer / Se a porta fosse janela / Se o mundo estivesse ao contrário / Eu andaria com os pés no ar / De dia ficaria na cama / E iria à praia no inverno / Dois mais um não daria mais três / Como é chato este mundo certinho!... (Tradução literal de maf, sem as rimas e assonâncias do poema)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2.1. Balpe lembra a proposta de Françoise Sublet, em *Poésie pour tous*, **"dizer o fogo"**. A professora reúne as crianças em torno de uma fogueira. Olhando as labaredas, elas se entregam ao devaneio do fogo e elaboram frases sugeridas por essa situação. As frases são organizadas em poemas, e os poemas são posteriormente lidos, dançados, desenhados, pintados, etc.

2.2. *Evocação a partir de uma palavra*

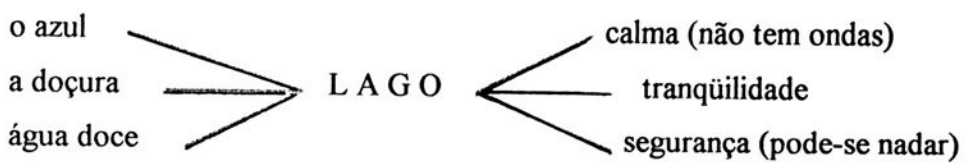
Christophe/Grosset fazem 3 propostas: na primeira, propõe o contacto com o insólito, a partir do poema "A formiga" de Desnos, como uma forma fixa a ser imitada.

A formiga

Uma formiga de dez metros,
Com seu chapéu na mão,
Isso não existe, não existe não.
Uma formiga de casaca,
De braço com uma faca,
Isso não existe, não existe não.
Formiga falando francês,
Falando latim e chinês,
Isso não existe, não existe não.
E por que não?

Robert Desnos (adapt. maf)

A outra proposta apóia-se na evocação de palavras a partir de uma palavra central . Por exemplo :



A partir dessas evocações, as crianças constroem poemas.

Propõe ainda que as crianças desenhem a partir de "poeira de imagens" (é a designação de Georges Jean para um elenco de imagens retiradas de poemas, a exemplo do que fazia Bachelard em suas análises poéticas). Malineau (1,16) propõe, por exemplo, que o professor grave o som de instrumentos e peça às crianças para associá-los a coisas, sentimentos, etc.

Outra proposição de Malineau (1,16) é expressar sentimentos a partir de elementos sensoriais.

Malineau e Charpentreau propõem um jogo que motiva os alunos : criar adivinhações com imagens; os animais se prestam a esse tipo de trabalho. Exemplo :

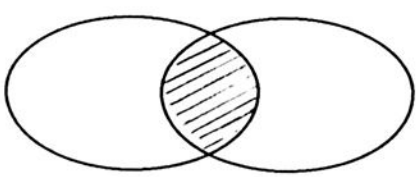
Qual é o bicho ?

Suas patas desenham no chão
petalas de flores.
Seu pêlo é
um tapete macio.
E seu rabo
desenha interrogações. (adapt. maf)

Terminando o trabalho com as metáforas, Christophe/Grosset propõem uma análise da metáforaque adaptada pode ser apresentada em duas fases :

1. comparar a metáfora com a linguagem cotidiana (estudo da catacrese),

2. descobrir o elemento comum nas metáforas (usando círculos para visualizar a intersecção dos elementos, e perceber a afinidade, que permite a utilização de um termo pelo outro).



V - Sintaxe e poesia.

Sob a rubrica Sintaxe e Poesia foram reunidas atividades de dois tipos:

1. O professor parte de poemas com uma estruturação sintática marcante, onde alguns elementos são repetidos em lugares fixos da estrutura das frases e das estrofes. É o caso das **anáforas** em geral, dentre as quais se sobressaem as introduzidas com a **subordinativa** de condição "SE", ou as com as subordinativas de tempo "QUANDO"; poemas estruturados com **perguntas e respostas**. São todas propostas de Christophe/Grosset, e dependem da escolha dos poemas pelo professor.

Ainda dentro desta primeira divisão Malineau propõe as **"receitas poéticas"**, onde os alunos imitam o poema, a partir de um modelo, como o desta parlenda de Gisèle Prassinos:

Receita de passarinho

Pra fazer um passarinho
pegue um pouco de toucinho
um só tico para o bico
um quiabo para o rabo
duas passas para as asas
e café para os dois pés.
(adapt. maf)

No Brasil podem-se associar a esse tipo de proposta os "classificados poéticos" de Roseana Murray.

2. Numa segunda série de atividades, propõe-se partir de poemas cujos versos são embaralhados para serem reconstruídos de diferentes maneiras. Christophe/Grosset sugerem montar um **"quebra-cabeças"** com poemas narrativos onde as estrofes são cortadas e misturadas para que os alunos remontem na ordem certa. O exemplo das autoras é o poema de Prévert: "Os caracóis vão ao enterro."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No Brasil, temos por exemplo a tradução de um poema russo, por Tatiana Belinky, "Que bagagem", **lenga-lenga** que também se presta a essa atividade.

Charpentreau propõe um interessante "**baralho de poemas**". O professor seleciona poemas com um mesmo tema. Cada verso é escrito numa carta de baralho e as crianças jogam uma espécie de "buraco" (ou qualquer tipo de jogo em que se "comprem" cartas e se descartem outras tantas). Elas recebem cartas e vão compondo poemas, descartando os versos que não servem. No final do jogo cada participante lê e ilustra o poema que compôs.

Finalmente Charpentreau propõe a criação **de "novas letras para velhas canções"**, respeitando a métrica da canção antiga.

VI - Espacialização.

A estruturação do espaço do texto, onde, segundo Paul Éluard, "a tipografia deve tender a exaltar uma geometria lírica, toda uma figuração expressiva", indica o papel relevante da paginação. A disposição das palavras, a grossura dos caracteres tipográficos, as rupturas, e as margens de silêncio representadas pelos brancos da página orientam a leitura do poema.

Assim, esses jogos permitem que se perceba, imediatamente, numa abordagem visual e global do texto, o sentido que análise mais aprofundada deve confirmar.

Propostas de todos os autores franceses.

Charpentreau propõe como primeira atividade para o aluno brincar com as palavras no espaço da página, o que ele chama de "**poema-recorte**". Trata-se de uma colagem, onde os alunos têm plena liberdade de recortar palavras de jornais e revistas e organizá-las na página segundo sua fantasia, sem obrigação de construir frases sintáticas normais (gramaticais) ou com sentido lógico.

Numa atividade mais complexa, Balpe propõe também colagens a partir de um poema escolhido, preferencialmente descritivo. Inicialmente o professor destaca com os alunos as palavras-chave do poema. Com papéis coloridos, fiapos de lã, jornais velhos, etc, os alunos compõem um desenho, ilustrando o poema. Dá como exemplo um poema de Paul Roux, "La traverse nº 1":

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

le port s'échoue dans la brume
à travers les nuages s'écoule un soleil blanc
passe en bicyclette un marin tenant
d'une main un gros crabe dont les pinces s'agitent. [13]

A modalidade poética intermediária entre poemas de estrutura menos convencional, em que o recurso básico são as palavras, e os poemas em que o espaço é o elemento fundamental, é o **acróstico**.

Christophe/Grosset propõem vários tipos de acróstico a serem levados à sala de aula (em que a palavra diretora vertical pode estar no começo, no fim ou distribuída no interior dos versos).

G A T O S pretos ou rajados,
A marelos, prateados.
T ocam o chão com leveza
O ndulam com boniteza
S empre assim suavemente.
maf

Rasgue no meio a corti NA.
Deixe tudo muito lim PO.
Solte na selva o LEÃO.

E você verá NAPOLEÃO.
maf

[13] Tradução literal: O porto desaparece na bruma / através das nuvens escorre um sol branco / passa de bicicleta um marinheiro segurando na mão / um caranguejo cujas pinças se agitam.

unesp

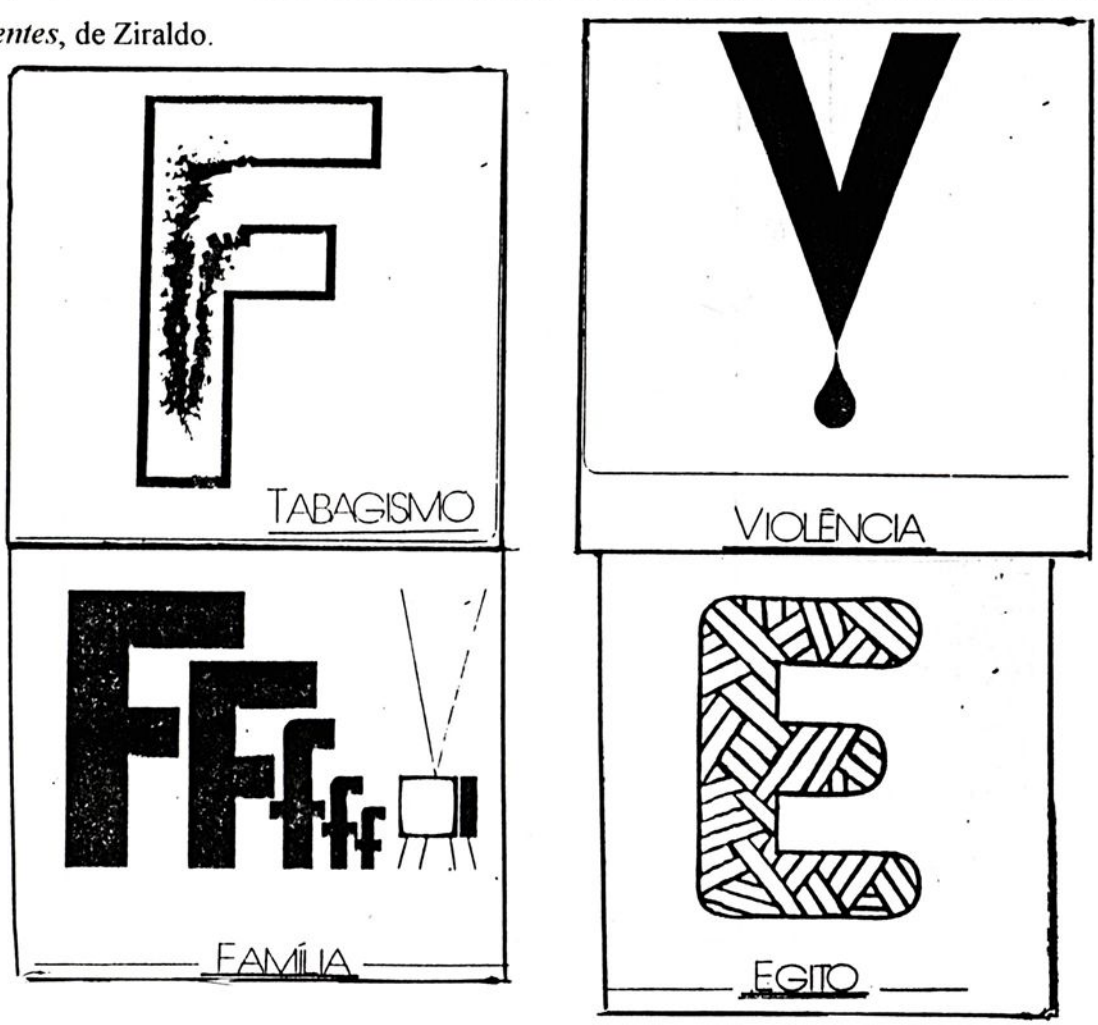
Desejo de muito a MAR.
Não ter medo de fu GA.
Na hora difícil RI.
Corre, pinta e bor DA.

Assim é a MARGARIDA.
maf

Caligramas

Colocando em evidência as similaridades entre o desenho e a significação do poema, o caligrama é uma forma mais elaborada do uso do espaço, e os autores têm várias propostas em progressão para chegar até ele.

Pode-se iniciar o trabalho a partir do desenho das letras, em situações variadas, que propiciem determinadas associações, como se observa, por exemplo, em *Marcas nada patentes*, de Ziraldo.



Malineau, Christophe/Grosset e Charpentreau aconselham a começar pelo "**desenho de palavras**". É um trabalho muito conhecido e sua maneira mais simples é procurar organizar a disposição das letras das palavras, aproximando forma e sentido delas. Por exemplo:

VOAR  AR

Além dos vários autores franceses que temos para consulta, no Brasil, Millôr Fernandes traz inúmeras idéias para o professor. Por exemplo:

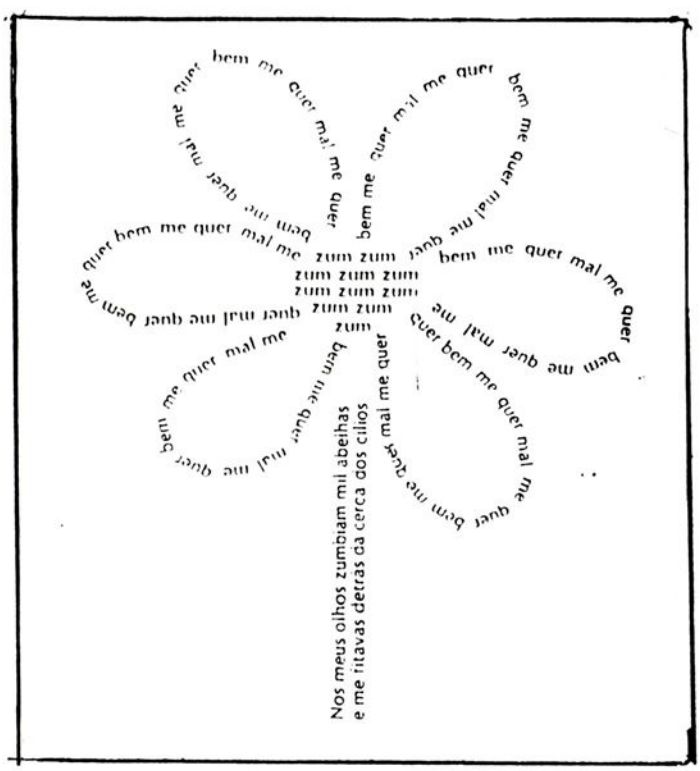
PL _____ ANÍCIE

PON  E

Para chegar ao caligrama propriamente dito, Charpentreau aconselha a começar pelo "desenho de um animal", flor, etc, e acompanhar seu traçado com uma frase.

Por exemplo:

"A primavera endoideceu" (S. Caparelli. *Tigres no quintal.*)



Em seguida começa-se a desenhar frases simples. Por exemplo:

As folhas
C
A
E
M

Finalmente, passa-se ao desenho de poemas de formas variadas, tomando como exemplos desde os caligramas de Apollinaire, até os de inspiração concretista. Por exemplo:

A P A G A
A P A G
A P A
A P
A

Depois dos caligramas, Balpe propõe a organização de "**cartazes poéticos**", onde se misturam texto e desenho, fundo e texto, etc. Para realizar esta atividade é preciso um bom conhecimento de diagramação de página: além da distribuição espacial dos elementos nas páginas (equilíbrio entre espaços em branco e espaços ocupados, etc), é necessário saber escolher caracteres tipográficos, cores, desenhos, material para realizar o cartaz (caneta, pincel, tintas, papel, cartolina, etc).

Para melhor visualizar a disposição dos versos na página, Charpentreau propõe "jogos de ritmo e espaço", por exemplo o jogo em que as palavras formam desenho geométrico: triângulos, losangos, etc. No exemplo abaixo, cada palavra, numa linha, deve ter uma letra a mais que a anterior, para o todo formar um triângulo.

A Um Cão Osso Muito Grande maf	O Ar Véu Frio Névoa Pálida maf	A UN SOT SOIS SOURD Charpentreau

Charpentreau propõe também que o espaço em branco substitua a pontuação, acrescentando significado às palavras, como neste poema de Marc Delouze:

Rouler avec docilité	Silence
Rodar suavemente	Silêncio. (maf)

O espaço em branco entre os dois segmentos cria a atmosfera para a palavra *silêncio*.

SÍNTESE DAS ATIVIDADES PARA O PRIMEIRO GRAU

I - Atividades preliminares. Liberação do imaginário.

1. *Pintura e poesia*
1.1. Observação de manchas, detalhes de texturas, etc; de quadros, e verbalização de impressões
1.2. Produção de manchas de tinta e verbalização

2. *Música e criação poética*
2.1. Ouvir a música e pintar o que sentiu
2.2. Ouvir a música e transformar em dança suas impressões e sentimentos
2.3. Ouvir a música e utilizar tiras de cartolina para escrever impressões

3. *Atividades corporais e poesia*
3.1. "Bater" o ritmo dos poemas
3.2. A mímica

II - Ritmo e Sonoridade

1. *Preparação: ruídos e onomatopéias*

2. *Rimas e aliterações*
2.1. Pontas rimadas
2.2. Rimas "babebinas"

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2.3. Rimas com o "jogo do presente" e outros
2.4. Rimas com: lugar + substantivo (bichos, flores, partes do corpo)
2.5. Rima

3. *Estruturação sonora*
3.1. Rimas e aliterações
3.2. Estruturação estrófica.
Verso final: "Mas isto é invenção!" / "Mas isto é mentira"
3.3. Com dois versos e a estrutura: "Para mim é..."
3.4. Com quatro versos. Noções de estrofe
3.5. Imitação de parlendas

4. *O travalínguas*
4.1. Tipos e progressões

5. *Contagem de sílabas*
5.1. Versos com número fixo de sílabas. Como ensinar

6. *Dizer poemas*

III - Jogos semânticos

1. *Neologismos*

2. *Jogos de palavras com desenhos imaginários*

3. *Palavras-cegonha*

4. *Palavras-mala*
5. *Jogo do dicionário*
5.1. Falar como o dicionário
5.2. Jogo das palavras desconhecidas

6. *Novas palavras com prefixos e sufixos*

7. *Palavras polissêmicas*
7.1. Homófonas e homógrafas
7.2. Expressões reais e ao pé da letra

8. *Provérbios*

9. *Jogo do cortejo*
9.1. Colagens com imagens
9.2. Cortejos

10. *Permutação de palavras num poema*



IV - Imagens e metáforas

1. *Jogo dos papeizinhos*
1.1. Uso de estruturas simples
1.2 Estruturas ampliadas em progressão
1.3. Jogos de perguntas e respostas
1.3.1. P.: Por que .....? R.: Porque ..... .
1.3.2. P.: O que é .....? R.: É ..... .
1.3.3. P.: O que devemos fazer com .....? R.: Devemos..... .
1.3.4. F.: Se + substantivo + fosse + substantivo. F.: Seria ..... .

2. *Imagens e metáforas*
2.1. Expressão livre em volta do fogo.
2.2. Contato com o insólito, usando o poema "A formiga", de Desnos, como forma fixa
2.3. Evocação a partir de uma palavra (LAGO)
2.4. Desenho a partir de "poeira de poemas"
2.5. Gravação do som de instrumentos e associação a coisas, sentimentos, etc
2.6. Expressão de sentimentos a partir de elementos sensoriais
2.7. Adivinhações em imagens

3. *Análise de metáforas*
3.1. Comparação da metáfora com a linguagem cotidiana
3.2. Descobrir o elemento comum nas metáforas

V - Sintaxe e poesia.

1. *Anáfora no início do verso*
1.1. Estrutura de poemas com subordinadas de condição: "SE..."
1.2. Estrutura de poemas com subordinadas de tempo: "QUANDO"
1.3. Estrutura de poemas estruturados com perguntas e respostas
1.4. "Receitas poéticas"

2. *Quebra-cabeças com poemas narrativos*

3. *"Baralho de poemas"*

4. *"Novas letras para velhas canções"*

5. *Lenga-lengas*

VI - Espacialização.

1. *Poema-recorte*

2. *Construção visual do poema com materiais concretos*

unesp

3. *Acróstico*

4. *Jogos com as letras do alfabeto*
4.1. Visualização do alfabeto . Desenhos no ar
4.2. Associações livres a partir das formas das letras

5. *Iluminuras*

6. *Caligramas*
6.1. O desenho de palavras
6.2. Acompanhar o desenho de animais, flores, etc, com frases
6.3. Desenho de frases simples
6.4. Desenhos de poemas de formas variadas
6.5. Cartazes poéticos
6.6. Jogos de ritmo e espaço
6.7. Uso do espaço em branco

4.2. Treze sessões para a quinta série

Depois de fazer uma seleção ampla de atividades que poderiam ser utilizadas no primeiro grau brasileiro, foi necessário fazer uma seleção específica para a quinta série, entre essas atividades. Considerando que há sete aulas de Português por semana na 5ª série da rede pública do estado de São Paulo, e que há aproximadamente 36 semanas letivas no ano (excluindo-se semanas de planejamento, "capacitação", eventos, e outros dias reservados para assuntos administrativos, etc), decidi organizar um material pedagógico distribuído por treze sessões, desenvolvidas em três horas cada uma. Considerando que as 36 semanas letivas livres completam 252 aulas de Português, as aulas dedicadas à poesia ocupariam apenas 15% do total. Essa porcentagem abriria margem para ampliar o número de horas, se necessário.

unesp

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Antes de distribuir as atividades pelas treze sessões, foi elaborado um roteiro pedagógico geral para todas as sessões, que ficou assim organizado:

1. Objetivos da sessão

2. Preparação do material a ser usado durante a atividade (aparelhos como gravador, seleção e impressão de poemas para os alunos, etc.)

3. Desenvolvimento da atividade

Para o desenvolvimento da atividade o professor deve preparar-se antecipadamente, fazendo primeiro uma seleção de poemas a serem usados na sessão, e refletindo sobre a condução pedagógica dos trabalhos.

As sessões devem ter, normalmente, três momentos:

3.1. Momento de sensibilização da classe para a atividade a ser desenvolvida, como leitura ou audição de poemas e/ou outros textos (com ou sem fundo musical), mais complexos do que aqueles que servirão de textos-detonadores ou modelos;

3.2. Desenvolvimento da atividade a partir de um ou mais textos detonadores;

3.3. Conclusão da sessão: novamente leitura ou audição de poemas ou textos relativos ao que foi executado, a fim de criar um clima de relaxamento na classe e a fruição livre de poesia. Neste caso, como no momento da sensibilização, serão aproveitados os poemas mais complexos, difíceis de serem imitados;

4. ***Avaliação dos resultados obtidos*** *para rever o planejamento se for necessário.*

ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES

A primeira preocupação foi distribuir equilibradamente as atividades, segundo os vários níveis estruturadores do texto poético, pelas treze sessões.

unesp

Nesse sentido, elas foram divididas em três grandes blocos: *nível fônico* (2ª a 5ª sessões), *nível sintático-semântico* (8ª a 11ª), *nível gráfico-espacial* (12ª e 13ª). Para cada um desses níveis foram reservadas sessões de sensibilização: a 1ª sessão é um trabalho de motivação geral da classe para a poesia, a que foi dado o nome de *liberação do imaginário*. O nível sintático-semântico é precedido de 2 sessões, uma com jogos de palavras (6ª sessão) e outra com iniciação à imagem (7ª sessão). Para o *nível gráfico-espacial* não foi prevista sessão especial de preparação, porque se estabeleceu que, desde o início, seria sempre enfatizada a distribuição do poema na página.

Quadro de distribuição das atividades por treze sessões

SESSÃO	ATIVIDADE
1ª	liberação do imaginário
2ª a 5ª	nível fônico
6ª e 7ª	preparação para o nível sintático-semântico
8ª a 11ª	nível sintático-semântico
12ª e 13ª	nível gráfico-espacial

DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES PELAS TREZE SESSÕES.

Depois de estabelecer esses pontos, foram organizadas as sessões, abaixo discriminadas. Para evitar duplicações, os procedimentos pedagógicos só serão indicados no momento do relato da experimentação das treze sessões na 3ª partedesta tese.

unesp

Os poemas selecionados para leitura e como modelo (textos "detonadores") estão apenas indicados nesta parte. O anexo 1 compõe uma antologia, onde foram reunidos, na íntegra, os poemas selecionados, dentre os quais foram escolhidos alguns para a experimentação das sessões.

1ª sessão:

LIBERAÇÃO DO IMAGINÁRIO

Considerando que seria dedicada apenas uma sessão para liberação do imaginário, foi preciso optar por uma dentre as três formas propostas pelos autores franceses: música e poesia; pintura e poesia; atividade corporal e poesia. Escolheu-se a música, pelas possibilidades de estabelecer uma relação mais direta com a poesia, e por enfatizar os aspectos rítmicos e sonoros dos poemas, muito próximos da música.

Dentre as **músicas programáticas** possíveis, foram escolhidas aquelas relacionadas com os animais e pessoas, por estarem mais próximas do entendimento das crianças, como *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev[14], e *O Carnaval dos animais* de Saint - Saëns[15]

1. *Pedro e o Lobo* tem a duração de 28:13' e foi necessário fazer uma montagem dos elementos principais da história, concentrados em 10'. De *O Carnaval dos Animais* foi escolhida apenas "Galos e galinhas". O objetivo dessa atividade seria enfatizar a representação sonora (melodia / instrumentos) de pessoas e animais; *Pedro e o Lobo* foi usado para contar e mostrar essas aproximações e *O Carnaval dos Animais,* para os alunos descobrirem de que animal se tratava.

---

[14] Sergey Prokofiev. *Peter and the wolf(1936)*. Academy of London. Richard Stamp, Sir John Gielgud, London, Virgin Classic Limited, 1994 (28:13).

[15] Camille Saint - Säens, *"Poules et coqs"*, *Le carnaval des animaux*. (Publishers. Verlag: Editions Durand & C). Munich, 4 / 1985. (0:42).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1. Objetivos da sessão

Estabelecer aproximações entre música e poesia, explorando aspectos rítmicos e sonoros dos poemas.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Opção pela aproximação música/poesia, como forma de liberação do imaginário. Seleção de trechos principais da composição musical *Pedro e o lobo*, e sua montagem, gravada em fita. Seleção e reprodução de poemas para os alunos.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Motivação inicial associando música e poesia.*

3.2. *Passagem gradual da sonoridade na música, para a das palavras na poesia.*

Poemas selecionados

Parlenda "Tum tum psica tunga"		
"Briga"	Ciça	(*Travatrovas*)
"A Onda"	M. Bandeira	*Poesia Completa*
"*O galo é flauta no quintal*" (verso)	R.Claver	(*O jardim dos animais)*
"Danças" (estrofe '*A noite valsa...*')	E.Beatriz	(*Caderno de segredos*)

3.3. *Textos de leitura para conclusão*

(partes da narrativa)	S. Orthof	*A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*
"Barco à vela"	H.Alcoforado	(*O bailado*)
"O riacho"	H.Alcoforado	(*O bailado*)
"O relógio"	V. Moraes	(*A arca de Noé*)
"Lógica"	S. Muralha	(*A dança dos pica-paus*)
"Relógio"	O. Andrade	*Poesias Reunidas*
"Balanço"	O. Duarte	(*Abri, abriste, Abreu)*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2ª sessão

RITMO E SONORIDADE: INICIAÇÃO

1. Objetivo da atividade

Iniciação e criação de poemas em que predominam o ritmo e a sonoridade, com destaque para a rima.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas e impressão para os alunos.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

(algumas estrofes)	C.Q.Telles	*(O vôo da bicharada)*
"Cavalo a galope"	S. Caparelli	*(Tigres no quintal)*
"Plim-plim"	Lalau	*(Bem-te-vi)*

3.2. *Textos detonadores*

"Jogo do presente"	Charpentreau/Ch. Grosset	
"Tantas promessas"	S. Caparelli	*(Tigres no quintal)*
"Eu juro que vi"	S. Caparelli	*(Tigres no quintal)*
"Riiminhas"	Lalau	*(Girassóis)*
O balaio do Caio	A. Azevedo	*(O balaio do Caio)*
"Tudo quanto"	M. Dinorah	*(Cantiga de estrela)*
"Se eu fosse"	M. Dinorah	*(Poesia sapeca)*
"Onde pomos o ..."	Malineau (proposta)	
"Para minha boca/uma touca"	Charpentreau (proposta)	
(estrofes)	S. Abras	*Vovó pescadora*



3.3. *Textos de leitura para conclusão*

"O pato"	Vinicius	*(A arca de Noé)*
"Vaidade"	W. Amarante	*(Cobras e lagartos)*

3ª sessão

RITMO E SONORIDADE : rimas, onomatopéias e aliterações
JOGOS DE PALAVRAS: catacreses

1. Objetivo da atividade

A sessão foi dividida em duas partes: duas horas para continuar a exploração do nível fônico, e uma hora para introduzir a preparação para o nível sintático-semântico, com atividades a partir de jogos de palavras, com a finalidade de evitar o cansaço.

Na parte de *ritmo e sonoridade* continua-se o trabalho com as rimas, introduzindo-se estrofes com estruturas mais complexas, com onomatopéias, e com aliterações. Na iniciação aos jogos de palavras, a atividade recairá sobre catacreses, em poemas cheios de humor, e apoiados em nonsense.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

Ritmo e sonoridade

"Os amigos"	A. Correia	*(Poemas malandrinhos)*
"Livramento"	C. Urbim	*(Diário de um guri)*
"Tucano do bico verde"	S. Muralha	*(A televisão da bicharad*

Jogos de palavras

"Mistérios do passado"	J.P.Paes	(*É isso ali*)
"Cachorradas"	J.P.Paes	(*É isso ali*)
"*Será gostoso e forte o abraço*"	E. José	(*Um curioso aluado*)

3.2: *Textos detonadores*

Ritmo e sonoridade

"A semana inteira"	S. Caparelli	(*Come-vento*)
Você troca	Eva Furnari	
Não confunda	Eva Furnari	
"A água"	Malineau (adapt. maf)	
"Sem futuro"	S. Caparelli	(*Tigres no quintal*)
"Ah! Eu vi..."	Malineau (adapt. maf)	
"A tatuíra"	S. Caparelli	(*Come-vento*)
"Coisas"	M.Dinorah	(*Cantiga de estrela*)

Jogos de palavras

Inutilidades"	J.P.Paes	(*É isso ali*)

3.3. Textos de leitura para conclusão

Ritmo e sonoridade

"Era uma vez"	S. Caparelli	(*Tigres no quintal*)
"Choradeira"	P.Bandeira	(*Cavalgando o arco-íris*)
"A chuva"		
"O dia da madeira"	S.Caparelli	(*Tigres no quintal*)
"Balanço"	O.Duarte	(*Abri, abriste, Abreu*)
"A chuva"	H. Alcoforado	(*O bailado*)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Jogos de palavras

"Cuidado"	S. Caparelli	(*Tigres no quintal*)
"Em que estação do ano"	J.P.Paes	(*É isso ali*)

4ª sessão

JOGOS DE PALAVRAS: homônimos, parônimos, palavras-mala
RITMO E SONORIDADE: rima e ritmo

1. Objetivo da atividade

Esta sessão também foi dividida em duas partes, abrindo-se agora duas horas para *jogos de palavras* e uma hora para *ritmo e sonoridade*.

Em *jogos de palavras* serão trabalhadas palavras homônimas, parônimas, catacreses, jogos de palavras com sufixos, e palavras-mala. Em *ritmo e sonoridade* serão retomadas as atividades com rima, em estrofes organizadas a partir de uma estrutura determinada, e a leitura de poemas com ritmo bem marcado.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

Jogos de palavras

"Nome é nome"	J.P.Paes	(*É isso ali*)
Parte sempre a mesma parte	R. Azevedo	
Às vezes me sinto sem cinto	R.Azevedo	
Amar enquanto há mar	R. Azevedo	
"Uma coisa que a gente nunca"	L.Camargo	(*Mancha*)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Ritmo e sonoridade

"Gaivota"	Lalau	*(Fora da gaiola)*
"Valsinha"	J. P. Paes	*(É isso ali)*
"Lua no quintal"	S. Caparelli	*(Tigres no quintal)*
"Meu cavalo come-vento"	S. Caparelli	*(Come-vento)*
"Urubu"	C. Mattos	*(O menino camelô)*
"Belinha"	E. G. Garcia	*(Poemas, emoções...)*

3.2. Textos detonadores

Jogos de palavras

"Neste mar tem tubarotes"	maf	
Que horta	T. Belinky	

Ritmo e sonoridade

"Vou para São Paulo"	S.Caparelli	*(Tigres no quintal)*
"A traça poliglota"	S.Caparelli	*(Tigres no quintal)*

3.3. Textos de leitura para conclusão

Jogos de palavras

"Será?"	J.P.Paes	*(Lé com cré)*
"Adivinha dos peixes"	J.P.Paes	*(É isso ali)*
"A quitanda"	C.Q.Telles	*(Abobrinha quando cresce*
"O pato e o gato"	P. Bandeira	*(Por enquanto eu sou pequeno)*
"João de Barro"	Lalau	*(Fora da gaiola)*
Ela nada no nada	R. Azevedo	
A Margarida e a Alamanda	Desnos/Chantefables- adapt. maf.	

Ritmo e sonoridade

"A dança dos gansos"	maf	
"Carmem come confete"	M. Dinorah	*Pitangas & Vagalumes*

Textos de leitura finais

"Pia, pia, pia"	F. Pessoa	*(Comboios, saudades, caracóis)*
"Guarda-rima"	A. Correia	(*Poemas malandrinhos*)
O jogo do bate-bate	E. José	

5ª sessão

RITMO E SONORIDADE: TRAVALÍNGUAS

1. Objetivo da atividade

Ler diferentes tipos de travalínguas e ensinar os alunos a criá-los.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

Fiandeira"	S. Caparelli	*Tigres no quintal*
"O padre Pedro"	E. José	*Quem lê com pressa*
"Conversa"	S Muralha	*A televisão da bicharada*
"Gelatina de jiló..."	E. Furnari	*Travadinhas*
"A cruel criatura..."	E. Furnari	*Travadinhas*
"Falar à toa"	S. Muralha	*A dança dos pica-paus*
"O quero-quero quer"	E. José	*Quem lê com pressa tropeça*

unesp

3.2. *O desenvolvimento da trabalho se faz pelo levantamento de palavras com determinados sons, combinados com os alunos.*

Criação de travalínguas e ilustração deles, pela classe.

3.3. Textos de leitura para conclusão

"O grilo"	A.Correia	*Poemas malandrinhos*
"O palhaço dentuço..."	E. Furnari	*Travadinhas*
"Meu carro"	N Ascher	*Folhinha*, 20/11/93
"Três tias"	E. José	*Caixa mágica de surpresa*
"Bico e pena"	Leda Lins/Beraldo	*Trabalhando com poesia*

6ª sessão

JOGOS DE PALAVRAS DESCONHECIDAS
RITMO E SONORIDADE: "receita" em verso

1. Objetivo da atividade

Retomada de Jogos de palavras, trabalhando com o jogo das palavras desconhecidas, e poemas de humor. Quanto ao Ritmo e sonoridade, serão trabalhados poemas de forma específica, e em particular uma "receita" em versos.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

Para jogos de palavras

"Essa tal de sapituca"	S. Junqueira	*Sapituca*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para ritmo e sonoridade

"Um gato num prato"	Bussy, "Un chat dans un chou"(trad. maf)

3.2. *Textos detonadores*

Para jogos de palavras

"Emprego"	J.P.Paes	*Bicho*
"Sopa de letrinhas"	Lalau	Girassóis

Para ritmo e sonoridade

"A girafa"	Charp. 151 (adapt.maf)
"O elefante"	Charp. 151 (adapt. maf)
"Pra fazer um passarinho"	Malineau I - j.12 (adapt. maf)
"Pra fazer uma salsicha"	Malineau I - j.12 (adapt. maf)
"Quando eu vou num jardim"	Pascale Pautrat (adapt.maf)
"Quando eu vou ao meu sítio"	Pascale Pautrat (adapt.maf)

3.3 Texto de leitura para conclusão

"A borboleta"	H. Alcoforado	*O bailado*

7ª sessão

INICIAÇÃO À IMAGEM: LIBERAÇÃO DO IMAGINÁRIO

1.Objetivo da atividade

Iniciação à leitura e criação de poemas em que se destaquem algumas imagens.

2. Preparação do material a ser usado na atividade

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

Exercita-se a criação de imagens, metáforas, começando pela imitação de estruturas mais simples, como as do verso de Prévert, chegando a poemas com estruturação estrófica mais complexa, como as de *Se as coisas fossem mães*.

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

"O pavão"	R.Claver	*O jardim dos animais*
"Invasão"	M.Dinorah	*Poesia sapeca*
"Vagalumes"	Lalau	*Bem-te-vi*
"Tristeza"	M. Dinorah	*Poesia sapeca*
"Letras"	E. Beatriz	*Pare no P da poesia*

3.2. *Textos detonadores*

"Quando a vida é um colar cada dia é uma pérola."	Prévert	(dois versos)
Dia e noite	M. e E. França	
Se as coisas fossem mães	S. Orthof	
"Se você for inventor invente"	J .P.Paes	(*Lé com cré*)
Frases a partir de sugestões oferecidas pelas letras do alfabeto	Malineau	

Para compreender o sentido próprio e figurado das palavras

"*Chovia cordas*"	Charpentreau. (trad. maf)
"*O menino disse para a garota*"	Charpentreau. (trad. maf)
"*A criança*"	Charpentreau. (trad. maf)



3.3. *Textos de leitura para conclusão*

"*A luxuriante e malabarista*"	R.Claver	(*O jardim dos animais*)
"*O elefante*"	R.Claver	(*O jardim dos animais*)
"Alfabeto"	J.P.Paes	(*É isso ali*)

8ª sessão

IMAGENS EM POEMAS / "IMAGENS NA GAIOLA"[16]

1. Objetivos da atividade

Ampliando-se o trabalho com imagens iniciado na 7ª sessão, pretende-se trabalhar com poemas cuja organização ressalta imagens poéticas. Na segunda parte da sessão, continua-se o trabalho com poemas com uma estruturação estrófica determinada, e que também contenham imagens. A imagem produzida é propiciada pela imitação dessa estrutura sintática do poema.

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1 *Textos de leitura inicial motivadora*

"Qual é o nome de minha prima?"	S.Caparelli	*Tigres no quintal*
"A gente se olha..."	Malineau(trad. maf)	
"Ele tem orelhas como ..."	Malineau(trad. maf)	
"Enquanto carrega nos olhos"	R. Claver	*O jardim dos animais*
"Apetite"	M. Dinorah	*Cantiga de estrela*

[16] Usou-se a expressão "imagens na gaiola" com referência a imagens em poemas com estrutura estrófica determinada. possibilitando aos alunos, a partir da imitação dessas estruturas sintáticas, a criação de novas imagens.

"Amor"	Lalau	*Girassóis*

3.2. *Textos detonadores*

"Toque"	Binho	*Na ponta da língua*
"Que o amor é assim"	R. Murray	*Terremoto furacão*

3.3. *Textos de leitura para conclusão*

"Corre dona Anta"	C. Mattos	*O menino camelô*
"Sou uma ave bonita"	E. Furnari	*Adivinhe se puder*
"Todos me chamam de mar"	E.Furnari	*Adivinhe se puder*
"Dúvida"	W. Amarante	*Cobras e lagartos*
"Eu vi"	M. Dinorah	*Ver de ver*
"Olho mágico"	M. Dinorah	*Cantiga de estrela*

9 ª sessão

NÍVEL SINTÁTICO-SEMÂNTICO : SINESTESIAS [I]

1. Objetivo da atividade

Nesta sessão o trabalho com imagens se apóia na criação de poemas com a sinestesia como lingugem poética.

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

"O sol"	M.Dinorah	*Cantiga de estrela*
"O tempo é um mais além"	M.Dinorah	*Cantiga de estrela*
"Brincando de poesia"	M.Dinorah	*Cantiga de estrela*
"Ciúme"	R. Murray	*Fruta no ponto*

3.2. *Texto detonador*

"*O medo é como um baticum de tambor*"	Malineau I -16	(sugestão)

3.3. *Textos de leitura para conclusão*

"O anão"	R. Murray	*O circo*
"Minha bicicleta"	S. Caparelli	*Tigres*
"A bailarina"	R. Murray	*Artes e ofícios*
Pedrinha no sapato	R.S.Coelho	livro

10ª sessão

"IMAGENS NA GAIOLA": ."Impressionista"
. *Classificados poéticos*

1. Objetivos da atividade

Continuando a ampliação do trabalho com as imagens, esta sessão, num primeiro momento, utiliza-se de um poema de Adélia Prado, como detonador de "imagens na gaiola". Num segundo momento, centra-se no modelo dos "classificados poéticos", de Roseana Murray, que tanto podem servir de ilustração de imagens, como poemas de estruturas a serem imitadas.

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

unesp

3. Para o desenvolvimento da atividade

3.1. Textos de leitura inicial motivadora

"Gatos"	R. Murray	*Fruta no ponto*
"A bailarina"	R. Murray	*O Circo*
" Quero / asas de borboleta azul"	R. Murray	*Classificados Poéticos*
"*Troco um fusca branco*"	R. Murray	*Classificados Poéticos*

3.2. Textos detonadores

"Impressionista"	A. Prado	*Bagagem*
"*Troco um passarinho na gaiola*"	R. Murray	*Classificados poéticos*
"Colecionador de cheiros....."	R. Murray	*Classificados poéticos*

3.3. Textos de leitura para conclusão

"Anúncio de Zoornal" I *e* II	S. Caparelli	*Come-vento*

11a. sessão:

NÍVEL SINTÁTICO-SEMÂNTICO: . da comparação à metáfora [II]
limeriques

1. Objetivo da atividade

Na primeira parte da atividade encaminha-se o aluno para a compreensão da passagem da comparação à metáfora, através da analogia poética, num aprofundamento da atividade realizada na 9ª sessão, com sinestesias.

No segundo tempo, passa-se à leitura de limeriques e trabalha-se com a sua criação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

3. Para o desenvolvimento da atividade

3.1. Textos de leitura inicial motivadora

"O malabarista"	R. Murray	*O circo*
"Menina apaixonada...."	R. Murray	*Classificados Poéticos*
"Os limeriques são historinhas"	T. Belinky	*Limeriques*
"Os 'limericks' são poeminhas"	T. Belinky	*Cacoliques*
"Ao ver uma velha coroca"	T. Belinky	*Limeriques*
"Havia uma moça cujo olho"	J. P. Paes	*Sem cabeça nem pé*

3.2. Textos detonadores

"Se fosse....."	J.-H. Malineau (trad. maf)	
"De volta da festa de arromba"	T. Belinky	(*Limeriques*)
"A pita é madeira bonita"	T. Belinky	(*Cacoliques*)

3.3. Textos de leitura para conclusão

"A Garça"	S. Caparelli	(*Come-Vento*)
"Dia de festa"	S. Muralha	(*A televisão da bicharada*)
"Havia certo velho em Cantagalo"	J. P. Paes	(*Sem cabeça nem pé*)
"Havia um certo velho no Oriente	J. P. Paes	(*Sem cabeça nem pé*)

12a. Sessão

ESPACIALIZAÇÃO: acróstico e preparação para os caligramas

1. Objetivos da atividade

Nesta sessão serão trabalhados poemas cuja estrutura está necessariamente ligada à espacialização. Inicia-se com os acrósticos, chegando-se aos caligramas em suas formas mais simples (palavras - caligramas).

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. Textos de leitura inicial motivadora

"Gatos"	maf	
"FAMALICÃO"	maf	
"Azul"	S. S. Álvares	(*Rimas coloridas*)
"Menino do morro"	I. Dias	(*Canção da menina descalça*)
"A coisa"	M. Dinorah	(*Pitangas e vaga-lumes*)
Marcas nada patentes	Ziraldo	
"Silêncio"	Malineau 2-2	
Caligramas de palavras	Millôr	

3.2. Textos detonadores

"Branco"	S. S. Álvares	(*Rimas Coloridas*)
Sugestões criadas pelos autores franceses para os caligramas		
"Acabar" / "Começar"	adaptação lug	

3.3. Textos de leitura para conclusão

"Margarida"	maf

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

"Marcelo"	maf

13ª sessão

ESPACIALIZAÇÃO: caligramas

1. Objetivo da atividade

O principal objetivo desta atividade foi ensinar o aluno a ler, a apreciar e a elaborar caligramas.

2. Preparação do material a ser usado

Seleção de poemas.

3. (Para o) Desenvolvimento da atividade

3.1. *Textos de leitura inicial motivadora*

"Urgente!"	S. Caparelli	(*Tigres no quintal*)
"Os guarda-chuvas"	(criança) Charpentreau	
"A rosa doente"	W. Blake (trad. A. Campos)	

3.2. *Textos detonadores*

Desenhar o contorno de um animal, ou de uma planta, ou de um objeto, com frases, segundo as sugestões de Charpentreau.

"A primavera endoideceu"	S. Caparelli	(*Tigres no quintal*)

3.3. *Textos de leitura para conclusão*

"A chuva"	Appolinaire	(trad. S. Caparelli, *Tigres no quintal*)
"*Vai e vem*"	J. W. Grünewald	(*Escreviver*)
"*Fome*"	J. W. Grünewald	(*Escreviver*)
"Um trem trem"	PEF	
"Pássaro na vertical"	L. Neves	*In*: A. Beraldo. *Trabalhando c/ poesia*

unesp

Segunda parte

RELATO DA EXPERIMENTAÇÃO REALIZADA COM CRIANÇAS DE QUINTA SÉRIE

As treze sessões para a quinta série

1. *As fases da experimentação.*

Antes da experimentação sistemática na 5ª série, nos anos de 1996 e 1997, tive o retorno de alguns aspectos dessas propostas através de comunicações e de dois cursos para professores da Rede. Assim, a experimentação com a poesia na escola e a preparação de professores ocorreu em três momentos:

1ª fase: (1993 a 1995)

Neste período, realizou-se um experimento parcial de alguns aspectos do trabalho, através de cursos[17] para professores da rede de ensino, em 1993 e 1995, e de comunicações em Seminários e Congressos - entre 1993 e 1995.

O curso "Leitura do texto poético" centrou-se em algumas preocupações fundamentais: a) criar uma atmosfera favorável à criação poética, através da música e da leitura de poemas; b) explicitar elementos característicos da linguagem poética por meio da leitura e análise de vários poemas, discutindo assim a "arquitetura" global do texto poético; c) estimular a produção de poemas a partir do esquema estrutural de um "modelo", a partir do qual outros poemas poderiam ser construídos; foi utilizado "O menino azul", de Cecília Meireles, como texto detonador; d) propiciar a criação livre de poemas, a partir do tema "Infância, adolescência e envelhecência". Os resultados foram altamente positivos, considerando o curto espaço de tempo do curso, e confirmaram a expectativa de que se pode despertar o gosto pela poesia, freqüentemente embotado pelas experiências de vida, ou experiências profissionais, de cada um, ou mesmo pelas práticas escolares rotineiras.

O curso "O texto poético na escola" procurou sensibilizar os professores para a importância do trabalho com poesia na sala de aula. Foi feita leitura de textos poéticos,

---

[17] -- O curso "Leitura do texto poético" foi realizado em Marília, nos dias 10 e 11/11/1993, durante o III Simpósio "Universidade e educação básica: LEITURA". Foi ministrado pelas professoras M. L. G. Balestriero, K. Miyasato e N. Bonini, para professores I e III da rede de ensino, com 40 vagas, e 6 horas de duração.

-- O curso "O texto poético na escola" foi realizado em Ourinhos, no dia 25 de agosto de 1995 (manhã e tarde) para professores da rede oficial de ensino (P.I. e P.III).

unesp

discutiu-se sua especificidade, criaram-se condições para que também os professores vivenciassem o processo de recriação ou criação de poemas. Os professores se surpreeenderam com algumas questões, e se entusiasmaram com a possibilidade de espaços para a poesia em classe.

No que se refere às comunicações[18], em "A poesia na escola" fez-se uma exposição do Projeto e, aproveitando a experiência do curso ministrado em Marília, ressaltou-se o tratamento atribuído por poetas a determinados temas, destacando-se o tema do trem, tanto em poesia para crianças como para adultos. Foram apresentadas, em transparências, poemas de feições muito diversificadas, enfocados sob ângulos diversos, não apenas por conta de uma diferente escolha e combinação dos elementos lingüísticos, mas principalmente pela exploração de diferentes recursos poéticos. Os resultados obtidos na produção de textos, no curso de Marília, causaram curiosidade e interesse, especialmente aqueles obtidos a partir da "silhueta" (diagrama dos elementos que compõem a estrutura básica do poema "O menino azul", de Cecília Meireles).

O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo

[18] -- A comunicação "A poesia na escola" foi apresentada por mim, durante o "III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores" realizado em Águas de São Pedro, de 22 a 26/05/1994.
-- A comunicação "A criança e a poesia: encontros na sala de aula", apresentada no 10° Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado na UNICAMP-Campinas-S.P., no período de 17 a 21/07/95.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

(Cecília Meireles)

O MENINO _____

O menino quer _____
_____.
Um _____,
que _____,
mas _____.

O menino quer _____
que _____
_____,
_____,
- _____.

O menino quer _____
que _____
_____
_____
_____.

E os dois _____
que _____
_____
_____
_____.

(Quem souber _____,
pode _____
para _____,
_____,
ao Menino _____.)

(Cecília Meireles)

Recriação a partir de "O menino azul":

O MENINO SONHADOR

O menino quer uma flauta
para tocar
Uma flauta mágica
que não desafine
mas que o faça sonhar.

O menino quer uma flauta
que possa atrair
borboletas de muitas cores,
rios cantantes e flores,
- tudo que o faça sorrir.

O menino quer um flauta
que possa transformar
tristeza em alegria
violência em harmonia
e todos possam cantar.

E os dois tocarão pelo mundo
que é uma imensa sinfonia
de sons, cores, movimento
onde todo menino pode
achar prazeres e alento.

Quem souber de uma flauta assim,
pode enviar
na imensa noite sem fim
ao som de estrelas mirins
ao menino sonhador que vai solfejar.

K./M.L./N.

Seguiram-se outras comunicações, como por exemplo "A criança e a poesia: encontros na sala de aula" em que se expôs o projeto, aspectos desta pesquisa, e resultados desses cursos e de experimentações ainda pontuais com a poesia na escola, efetivada pelos professores da rede envolvidos no projeto, em suas classes.

Complementou essa vivência dos problemas de uma experiência, o seminário de Josette Jolibert[19], confirmando rumos que vinham sendo assumidos pela pesquisa, com

[19] O seminário de J. Jolibert "Formar ninõs - lectores y productores de textos", fez parte do "15º Congresso Mundial de Leitura", organizado pela Associação Internacional de Leitura, e realizado em Buenos Aires, no período de 19 a 22 de julho de 1994.

unesp

relação a vários aspectos: a) a localização do texto poético num conjunto de diferentes textos; b) a sistematização de noções fundamentais da linguagem poética por meio da caracterização da "arquitetura global do poema"; c) a "silhueta específica do poema", estabelecida no espaço ocupado por ele na página; d) um esquema dinâmico de poema, envolvendo uma abertura, um desenvolvimento e uma cadência final; e) a estruturação muito particular da linguagem poética, com um funcionamento, combinações e efeitos de sentido próprios, que se observam nos vários níveis: fônico, sintático-semântico e gráfico-espacial.

Essas experimentações fragmentárias, ou pontuais, mostraram a necessidade de uma verificação de pelo menos um semestre para se ter uma idéia de conjunto, progressão, ou seqüência, de forma a garantir uma visão abrangente dessa modalidade textual. Isso só seria possibilitado por um trabalho continuado, a partir de um conjunto organizado de atividades e poemas que explorassem os diferentes aspectos envolvidos na estruturação do texto poético.

2ª fase: (1996)

Em 1996 procedeu-se à primeira experimentação sistemática em classes de 5ª série de escolas públicas de Marília, feitas por mim e pela professora Carmem Urquiza, regente da disciplina de Língua Portuguesa.

O primeiro semestre de 1996 iniciou-se pela preparação da professora Carmem Urquiza, em encontros semanais de discussão e planejamento de cada uma das sessões, para o desenvolvimento do trabalho com poesia em sala de aula. Este período de preparação foi necessário porque os cursos de Letras em geral não têm literatura infantil - apesar de toda a carga horária de literatura, de teorias lingüísticas e literárias -, muito menos proporcionam uma formação pedagógica do professor para qualquer trabalho com poesia infantil, de forma a permitir que eles tenham uma visão abrangente da arquitetura do poema, e possibilidades de lidar com esses elementos com seus futuros alunos.. Como tínhamos uma nova proposta

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

a ser desenvolvida com poesia na escola, dedicamos o 1° semestre a esse trabalho de preparação do professor para realizá-la.

Assim, em março, em nossa 1ª reunião do ano, retomei a discussão de meu projeto com que a professora Carmen já tivera contato, pois vinha participando dele desde a 1ª fase, levei cópia do *PROLEITURA*. Poesia para crianças (1995, ano 2, n.7), e conversamos particularmente sobre os artigos "O poema e a criança: um encontro possível", e "O trem e a poesia", que estariam "subsidiando" o nosso trabalho (questão da conceituação de poesia, da estruturação do poema em níveis articulados entre si, etc).

Analisamos, nesta e em outras reuniões, a passagem das atividades dos franceses para a nossa progressão, e a primeira versão da organização do trabalho em sessões. Depois do exame "em diagonal" dessas sessões, para uma visão da progressão, do conjunto, e do objetivo a atingir, foram verificadas algumas atividades em que se trabalharia mais ao final, com imagens, e a importância de um trabalho anterior que permitisse uma certa familiaridade com outros recursos de linguagem e/ou recursos poéticos. Passou-se, então, para a preparação detalhada de cada sessão. Discutíamos as questões teóricas, em função dos pontos levantados à medida que desenvolvíamos as propostas que seriam encaminhadas aos alunos. A realização das atividades antes de levá-las para a sala de aula, foi uma prática constante para que se tivesse a dimensão dos elementos envolvidos nelas, e confirmou-se como uma medida de importância fundamental para a mediação entre os alunos e os textos, estabelecida pelo professor.

No 2° semestre de 1996, Carmen Urquiza e eu fizemos uma primeira experimentação das treze sessões em três classes de 5ª série. A minha foi realizada na 5ª série B da EEPG "Gabriel Monteiro da Silva" e a de Carmem Urquiza nas 5ª A e 5ª C da EEPSG "José Alfredo de Almeida"

3ª fase: (1997)

Em 1997, após avaliação e reorganização do trabalho realizado no ano anterior, foi feita nova experimentação, durante todo o 1° semestre e parte do 2°, por Carmem Urquiza, acompanhada por mim, em encontros semanais de preparação e avaliação das atividades realizadas na 5ª série A da EEPSG "José Alfredo de Almeida".

unesp

2. *As "treze sessões" e sua experimentação em 1996 e 1997.*

Considerando que o trabalho realizado por mim e pela professora Carmem Urquiza enfrentaram problemas semelhantes, e se imbricaram na sua execução, através de análises comuns dos resultados e de reestruturação do trabalho em diferentes momentos - apresento a minha experimentação como referência geral, agregando a ela a experimentação de Carmem Urquiza em 1996 e 1997.

Os objetivos destas experimentações foram:

1°) vivenciar efetivamente todo o processo, para perceber, em todas as etapas do trabalho, as dificuldades de professores e dos alunos diante de determinadas situações;

2°) modificar, ou ajustar os elementos levantados na proposta das treze sessões, à medida que se revelavam menos adequados. Em encontros semanais, Carmem Urquiza e eu preparávamos, avaliávamos as atividades, os resultados, as dificuldades, de modo a levantar elementos (teóricos e metodológicos), que nos dessem mais segurança no desenvolvimento das propostas.

As atividades desenvolvidas por mim foram realizadas em encontros semanais, na 5ª série B, período da tarde, da E.E.P.G. "Gabriel Monteiro da Silva", escola central de Marília, situada à Av. Santo Antonio, n° 981, e que, com a Reorganização das Escolas Estaduais, em 1996, recebeu alunos de várias outras escolas, e em algumas turmas, segundo a opinião de alguns professores e administradores da escola, ficou muito difícil desenvolver um trabalho mais conseqüente. Essa 5ª série seria o exemplo típico. Segundo a *caracterização da clientela* registrada no *Plano Escolar* da escola em 1996, "os alunos da escola são de nível sócio-econômico de baixa-renda, pais assalariados ou desempregados", e "quanto às agressividades dos alunos, são características da própria idade e também conseqüência de famílias desfeitas..." (p.4/5).

Carmem Urquiza realizou suas experimentações nas 5ª série A e na 5ª C, em 1996 e na 5ª série A em 1997, na EEPSG "José Alfredo de Almeida", escola situada à Av. Tomé de Souza, n° 5, Jardim Monte Castelo, em Marília. Bairro periférico, popular, próximo à Nova Marília, que é um grande núcleo de 3000 casas populares, com vida própria, que possui outras escolas para atender essa demanda.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O trabalho dessas treze sessões estendeu-se em média por dois encontros de 100 minutos cada um, tempo aumentado ou restringido à medida que o professor sentia que as atividades tinham sido proveitosamente exploradas, sem cansar os alunos, mas sem ser superficial e obtendo os resultados satisfatórios, segundo os objetivos pretendidos.

As atividades se desenvolveram segundo a *Proposta Pedagógica* estabelecida ao serem organizadas as treze sessões. Somente a 1ª e parcialmente as 7ª e 8ª têm estrutura diferente, por causa de suas particularidades de iniciação e sensibilização para atividades específicas.

Usei as siglas T. L. para os textos de leitura e T. D. para os textos chamados detonadores, textos cuja silhueta, uma vez estabelecida, permite reconhecer sua estrutura ordenadora básica, seu "esqueleto", a partir do qual outros poemas similares, mas diversos, são construídos pelos alunos. Os T.L. (textos de leitura) foram usados, conforme o roteiro, para abrir a sessão, sensibilizando os alunos para os poemas escolhidos e os recursos de linguagem e estruturação poéticas neles contidos. No final das atividades, novamente ocorreu a leitura de um T. L. para fechar a sessão. Por isso, a escolha dos T. L. recaiu em poemas de estrutura mais complexa que os T.D., explorando alguns recursos, também presentes nestes textos.

O tratamento dado aos textos de leitura (T.L.) na minha experimentação teve dois momentos distintos. O primeiro foi o realizado com os textos das duas primeiras sessões, reproduzidos para todos os alunos, na expectativa de um melhor resultado, pois, recebendo os textos digitados, "perceberiam" sua diagramação, implicando numa disposição gráfica em que cada verso ocupa efetivamente o espaço de uma linha, e o espaço em branco da página é significativo.

Os alunos deveriam colar os poemas no caderno de poesia (todos haviam recebido um da coordenadora pedagógica para essa finalidade), podendo explorar os efeitos da disposição, num determinado local, posição, de um texto bem digitado e impresso, e talvez se dar conta do efeito provocado. Constatei, com uma certa frustração, que muitos deles simplesmente fizeram um amontoado de poemas ao colar, e não se preocuparam em reler aqueles textos como eu gostaria. Dificuldade adicional foi o fato de os alunos não ficarem com os cadernos, pois segundo a coordenadora pedagógica uma parte da classe não traria os cadernos de volta nos dias de nossas aulas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Diante desses problemas, e a partir da 3ª sessão, considerei mais eficazes a transcrição do poema na lousa e a cópia dos alunos no caderno (atividade também importante, que implica em certa concentração para bem se desincumbir de algumas especificidades do texto poético);

Assim os procedimentos com os T. L. ficaram estabelecidos desta forma:

- leitura inicial pelo professor;

- transcrição do poema na lousa.

- leitura de alguns alunos (em geral começava-se pelos voluntários; seguidos de alguns que atendiam a minha consulta); quando a leitura de algum aluno ficava aquém do resultado esperado, ou por ser muito baixa, insegura, ou por conta do excesso de "eletricidade" da turma, adotava o procedimento pontual de leitura coletiva, como forma de envolvê-los todos na atividade.

Quando havia alguma dificuldade para "dizer" o poema as leituras dos alunos eram sempre precedidas pela minha leitura, reiterada várias vezes, em vários momentos, uma vez que a expressividade da leitura em um texto poético é fundamental, muitas vezes, para o sentido que lhe é atribuído.

- destaque para aspectos do texto examinados com toda a classe (fossem eles de estruturação, de sentido, ou de efeito provocado pelo texto); através de questões a que os alunos respondiam, ou simplesmente pela percepção de efeitos de ritmo e sonoridade propiciados pela leitura bem executada.

Os T. D.s, conforme o roteiro pedagógico geral para todas as sessões, iniciavam-se pelos mesmos procedimentos pedagógicos estabelecidos para os T.L.s, seguidos de discussões sobre suas particularidades de estruturação, sentidos, e destaque de sua "silhueta" para que, interagindo com esses modelos, os alunos recriassem ou criassem os seus "poemas".

A minha experimentação em 1996 se defrontou com uma série de dificuldades, desde problemas pessoais de saúde (interrompendo por quase um mês o trabalho), a ensaios na escola para comemorações várias, visitas culturais dos alunos fora da escola, acontecendo muitas vezes em horários que seriam das atividades de poesia, que atrasaram a experimentação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Esse atraso fez com que o desenvolvimento das minhas atividades em 1996 avançasse pelo mês de dezembro, e muitos alunos, já aprovados, não mais participassem das sessões. Assim, no meu caso, configuraram-se dois tipos de experiências: o realizado com a classe toda, até a sétima sessão, e o realizado com um grupo menor (os alunos que se mantiveram no trabalho, mesmo já liberados das aulas, além de alunos que ainda tinham compromissos na escola). Por essas razões, várias sessões não aconteceram de forma contínua, ocorrendo maiores ou menores interrupções e retomadas em vários momentos.

Quanto à professora Carmem Urquiza, em 1996, também enfrentou a questão do atraso no desenvolvimento das atividades com poesia em suas turmas, em virtude de alguns problemas similares de organização da escola, de outros, particulares, que impediram o desenvolvimento das atividades nos dias destinados ao trabalho com poesia naquelas classes, e dos relacionados ao período em que tive problemas de saúde que dificultaram nossas reuniões.

Isso fez com que as atividades em 1996 fossem desenvolvidas com todos os alunos até a 7ª sessão, pois a partir daí, final de novembro, os que haviam fechado as notas não iam mais à escola. A professora ainda desenvolveu várias atividades, mas só com os alunos que ficaram de recuperação. Daí restringir o relato das atividades da professora Carmen Urquiza em 1996, até esse momento, e referir-me à experimentação de apenas uma das turmas, a 5ª A, para evitar redundância, já que o encaminhamento de sua ação nas duas turmas, apesar das particularidades de cada uma, foi bastante similar.

Em 1997, após avaliação e reorganização do trabalho realizado no ano anterior, foi feita nova experimentação, durante todo o 1º semestre, por Carmem Urquiza, acompanhada de perto por mim, em encontros semanais de preparação e avaliação das atividades, e a professora encaminhou sua ação com a 5ª série A inteira, durante toda sua experimentação.

Para dar maior coesão ao relato das experiências, procurarei me limitar à exposição dos principais momentos das atividades, sem a interferência das interrupções e outros problemas surgidos no período.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

As treze sessões

1ª sessão

Liberação do imaginário : • **música e poesia**
• **poesia e ritmo**

Na prática, o tempo de um dia, previsto para a primeira sessão, se tornou insuficiente. Assim, ela foi dividida em duas partes.

1ª sessão A : atividades relacionando música e poesia (dias 24 e 28/06/96).

1ª sessão B : atividades enfatizando poesia e ritmo (06/08/96)

Por ser uma primeira sessão de sensibilização do aluno, ela não seguiu os procedimentos pedagógicos das demais sessões.

1ª sessão A

Liberação do imaginário : música e poesia

Os **objetivos** desta sessão foram fundamentalmente a aproximação entre música e poesia e a exploração de aspectos rítmicos e sonoros dos poemas, a partir da audição de músicas programáticas.

Como música programática, selecionou-se *Pedro e o lobo*, de Prokofiev, e organizou-se uma fita-montagem dessa peça, com temas das personagens. Selecionaram-se, também, e reproduziram-se, poemas e versos isolados para análise e exemplificação da relação entre som e poemas.

unesp

O **desenvolvimento da atividade** iniciou-se com uma sondagem sobre poesia, para que se pudesse perceber o contato anterior dos alunos com o texto poético. Dessa conversa primeira, destacaram-se alguns trechos dos diálogos:

1) *Vocês gostam de poesia? Por quê?*

Todos disseram gostar de poesia, "porque tem rima", "porque traz alegria", "porque é alegre", ou, como disse Paula "porque fala, diz coisas do fundo do coração".

Retomando a fala de Paula, perguntei à classe se a poesia é só alegre, já que, segundo a aluna, ela diz coisas do fundo do coração.

A reação foi imediata. "Não, ela também pode falar de tristeza", disse um aluno; e as respostas, ou opiniões foram se sucedendo: "pode falar de amor", "de ódio", "de coisas boas e ruins", "é rimada, é legal"...

2) *O que é poesia?*

Disseram: "É rima", "É... um monte de palavras com sons", ou "Rimas de palavras".

Perguntei se era um texto.

-- Não!, foi a resposta primeira, "corrigida" por um outro aluno: "É um **texto** com rimas".

Confirmei, dizendo que era realmente um texto, que podia ter rimas e vários outros elementos. Acrescentei que havia textos de muitos tipos, formas diferentes e que serviam para várias coisas. O poema seria um texto com certas características, e recursos; a rima podia ser um deles, mas havia muitos outros, que a gente iria ver mais adiante, em outras aulas.

3) *Quem é o poeta?*

Consideraram que "É o narrador", ou "É quem escreve poesia", ou, como disseram outros "Somos nós".

4) *Vocês se lembram de alguma poesia?*

(5 alunos declamaram: poemas infantis tradicionais como "batatinha quando nasce...")

Se soubesse escrever na água
Como eu sei escrever na areia
Eu escreveria o seu nome
No sangue de minha veia. (Paula)

O sol prometeu à lua
Uma fita de cetim
Eu prometo a mim
Uma felicidade sem fim. (Rosimeire)

Batatinha quando nasce
Esparrama pelo chão
Menininha quando dorme
Põe a mão no coração. (Washington)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Não te dou uma rosa
Porque tem espinho
Mas te dou meu coração
Porque tem amor. (Anderson R.)

Nossa amizade
pode ter muitas vírgulas,
mas nunca um ponto final. (Ana Paula)

5) Quem não é poeta também escreve poesua?

Disseram que sim, vários alunos ao mesmo tempo. Alguns responderam que sim, completando, "nós".

Seguiu-se a audição de *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev observando-se os seguintes procedimentos pedagógicos: apresentação inicial da peça, através de uma conversa com os alunos sobre a sugestividade da música; sobre narrativa verbal e composição musical; e sobre o compositor que criou um tema para cada personagem da história. Ouviu-se, então, a a peça inteira de Prokofiev, com algumas indicações da professora, durante o texto, narrado em inglês.

Os alunos, em sua maioria, acompanharam com interesse a seqüência musical.

Ouviu-se, então, a fita-montagem, que foi passada várias vezes e os alunos escreveram no caderno o que achavam representar cada tema.

Os temas, referentes a cada personagem, tinham esta seqüência:

tema musical 1 - passarinho
tema musical 2 - gato
tema musical 3 - avô
tema musical 4 - lobo
tema musical 5 - caçadores
tema musical 6 - Pedro.

Os alunos individualmente leram algumas de suas associações, que foram escritas na lousa. Através dos cadernos, selecionaram-se algumas dessas associações, em que se observa a identificação, pelos alunos, dos temas das personagens, estabelecendo-se relações de amplitude vária :

Simples identificação:
Primeiro tema e melodia (flauta) - "pássaro";

unesp

Segundo tema e melodia (clarineta) - "um gato";
Terceiro tema e melodia (fagote / avô)- "gente";
Quarto tema e melodia (trompas)- som de um lobo;
Quinto tema e melodia (percussão)- os caçadores;
Sexto tema e melodia (cordas)- "Pedro"

Identificação com detalhe:
1º - "som" de passarinho voando ;
2º - parece uma pessoa andando suavemente ;
3º - o avô de Pedro andando pela aldeia ;
4º - "som" de um lobo; algum mistério ;
5º - "som" de uma pessoa assustadora ;
6º - Pedro correndo alegre .

Relação explícita entre personagem e tema / timbre do instrumento / ritmo, com justificativa da associação estabelecida:

Primeiro tema - "parece o som de um pássaro, por causa do som da flauta";
Segundo - "de gato, por causa da suavidade";
Terceiro - "do avô, por causa do tom bravo";
Quarto - "de lobo, por causa do suspense";
Quinto - "de caçadores, procurando coisas para caçar".
Sexto - "do Pedro, por causa do tom de alegria".
(Rosemeire)

Alguns alunos fizeram associações mais próximas de seu cotidiano. O tema de Pedro foi associado, por Ana Paula, ao "som de pessoas casando ou que está feliz".

Aproveitando a associação de temas e instrumentos a personagens, em *Pedro e o Lobo,* escolheu-se o verso de Ronald Claver *"O galo é flauta no quintal"*, onde o poeta associa um animal a um instrumento, expressando-se não mais pela música, mas por palavras, para ser utilizado como elemento detonador para as atividades de criação ou recriação dos alunos.

Nesse sentido, fizeram-se considerações sobre o fato de que cada poeta, ou cada compositor, faz suas próprias associações. Assim é que,

para Prokofiev / O *pássaro* é flauta / ;
para Claver / O *galo* é flauta /.

Analisaram-se versos em que se apresentavam novos elementos associativos, numa estrutura mais complexa que a dessa relação primária (personagem / instrumento / tema), mostrando que as aproximações estabelecidas podiam ser ampliadas:

unesp

O passarinho é *flauta maluca saltitando no galho da árvore*. (maf)
O gato é *clarineta cautelosa deslizando mansinho na madrugada*. (maf)

Os alunos produziram associações, algumas das quais foram trabalhadas em classe para ajustar os elementos à estrutura do verso de Claver, ou à estrutura mais complexa utilizada por maf. Exemplos das associações estabelecidas:

O passarinho é violino na árvore.
O gato é piano no mato.
O lobo é tambor na floresta.
O avô é fagote no quintal.
Pedro é flauta brincando e saltitando pela floresta.
Os caçadores são trompas andando na floresta.
(Allan)

Paula: O elefante é trompa cantando na orquestra.
Ajustado: O elefante é trompa barulhenta tocando na mata.

Paula: E o passarinho é a flauta que toca no céu livre com asas estendidas.
Ajustado: O passarinho é flauta, tocando livre nos ares, com asas estendidas.

Anderson R.: O passarinho é teclado no meu quintal, cantando e alegrando a quem ouve.
Ajustado: O passarinho é teclado no quintal, tocando e alegrando a todos.

A motivação dos alunos para esta atividade foi muito grande. A maioria construiu um verso, e todos, ao mesmo tempo, quiseram dizer o seu. A professora procurou valorizar a associação estabelecida, aproveitando os elementos utilizados nos versos dos alunos para, em conjunto, ajustá-los às estruturas propostas. Mas não se pode ignorar que eles não estão acostumados a uma construção mais livre, buscando determinados efeitos por conta de uma aproximação não usual de determinados elementos. O resultado é uma certa mesmice, contra a qual é preciso investir.

Com relação à experiência anterior dos alunos, com poemas, é a *rima*, praticamente, a marca predominante, quando não a única. Observando-se os versos de Raphael

O passarinho voa no céu parecendo avião de papel.
Canta alegremente para chegar a sua frente.

percebe-se que esses dois (ou melhor, quatro) versos são rimados, deixando de lado, o que era prioritário na atividade: a construção metafórica. Já Hugo, em

O passarinho é o violino do vizinho.

unesp

tenta conjugar os dois elementos, aliando a construção metafórica ao componente rímico dos três elementos.

Continuando a associação de peças musicais (melodias, instrumentos, timbres) com objetos ou animais, os alunos ouviram a fita onde estava gravada "A máquina de escrever"[20], de Leroy Anderson ; e "Poules et coqs" em *Le carnaval des animaux,* de Camille Saint-Saëns, em que a sonoridade (timbre do instrumento, ritmo e melodia) recupera o ruído característico desse objeto ou dessas aves.

A maioria da classe ouviu com atenção e a identificação dos elementos associados foi imediata.

No momento seguinte foi lida uma estrofe do poema "*Danças*"[21], Elza Beatriz, *Caderno de segredos.*

A noite valsa
na flauta-lua
e samba o dia
no sol-pandeiro.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: leitura do poema por mim; transcrição na lousa; cópia nos cadernos; leitura de alguns alunos.

A leitura baixa demais e um tanto insegura dos primeiros alunos levou-me a indicar que, primeiro, os meninos lessem em coro, e a seguir, as meninas; essas leituras foram sempre precedidas pela minha. O procedimento revelou-se eficaz.

Solicitados, os alunos explicaram o que entenderam das metáforas de Elza Beatriz.

pandeiro lembra carnaval, calor, alegria;
sol-pandeiro: - calor, luminosidade, alegria;
lua: - amor, calma, suavidade;
flauta-lua: - calma.

[20] Leroy Anderson, "A máquina de escrever". Frederic Fennel / Eastman Rochester Pops Orchestra. 1995 (1:40).

[21] Os poemas apresentados para desenvolvimento das atividades serão enquadrados com linha dupla, e as criações dos alunos com linha simples.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

À medida que respondiam, as crianças revelavam capacidade de aproximação e imbricação, por conta da forma, ou por conta do som, desses elementos usados na composição de "sol-pandeiro" e "flauta-lua", ampliando a significação dos elementos apresentados.

Em vários momentos dessa primeira sessão as crianças tiveram a oportunidade de perceber que assim como a música "fala", a musicalidade, a sonoridade no poema é fundamental para que o poeta sugira muito. Fechando a sessão, ressaltou-se a importância da experiência de leitura de poemas em que, mais do que o sentido das palavras, são importantes os diferentes jogos de estrutura, diferentes sonoridades e ritmos a evidenciar diferentes situações, movimentos.

1ª sessão B

Liberação do imaginário : poesia e ritmo

Esta sessão teve como **objetivos** ressaltar a importância do nível fônico e estabelecer uma gradação, passando de um poema rítmico em que as palavras não significam nada, para outro em que as palavras, embora significativas por si, não apresentam relações explicitadas entre elas, ou outros ainda em que essas relações estão bem evidenciadas. Assim, diferentes escolhas e combinações de palavras possibilitam sonoridades e ritmos variados e efeitos diversificados.

Selecionaram-se e reproduziram-se poemas para os alunos, e gravou-se a *parlenda "Tum tum psica tunga lá"* (recolhida por Kahori Miyasato, em trabalho realizado com professores do C.B. da Rede de ensino, em Pompéia, e gravada pela professora Rita Maria Campos Quadros Botter).

Iniciaram-se as atividades com a parlenda para ler, contar e marcar o ritmo: "Tum tum psica tunga lá".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tum tum psica tunga lá	Tum tum psica tunga lá
Psica tunga laribê	Psica tunga laribá
Psica tunga tinga	Psica tunga tunga
Auê cererererebê	Auê cererererebê
Psica tunga laribê	Psica tunga laribá
Psica tunga tinga	Psica tunga tunga

Esta parlenda se caracteriza por sua pura sonoridade, seu ritmo, e por apontar para as relações de proximidade entre música e poesia, possibilitando a leitura, a marcação do ritmo e o canto.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: audição da parlenda; transcrição na lousa; leitura, canto e batuque dos alunos.

O trabalho com a parlenda reiterou e ampliou a discussão de que a música "fala", incluindo elementos verbais significativos para ressaltar ritmo e sonoridade. A parlenda apresenta, como surpresa, vocábulos sem um referente claro, aos quais junta um ritmo contagiante, uma sonoridade que diz alguma coisa às crianças, não diretamente traduzível em palavras, mas em canto e batuque. O texto é a concretização de um determinado ritmo, cadência, sonoridade. Os alunos compreenderam a parlenda. Alguns, super-ativos, que usualmente tinham alguma dificuldade de concentração, nesses momentos dançaram ao ritmo dos sons produzidos.

O segundo poema apresentado foi "Briga", de Ciça, *Travatrovas:*

BRIGA

Piparote, peteleco,
um coque, um teco, um tostão.
Puxão de orelha, bicada,
tapa, soco, murro, unhada,
pé d'ouvido, beliscão.
Tabefe, catiripapo,
traulitada, safanão.

A preocupação com esse lado "palpável" do signo - o significante -, normalmente pouco notado ou considerado pela escola, levou-me à escolha deste texto em que as palavras, embora sejam significativas por si, estão simplesmente justapostas, separadas por vírgulas e sem nenhuma relação explicitada entre elas; esta relação e o sentido se estabelecem na leitura integral do poema, nesse contexto de situações de atrito.

O sentido que se atribui a "Briga" não é propiciado apenas pelo conteúdo das palavras do poema, todas elas manifestações de alguma situação de briga. Mas também, e de forma decisiva, pelo seu significante, pela escolha e combinações de vocábulos em que a incidência de sons consonantais que impliquem em obstáculo ou atrito na sua articulação (oclusivas: /p/,/t/,/k/,/b/,/d/,/g/, e constritivas: /f/,/v/,/s/,/z/,/ch/,/j/) é alta. Isto cria um certo "estapear" entre os próprios sons, que, aliado ao ritmo criado nesses versos de sete sílabas, produz esse efeito de atrito seja ele de que intensidade for: *briga*.

Os procedimentos pedagógicos foram os seguintes: leituras diversificadas do texto - pela professora, por alguns alunos que se ofereceram para ler, por todos os meninos, por todas as meninas, e, num arremedo de "desafio", com ritmo bem marcado, leitura de um verso por grupo, com apoio da professora para garantir uma certa "marcação". Enfatizou-se nessa leitura a sonoridade e o ritmo do poema, de forma a evidenciar determinado conteúdo. Discutiu-se com as crianças a questão da situação, recriada unicamente com expressões referentes a brigas (de diferentes intensidades), em versos de sete sílabas, criando um determinado ritmo.

Os alunos apreciaram muito o poema, entusiasmando-se na sua leitura, e conseguindo perceber a importância do nível fônico (ritmo e sonoridade) para a atribuição de sentidos que se faz ao texto.

Outro poema trabalhado foi "A onda", de M. Bandeira, *Estrela da tarde*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A ONDA

A O N D A
a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

Os dois títulos "a onda" (ou o título e sua repetição no primeiro verso), em tamanhos diferentes, aliando disposição gráfica e sugestão sonora, visualizam e concretizam o crescimento / elevação da onda a nossa frente, refletindo também, da mesma forma que os demais vocábulos que constituem o poema, esse movimento das ondas, e respondendo com o seu andar / "ondear" à própria indagação do poeta: - "aonde anda a onda?" - "a onda a onda". E parodiando Antonio Machado (caminante / no hay camino / se hace camino al andar), não há onda / a onda se faz ao ondear; e é na leitura do poema pelo leitor que ela (e seu modo de ser) se atualiza, se concretiza.

Os procedimentos pedagógicos foram os seguintes: leitura de "A onda", pela professora e pelos alunos; observação dos procedimentos aplicados aos textos de leitura; insistência na questão da sonoridade e do ritmo; ênfase no movimento recriado pelas palavras, procurando fazer com que os alunos pudessem ver que uma diferente escolha e uma diferente combinação de vocábulos propiciam novos sentidos, produzem novos ritmos.

Os alunos fizeram a leitura procurando fazer corresponder a altura de sua voz ao aumento dos caracteres de ONDA apontados no texto, e a "ondulação" da voz aos movimentos das ondas que as várias vogais nasais sugerem. A atividade agradou a classe.

Deve-se ressaltar a importância de que ao trabalhar com "A onda", o professor perceba como os elementos formais e fônicos contribuem para o sentido que se atribui a esse poema. Se mesmo uma leitura mais apressada permite que professores e alunos percebam a reiteração de determinados sons nasais acompanhando vogais, num movimento

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sonoro sucessivamente ascendente e descendente como o das ondas do mar, uma leitura mais acurada permite a apreensão do intercruzamento de vários elementos.

Seguiu-se a leitura de um trecho de *A vaca mimosa* e *A Mosca Zenilda*, de S. Orthof.

> Mimosa formosa
> balança ao andar,
> bum-bum de Mimosa
> pra lá e pra cá...
>
> Enquanto balança,
> tlim-tlim, belelém,
> tocando sino,
> que é seu colar,
> Mimosa faceira,
> dá gosto de olhar!

De novo observa-se a idéia de movimento reiterado, na repetição de som vocálico seguido de nasal. Curioso observar como a amplitude de movimento, pra lá e pra cá, é reforçada pelos sons /an/ em vocábulos como balANça, ANda, enquANto, tocANdo, pela predominância da vogal aberta "a", pela duplicação de /M/ em "MimMosa", e já é evocada em /UM/, de "bUM-bUM", lembrando "bUNda", e que afortunadamente contém a completude desse movimento de vai-e-vem na duplicação de "bum".

BUM-BUM: -- --
-- -- -- --

Além dos procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, deu-se ênfase ao ritmo e à sonoridade de "Mimosa formosa", em que escolha e combinação diversificadas de palavras recriam um outro movimento.

Para finalizar a sessão fez-se a leitura do poema *"Barco à vela"*, de H. Alcoforado, *O bailado*.

BARCO À VELA

No vai-e-vem,
no balanço das ondas,
as velas,
brancas, belas,
se abrem aos ventos.
Os seus movimentos,
leves,
lentos,
ritmados,
ora cedendo ao vento,
ora cedendo ao mar,
confundem minha visão.
Parecem partir
quando ficam,
parecem ficar
quando vão.

O movimento das ondas, a embalar o barco, num determinado ritmo, já é explicitado inicialmente em *"vai-e-vem"*, e confirmado fonicamente nas palavras em que as combinações /an/, /en/, /on/, /un/ (e mesmo /in/, de certa forma contido, e assemelhado na palavra ritmado) aparecem, nas aliterações, rimas, anáforas, paralelismos. Elas permitem a visualização do barco à vela, diretamente relacionada ao movimento de elevação e queda da onda, ou do ir-e-vir evocados, embaralhando igualmente a visão das velas, nesse parecer ficar quando se afastam, parecer se afastar quando ficam.

Além dos procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, fiz alguns comentários, chamando a atenção para o movimento do poema imitando o movimento das ondas.

Os alunos entenderam o poema e falaram da leveza, do movimento do barco a ir ou a vir, ao sabor do vento na vela, a partir de outra variação rítmica, sonora, um outro movimento. Relacionaram a visão mais ou menos nítida do barco às ondulações das águas do mar.

As atividades desenvolvidas nesta sessão atingiram os objetivos pretendidos. As crianças perceberam, e de forma prazerosa, as associações música / poema e poema / ritmo, e a importância do ritmo, e da sonoridade, para o efeito provocado pelo poema no leitor.

unesp

Foram capazes de criar variações com o verso de Claver, entenderam as metáforas de Elza Beatriz, e atribuíram sentidos, confirmados pelo ritmo e sonoridade, aos vários poemas lidos.

Carmen Urquiza - 1996

5ª A - 09/08/1996

A sondagem sobre poesia realizada no início da atividade foi solicitada por escrito pela professora.

1) Você gosta de poesia? Por quê?
Disseram que gostavam, por razões como "porque é uma coisa romântica" (Emerson), ou "porque é um ato que todos gostam e porque mexe com todas as pessoas" (M.Teresa).

2) O que é a poesia?
Responderam, por exemplo, que "o que faz a poesia ser poesia são as rimas", ou "a poesia não é só escrita, é também pelo gesto e um simples sorriso" (M. Teresa), ou "a poesia é uma coisa que dá sentido para uma carta ou brincadeira engraçada, de amor e carinho." (Rogério)

3) *Quem é o poeta?*
Consideraram que é quem faz poesia, ou "são as pessoas que expressam seus sentimentos" (M.Teresa).

4) *Quem não é poeta, também escreve poesia?*
Alguns consideraram que sim, outros que não, M.Teresa disse que "depende de cada um, se cada um tiver seu eu-poético...", e Rogério respondeu com esses versinhos, que devia conhecer: "Eu queria ser poeta / Mas poeta não posso ser / Poeta pensa em tudo / E eu só penso em você."

5) *Escreva a poesia que você lembrar, ou copie alguma..*
Alguns alunos copiaram quadras; outros copiaram poemas extremamente longos, às vezes com palavras difíceis, que o aluno não entendia e segmentava aleatoriamente, e outros registraram, discursivamente, poemas infantis que lembraram, como "Batatinha quando nasce...". Exemplo de uma quadra copiada: "Se um dia amares como eu amei / Perderes um amor como eu perdi / Não chores como eu chorei / Na vida tudo muda, um dia eu mudei." (M.T.)

Essa sondagem por escrito, individual, se tem a vantagem de garantir o registro, e a avaliação do que as crianças pensam, ou a idéia que fazem da questão, perde enquanto troca, discussão que a classe pode fazer, e possibilidades de complementações várias (ou

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mesmo reconsiderações) que vão sendo feitas por cada um, após a fala do outro, com a mediação do professor.

Com relação à atividade com *Pedro e o Lobo*, a professora Carmen Urquiza achou que foi bastante positiva, que funcionou bem, e que foi interessantíssimo o resultado da fita-montagem feita a partir de peça musical, pois permitiu que o início (em que se percebia cada instrumento musical desenvolvendo a melodia-tema de cada personagem a ele associado) fosse retomado várias vezes.

Considero, porém, que pelo fato da história ser um pouco infantil para a quinta série, não é o caso de se deter muito na história e na expectativa que ela possa criar, mas explorar, mais globalmente, justamente o que prende a atenção do aluno: a associação percebida entre a sonoridade, a melodia, a temática desenvolvida pelos instrumentos, e as personagens.

O resultado do trabalho foi positivo, mobilizando as crianças no sentido de perceber essas relações.

A atividade seguinte, de elaboração de versos a partir do verso de R. Claver, "O galo é flauta no quintal", e da estrutura ampliada, de maf, "O passarinho é flauta maluca saltitando pela árvore", permitiu que se esboçasse a possibilidade de criação de imagens, embora as crianças repetissem o mesmo esquema e às vezes o mesmo vocábulo. Acho que não se poderia ter expectativa diversa num primeiro momento. Criaram versos como:

"O elefante é tambor pesado causando terremoto pela floresta."
"O sapo é bateria doida pulando na água."
"O gato é violino agitado arranhando o muro."

Da leitura da estrofe de Elza Beatriz "*A noite valsa...*" a classe estabeleceu, junto com a professora, associações de sentido e forma entre noite - lua - flauta, e dia - sol - pandeiro, a partir do que cada elemento por si sugeria, e a partir da sugestividade provocada pela sua combinação nos versos da poeta. Gostaram do texto, e se envolveram na apresentação de associações que o texto sugeria.

unesp

Seguiu-se a leitura dos mesmos poemas que utilizei com a 5ª B", e observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para os textos de leitura. Os alunos participaram ativamente dessas leituras."Tum tum psica tunga" foi lido vários vezes, os alunos quiseram repetir, cada fileira fez nova leitura. Leram ainda "Briga", "Onda", "Mimosa" e "Barco à vela".

A professora explorou a cada momento a importância das diferentes sonoridades e ritmos oferecidos por cada poema, e os alunos puderam perceber que esses aspectos contam para o efeito que o poema provoca, e para o sentido que se pode atribuir a eles.

Carmen Urquiza - 1997

5ªA - 08/03/1997

As atividades neste ano também se iniciaram pela SONDAGEM SOBRE POESIA.

1) *Você gosta de poesia? Por quê?*
Todos disseram que gostavam, e as razões podem ser agrupadas da seguinte forma: "porque tem muitas coisas bonitas e emocionantes", "porque fala sobre a vida", "fala coisas românticas", "faz as pessoas se sentirem bem", ou "porque fala das coisas de forma poética".

2) *Quem é o poeta?*
Disseram que é aquele que "faz", ou "compõe" ou "conta poesia". Também disseram que são as mulheres apaixonadas.

3) *Quem não é poeta, também escreve poesia?*
Todos disseram que sim, que "todos nós podemos escrever", "porque não é difícil escrever poesia", ou "porque tem muitas pessoas que gostam".

4) *Que poeta você conhece?*
Citaram: Vinicius de Moraes, Chico Xavier e Ruth Rocha.

5) *Escreva a poesia que você lembrar.* Seguem alguns exemplos:
(As crianças se lembram de poemas que aprenderam nas primeiras séries.)

Batatinha quando nasce
Esparrama pelo chão
Mamãezinha quando dorme
Põe a mão no coração. (Luciene)

Não te dou uma rosa
porque nela tem espinho
mas te dou meu coração
porque nele tem carinho. (Wladimir)

unesp

Sua mãe é uma rosa,
Seu pai é um jasmim,
Os dois rolando na cama,
Fizeram você para mim. (Priscila)

Sol nascente
Sol poente. (Rogério)

Essa sondagem sobre poesia entre os alunos foi realizada pela professora Carmem por escrito, e como forma de registrar fielmente o depoimento de cada aluno. Tem suas vantagens, por um lado, mas deixa de possibilitar a discussão imediata entre os alunos, mediada pelo professor, de aspectos dessa realidade textual que vão sendo esclarecidos e ajustados nesse processo de discussão e argumentação realizada por toda a classe, junto com o professor, oralmente.

O trabalho com *Pedro e o lobo* foi desenvolvido de forma similar à de 1996, os alunos estabeleceram associações entre os elementos sonoros/ instrumentos e as personagens, mas de uma forma um pouco rápida, com alguma antecipação da professora; talvez sem o tempo que a atividade, e o novo que ela representava para os alunos, demandariam.

Os versos elaborados a partir de "O GALO É FLAUTA NO QUINTAL", de R. Claver, revelaram dificuldade dos alunos em entrar na linguagem figurada da poesia; dificuldade de se descolar do modelo, do real. Por exemplo, a partir da pergunta:

E o gato? O que é?

O gato é saxofone lento andando no muro.
O gato é piano veloz correndo atrás do rato.
(5ªA)

O gato é piano lento procurando sua caça. (Everton)

A partir da leitura dos versos de Elza Beatriz estabeleceram associações:

flauta-lua - formato comprido de flauta-curva; lenta, bonita, "doce", romântica, fina, calma, triste, harmonia.
sol-pandeiro - formato redondo, alegria, quente, animado, agitado, iluminado.

Seguiu-se a leitura da parlenda "Tum tum psica tunga lá", e dos poemas "Briga"; "A onda"; "Mimosa"; "Barco à vela". Solicitou-se a ilustração de um desses textos como tarefa.

As etapas e os procedimentos nesta 1ª sessão foram similares ao da minha experiência de 96, relatados; os alunos também se envolveram bastante com os poemas, conseguindo perceber a gradação que se propunha de um texto em que as palavras valiam fundamente pela sua carga sonora, sem um referente específico ("Tum tum psica tunga lá"), para outro em que todo o conjunto sonoro contextualizava situações de briga, a que cada palavra, isoladamente também remetia. O poema seguinte "A onda", constituído de vocábulos muito próximos quanto à sonoridade, foi percebido pelos alunos como concretizando o próprio movimento das ondas. A leitura do professor e dos alunos buscou dar conta desse movimento, na sucessão de nasais seguindo as vogais, em correspondência à própria sucessão dos movimentos ascendentes e descendentes da água do mar.

2ª sessão

Ritmo e sonoridade : ritmo e rimas

Programada para uma sessão de três horas, esta atividade ocupou, na prática, aproximadamente seis horas, distribuídas em três dias : 13 e 20/8 e 18/9/96 (o tempo longo decorrido entre o 2º e o 3º dia se deveu a problemas de saúde da pesquisadora).

Depois da sensibilização das crianças com música e poesia na 1ª sessão, os **objetivos** desta longa sessão foram iniciar os alunos em atividades que explorassem o ritmo e sonoridade, destacando-se o trabalho com as rimas.

Além da **seleção** de poemas e **reprodução** para os alunos, foi feita a **gravação** de *O pato* , de Vinicius de Moraes, que foi ouvida ao final do 1º dia..

Como estava previsto no **desenvolvimento** padrão das atividades, iniciou-se com a leitura de estrofes do livro *O vôo da bicharada*, de C. Q. Telles.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O VÔO DA BICHARADA

Lá se vai a bicharada
em uma alegre excursão.
A aventura programada
é um passeio de _____.

Com o bilhete na mão,
chega a hora da viagem!
Formam fila no balcão
para mostrar a _____.

Na escolha do lugar,
para ver a vista bela,
todos querem se sentar
na poltrona da _____.

A girafa está enjoada.
Sente uma certa tontura
apesar de acostumada
a conviver com a _____.

O *Vôo da bicharada* foi escolhido por ser um texto para "ler e brincar", em que se destaca o nível fônico, num ritmo muito simples, e com rimas que podem ser completadas facilmente pelas crianças. O humor revelado no texto é reiterado pela ilustração, que confirma a escolha das palavras a serem completadas.

Depois da entrega da reprodução dos principais textos desta sessão, digitados (*Vôo da bicharada*, *"Tantas promessas"*, *O balaio do Caio*, *"Tudo quanto"*), li para a classe, que acompanhou em suas cópias, "O vôo da bicharada". Durante a leitura, fiz breve pausa ao final de cada estrofe, para que os alunos pudessem completar o quarto verso, observando a sonoridade dos demais e escolhendo uma palavra que rimasse com a do segundo verso.

Por se tratar de atividade muito simples, o trabalho foi realizado pelas crianças sem dificuldades. A percepção da rima como um elemento fônico a mais se deu de maneira natural e agradável.

Pela conveniência da leitura de um texto com tom e efeitos distintos, foi lido "Cavalo a galope", S. Caparelli, *Tigres no quintal.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAVALO A GALOPE

Um cavalo marinho
com o meu carinho.

Uma estrela cadente
com o meu presente.

Um pedaço de queijo
com o meu beijo.

Um martim-pescador
com o meu amor.

-- Para mandar um abraço,
como é que eu faço?

-- Num cavalo a galope,
clap clop clap clop clap clop.

"Cavalo a galope" foi selecionado por seu tom lúdico, e pelo destaque especial que atribui à rima, aliada às aliterações e assonâncias, que contribuem para um efeito de cavalo galopando sugerido pela sonoridade do poema. Estruturado em dísticos, rimados entre si, este poema cria situações líricas humorísticas, a partir de elementos diversos.

Os procedimentos pedagógicos para leitura foram os estabelecidos, acrescidos de uma leitura em que o primeiro verso de cada estrofe foi lido pelas meninas, e o segundo pelos meninos. Fizeram-se variações para as duas últimas estrofes: as meninas leram a penúltima estrofe inteira - dois versos; os meninos leram o dístico final.

Essa leitura sob forma de jogral motivou a classe. Foi uma leitura mais expressiva e prazerosa, observando-se o empenho das crianças por um resultado a ser buscado.

Terminada a fase de sensibilização pela leitura, passamos aos textos detonadores.

Comecei com o "jogo do presente 1". Os alunos organizaram-se em círculo, e expliquei o jogo, escrevendo no quadro um exemplo para que percebessem a estrutura das frases:

Renato, o que você daria de presente para RAFAELA?
- Para RAFAELA eu (daria) dou uma PANELA.
- Para RAFAELA, uma PANELA.

unesp

Foi marcado um tempo para cada aluno escrever, no caderno, o presente que daria ao colega do lado, rimando com o nome dele. À medida que as perguntas e respostas eram formuladas pelas crianças, eu registrava no quadro o nome do aluno e o seu presente. No final da rodada tínhamos, no quadro, um conjunto de presentes, rimando com o nome de cada um. Selecionei os seguintes exemplos :

Para o Raphael Pereira,	uma esteira.
Para o William,	um passeio na ilha.
Para o Sonival,	um copo com Sonrisal.
Para a Rosimeire,	um carro do Freire.

Exceto com alguns nomes, para os quais as rimas eram mais difíceis, os alunos realizaram o jogo rapidamente. Por ser uma atividade de iniciação ao ritmo e à sonoridade, com destaque para a rima, o trabalho incidiu nos aspectos rímicos, sem exigências no que se refere à métrica.

Em seguida passou-se ao "jogo do presente 2", ou seja, à ampliação da estrutura trabalhada, agora com a ação do ganhador do presente, mantendo, se possível, uma certa métrica, e estimulando o uso variado de verbos. Por ex.:

- O que RAFAELA faz com a PANELA?
- Rafaela BATE a panela.

A atividade foi realizada oralmente, sem maiores dificuldades. Por exemplo:

- O que Raphael Pereira faz com a esteira?
- *Raphael Pereira* / DEITA *na esteira.*

- O que Sonival faz com o sonrisal?
- *Sonival* / TOMA o *sonrisal* / e VAI pro *hospital.*

- O que Rosimeire faz com o carro do Freire?
- *Rosimeire* / PASSEIA no *carro do Freire.*

Alguns alunos completaram o segundo jogo mais amplamente, com mais de um verso, num desdobramento adequado dessa atividade, embora essa proposta não tivesse sido feita. É importante ressaltar que o elemento fônico é o orientador dessa atividade, como se observa na execução da tarefa de algumas crianças, como:

William / ilha Jéssica / Grécia

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A classe se entusiasmou muito com o jogo, principalmente na 1ª parte, e quando algum aluno hesitava, outros já completavam rapidamente.

O 2º texto detonador foi "Tantas promessas", S. Caparelli, *Tigres no quintal.*

TANTAS PROMESSAS

No dia
de Santa Ana
eu como
sempre banana.

No dia
de Santa Maria
pra mim
só ambrosia.

No dia
de São João
eu como
muito pinhão.

No dia
de Santo Expedito
batata
e ovo frito.

No dia
de São Jamais
prometo
não comer mais.

"Tantas promessas" permite continuar a exploração do ritmo e sonoridade, em especial a da rima, em estrofes com estrutura determinada.

Poema lúdico, em que "promessas" inusitadas a determinados santos são apresentadas por conta da proximidade sonora (rímica) buscada entre os pares : santo escolhido e promessa feita. O poema estrutura-se em quadras, em que o 1º e o 3º versos são dissílabos e o 2º e o 4º (em geral de quatro sílabas) devem rimar entre si.

Depois de minha leitura, levantei com a classe nome de alguns santos, e nomes de comidas e bebidas que rimassem entre si. A classe elaborou, em conjunto, algumas promessas, que foram escritas na lousa. Por exemplo:

TANTAS PROMESSAS

No dia
de São Manuel
adoro
pamonha e pastel.

No dia
de São Bento
eu como
muito lento

No dia
de Santa Rita
eu tomo
Muita birita.

Em seguida passou-se à produção nos grupos, ou individual. Exemplos:

TANTAS PROMESSAS

No dia
de São Miguel
só como
pão e pastel
Anderson R.

No dia
de Santa Luzia
adoro
minha
freguesia.
Daniele

No dia
de São Bento
adoro
comer fermento.
C.Roberto

O poema-modelo revelou-se adequado para os fins pretendidos, permitindo que os alunos chegassem a estrofes estruturadas no padrão proposto: versos dissílabos no 1º e 3º versos e versos rimados, com o mesmo nº de sílabas e tônica na mesma posição, garantindo um certo ritmo, no 2º e 4º .

Diversificaram a escolha de verbos e de objetos das promessas, e não houve restrições quanto à utilização de elementos que fugissem ao padrão oferecido, como por exemplo o uso do advérbio "lento" (5ª B) ou do substantivo "freguesia" (Daniele).

Pequenos reajustes foram feitos em alguns textos, em geral na métrica. Procurou-se então, junto com os alunos, substituir, acrescentar ou descartar algum elemento que possibilitasse essa adequação. Por exemplo, nos versos de Daniele:

No dia
de São João
eu como
muito pão.

Embora rimassem, o 2º e 4º versos tinham respectivamente, quatro e três sílabas. Sugeriu-se a busca de algum elemento substituto que aumentasse o número de sílabas, mantendo a rima. Depois de algumas tentativas, chegou-se à forma "pão e feijão", que produz o efeito buscado e acrescenta uma rima interna no verso:

No dia
de São João
eu como
pão e feijão.

O terceiro texto detonador foi *O balaio do Caio*, Alexandre Azevedo.

O BALAIO DO CAIO

Espia só o que o Caio
tem no seu balaio:

Uma luva com um dedo só,
uma peteca com uma pena só,
uma gaiola de curió.

Uns óculos com uma lente só,
uma peneira com um furo só,
um vidro de geléia de mocotó.

Uma dentadura com um dente só,
um violão com uma corda só,
um pedacinho de pão-de-ló.

O que mais tem no balaio do Caio?

Isso eu não sei dizer,
pois ele se mudou
para a Freguesia do Ó.

Poema de seis estrofes cujo destaque, no nível fônico, é a sonoridade das rimas em ó, da 2ª, 3ª e 4ª estrofes, que apontam a coisas estranhas, de um elemento só, contidas no balaio do Caio, e que permite aos alunos imaginarem seres curiosos, ao ressaltarem uma particularidade "descompassada" desse objeto ou ser, que se ajuste a essa rima em ó.

A assonância e a rima de "balaio" e "Caio", reiteradas no título, 1ª e 5ª estrofes, dão uma certa idéia, através do "aio" contido em "balaio"e "Caio", da infinidade de coisas que podem ser colocadas nesse balaio.

O texto foi lido por mim e pelos alunos. Seguiram-se explicação e discussão do texto, e encaminhou-se a atividade: cada aluno elaborou seu balaio para o Caio.

Exemplos:

O BALAIO DO CAIO

Espia só o que o Caio tem no seu balaio:

Um peixe de uma escama só,
uma lula de um braço só,
um pequeno pé de jiló.

Uma aranha de uma perna só,
uma régua de um centímetro só,
uma vassoura cheia de pó.

Um pato de uma pena só,
um gato de um fio de bigode só,
um pedaço de pão da vovó.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O que mais tem no balaio do Caio?

Isso eu não sei dizer,
pois ele se mudou
para a Freguesia do Ó.
Patrícia Akemi

.....
Um relógio com um ponteiro só,
um formigueiro com uma formiga só
uma bola com cara de ó.
.....
Hugo

.....
Um estacionamento com um carro só,
uma escada com um degrau só,
um bife e um jiló.

Uma geladeira com um pé só,
uma galinha com uma pena só,
uma menina comendo pão-de-ló.
.....
Patrícia Helena

A produção da grande maioria dos alunos esteve numa média, bastante razoável, sobressaindo-se alguns textos. Considerando-se o T.D., ou o modelo apresentado, apenas os textos de um ou dois alunos estavam bem imperfeitos, e sofreram uma intervenção maior.

Houve problemas, por exemplo, como no texto de Patrícia Helena, no que se refere à relação todo / parte, apresentada de forma invertida; ajustada essa questão, resultaram boas estrofes. Exemplos de seus versos: "Um carro de um estacionamento só", "Um degrau de uma escada só", etc. Deve-se registrar que apesar da ilogicidade com que o texto se apresentava sob a ótica do modelo, ele não deixava de ter um certo sabor, que não se pode ignorar, e que tem que ser incentivado em muitos momentos.

O quarto texto detonador foi "Tudo quanto", M. Dinorah, *Cantiga de estrela*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tudo quanto

Tudo quanto me emburra
é uma surra.

Tudo quanto me encanta
é uma planta.

Tudo quanto me anima
é uma rima.

Tudo quanto me invade
é amizade.

Tudo quanto me enrola
é uma bola.

Trata-se de poema de estrutura fixa, em dísticos de 6 e 3 sílabas, cujos versos rimam entre si, brincando com a sonoridade das palavras.

Depois da leitura do poema e comentários sobre o texto, foi feita a seguinte proposta aos alunos: manter a estrutura básica dos versos, e a partir dela elaborar outros, ou pelo menos alguns dísticos:

Tudo quanto me .....
é.....

O ritmo dos versos diversificou, porém em alguns casos verificou-se apenas uma variação de pares. Embora essa construção com a expressão "tudo quanto" não seja familiar a muitos alunos, chamou-se a atenção deles para o seu sentido e emprego, e sua utilização ocorreu sem dificuldade.

Ressalte-se a expressão do cotidiano de Ana Paula em seus versos e o bom equilíbrio de sílabas nos versos de Fernanda e J. Carlos.

Tudo quanto me assusta
é o Paulo à minha busca.
Ana Paula.

do quanto me apavora
é um grito fora de hora.
Fernanda

Tudo quanto me chateia
é a casa cheia de teia.
J.Carlos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Na conclusão da sessão foi ouvida a fita gravada com "O pato", de V. de Moraes, *Arca de Noé*.

O PATO

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.
O Pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou no poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.

A escolha deste poema se deve ao seu ritmo fácil e bem marcado, em que se destacam as rimas , as aliterações e as assonâncias . Joga com os sons, os ritmos, e os trocadilhos, e utiliza-se de formas populares com humor e graça, numa estrutura seqüenciada, na cadência dos passos do pato.

Os alunos que já conheciam o poema acompanharam cantando, e se divertiram com as situações engraçadas sugeridas.

Os resultados da sessão, como um todo, corresponderam às expectativas de iniciação dos alunos às atividades de ritmo e de sonoridade. Eles disseram e produziram, com alguma desenvoltura, poeminhas em que predominavam esses elementos fônicos.

Deve-se considerar, no entanto, o número elevado de textos detonadores nessa sessão. Alguns poemas teriam sido suficientes para desenvolver os aspectos pretendidos e possibilitariam um tempo maior para o trabalho de cada um desses textos.

unesp

Carmem Urquiza - 1996

As atividades desta sessão foram realizadas em três dias, num total de seis aulas, ultrapassando também o tempo previsto para sua realização.

Em 1996, como Carmem Urquiza foi realizando seu trabalho na 5ª série simultaneamente ao meu, não houve possibilidade de reavaliar tanto a seleção de textos como os resultados, e ela utilizou os mesmos poemas e os resultados foram semelhantes; confirmou-se o excesso de textos detonadores nesta sessão, para o que bastariam dois, de tipos diferentes. Seguem exemplos de estrofes produzidas a partir dos diversos poemas detonadores:

O BALAIO DO CAIO

Um livro de uma página só
Uma luva com um dedo só
Uma galinha carijó.

TUDO QUANTO
Tudo quanto me acaricia
É uma boa poesia.

TANTAS PROMESSAS
No dia
de Santo André
eu como
acarajé.
M. Teresa

Carmem Urquiza - 1997

Em 1997, tendo em vista a avaliação das atividades do ano anterior, Carmem Urquiza manteve os mesmos textos de leitura (O vôo da bicharada, "Cavalo a galope, e "O pato"), mas trabalhou apenas com dois poemas detonadores: os "jogos do presente" e "O balaio do Caio", considerados suficientes para os objetivos pretendidos. As atividades foram

realizadas em dois dias, num total de quatro aulas, e os resultados foram semelhantes. Exemplos:

O BALAIO DO CAIO
Uma peruca com um fio só
Um computador com uma tecla só
Um cachorrinho chamado Totó.
Claudinei

"JOGO DO PRESENTE" 1 e 2

- Priscila, o que você vai dar de presente para Aline?
- Para Aline, uma cabine.

- O que Aline faz com a cabine?
- Aline entra na cabine.

- Luciene, o que você daria de presente pra Vanessa?
- Pra Vanessa, uma boneca travessa.

- O que Vanessa faz com a boneca travessa?
- Vanessa chuta a boneca travessa / que quebra a cabeça.

As respostas com o nome das pessoas presenteadas, e o nome dos presentes em seguida, já sintetizam um "esquema poético", que pode ser ampliado com a proposta de encadeamento de um outro verso, com a mesma rima, como no exemplo de Luciene.

Feitas as ressalvas e os ajustes já indicados, a seleção de textos e o trabalho foram adequados para as classes em que foram desenvolvidas. É uma atividade fácil, que certamente poderá ser executada com prazer até por alunos das primeiras séries, constituindo-se, por isso, numa forma de introduzir as crianças no universo da poesia.

unesp

3ª sessão

***Ritmo e sonoridade* : rimas, onomatopéias e aliterações.**
***Jogos de palavras* : catacreses -- humor e nonsense.**

Programada para uma sessão de três horas com dois tipos de atividades, na prática, a sessão teve de ser desdobrada em três sessões distintas:

3ª sessão A : atividades de ritmo e sonoridade, com enfoque sobre rimas e onomatopéias, desenvolvidas em dois dias (21/9 e 01/10/96).

3ª sessão B : atividades de ritmo e sonoridade, com enfoque especial para aliterações (8/10/96).

3ª sessão C : atividades com jogos de palavras, desenvolvidas em dois dias (22 e 29/10/96).

3ª sessão A

Ritmo e sonoridade : rimas e onomatopéias

A exploração do nível fônico foi o **objetivo** primordial desta sessão, continuando o trabalho com rimas, iniciado na anterior, mas com estrofes de estrutura mais complexa. Introduziu-se, de forma sistemática, a contagem de sílabas.

Como foi indicado na Introdução, a partir desta sessão optou-se por não mais imprimir os poemas selecionados, pelos motivos apontados anteriormente.

O **desenvolvimento** da atividade foi iniciado com a leitura do poema: "Os amigos", de A. Correia, *Poemas Malandrinhos.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

OS AMIGOS

O zero não era sincero
O um só fazia "pum"
O dois deixava pra depois
O três falava inglês
O quatro não era pato
O cinco usava cinto
O seis parecia português
O sete jogava basquete
O oito vivia afoito
O nove não conseguia rimar.

Mas todos juntos
sabiam:
somar
diminuir
multiplicar
dividir.

Inventavam muito problema e equação
e quase sempre nenhuma solução.

O poema organiza-se em estrutura seqüenciada, com muito humor e graça, apresentando rimas internas em cada verso, com cada um dos números, e uma solução inesperada ao final. Foi escolhido por seu tom divertido, e por propiciar a criação de novas rimas com cada um dos números.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura.

Os alunos acharam o texto muito engraçado, brincaram com as rimas de alguns números, especialmente do número um, e fizeram rimas para os números, enquanto o texto era relido.

A esse momento de sensibilização pela leitura, seguiu-se um trabalho de elaboração textual a partir de vários textos detonadores, iniciando-se com *Você troca*, de Eva Furnari.

unesp

VOCÊ TROCA?

Você troca	UM GATO CONTENTE	por	UM PATO COM DENTE?
Você troca	UM CANGURU DE PIJAMA	por	UM URUBU NA CAMA?
Você troca	UM LEÃO SEM DENTE	por	UM DRAGÃO OBEDIENTE?
Você troca	UM RATINHO DE CAMISOLA	por	UM PASSARINHO NA GAIOLA?
Você troca	UMA TATURANA MOLHADA	por	UMA BANANA DESCASCADA?
Você troca	UM ESPIÃO COM PREGUIÇA	por	UM LADRÃO DE SALSICHA?
Você troca	UM TUTU DE FEIJÃO	por	UM TATU DE CALÇÃO?
Você troca	UM LOBINHO DELICADO	por	UM CHAPEUZINHO MALVADO?
Você troca	UM PINGÜIM DISFARÇADO	por	UM PATIM ALUCINADO?
Você troca	UM MAMÃO BICHADO	por	UM BICHÃO MIMADO?
Você troca	UM GATO DE BOTA	por	UM SAPO BOBOCA?
Você troca	UM FINAL DE BRINCADEIRA	por	UM VARAL DE FEITICEIRA?

É um texto bastante original e bem humorado, que explora o ritmo e a sonoridade das palavras, em versos que rimam entre si. A importância da métrica favorece, de maneira sistemática, a introdução da contagem de sílabas.

A ilustração de Eva Furnari é muito importante como motivação para a leitura. Ao nonsense criado pelos elementos engraçados, estranhos e bastante diferentes, aproximados por conta da rima, junta-se aqui o correspondente elemento lúdico da ilustração, potencializando o efeito do texto como um todo.

Após minha leitura, acompanhando as ilustrações de Furnari, que pelo menos os mais próximos podiam ver e os outros "adivinhar", transcrevi o texto na lousa, que foi copiado pelos alunos nos cadernos. Alguns alunos leram, em seu caderno, para a classe, uma troca "proposta" pela autora.

A "contagem de sílabas", que desempenha um papel importante nessa atividade, foi iniciada nessa sessão. Utilizaram-se várias formas de contá-las. Experimentou-se a sugestão de Balpe, colocando cada sílaba do verso em quadradinhos sucessivos, no caderno ou na lousa; procedeu-se à escansão dos versos na lousa, e à contagem, nos dedos, das sílabas dos versos, juntamente com os alunos.

Em grupos, fizeram várias "trocas", lidas posteriormente para a classe, que escolheu as melhores. Alguns exemplos:

1
Você troca UMA FADA MADRINHA por UMA BRUXA FRESQUINHA?
Sonival

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

2
Você troca UM SUPER-HOMEM SEM DENTE por UM LOBISOMEM ARDENTE?
Allan

3
Você troca UM BURRO MALHADO por UM MURRO BEM DADO?
Paulo J.

4
Você troca UM ANEL DE BRILHANTE por UM CHAPÉU DE BARBANTE?
Paula

5
Você troca UM PÁSSARO CURIÓ por UM PRATO DE MOCOTÓ?
A. Paula

6
Você troca UMA GRELHA USADA por UMA TELHA LASCADA?
Patrícia / Gisele

Os alunos se envolveram muito na realização desta atividade.

Curioso observar que, durante a leitura do texto feita pela professora, as crianças iam respondendo: "nããão!", "nããão", "siiim", "nããão". Isso talvez se deva à influência dos programas de televisão e, quem sabe, a um reforço do professor das primeiras séries.

No que se refere à *contagem de sílabas* deve-se ressaltar que os alunos reconheceram sua importância (aliada à posição das sílabas tônicas), garantindo a ocorrência de determinado ritmo, quando seus textos eram ajustados, no sentido de adequar-se a determinado número de sílabas e ao efeito desejado. A interferência do professor, junto com a classe, foi fundamental.

A maneira mais eficaz para a contagem de sílabas parece ser a feita com os dedos, tocando a mesa, ou a perna, ou simplesmente o movimento feito pelos dedos no ar, enquanto se acompanha a leitura bem marcada das sílabas de cada verso. Todas funcionam, de alguma maneira, mas o sincronismo ou a correspondência mais direta que se pode obter entre a sonoridade e o ritmo do verso, e a cadência ou o movimento dos dedos talvez indique que esta deva receber a opção do professor, depois das outras terem sido apresentadas, uma vez que a visualização que elas permitem é esclarecedora, e facilitam a contagem posterior marcada pelos dedos.

Quanto à produção em si, o trabalho realizado em grupos, ou individualmente, teve bons resultados, salientando-se as frases (trocas) de Sonival, [1], e Allan, [2], com um efeito de surpresa maior; ou ainda a sonoridade obtida pela combinação de palavras nas frases de Paulo J., [3]. Interessante observar como elementos de textos de atividades

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

anteriores se inserem, e são aproveitados nas novas propostas, como as frases de A. Paula, [5].

Há que se lamentar, no entanto, uma perda do lúdico na linguagem, quando se constata que a grande maioria não percebeu, ou não foi capaz de criar temas absurdos. Muitos versos ficaram bem construídos e equilibrados do ponto de vista da sonoridade, ritmo e rima obtidos, mas sem qualquer efeito de nonsense, ou irreverência, ou surpresa. Observe-se, nesse sentido, a troca proposta nos versos de Patrícia/Gisele, 6.

O segundo poema detonador foi "Ah! Eu vi..." - Malineau (adap. maf.)

Eu vi o Marcelo
quebrando o martelo
com este cordão.
Mas isso é invenção!

Eu vi o Renato
batendo no prato
com uma traíra.
Mas isso é mentira!

Eu vi a Maroca
comendo pipoca
com a faca na mão.
Mas isto é invenção!

Esta atividade, sugerida por Malineau, em *L'Écriture avant la Lettre*, jogo 13, desenvolveu-se a partir da apresentação, aos alunos, de uma parlenda de estrutura fixa para ser imitada, de forma a permitir a fixação da noção de ritmo e a consolidação de estruturas gramaticais de forma lúdica (tempos, modos, e sintaxe podem ser gradual, e naturalmente, colocados no lugar, sem que os alunos se dêem conta disso, divertindo-se no "dizer a linguagem"). Possibilitou ainda a escolha de campos semânticos e a diversão com mentiras gozadas, autorizadas pelo ultimo verso: "Mas isto é invenção!" ou "Mas isto é mentira".

Observados os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, foi proposto que os alunos, mantendo a estrutura básica dos versos adaptados por maf, fizessem uma estrofe com cada final.

unesp

Eu vi	Eu vi .....
(gerúndio)	(gerúndio)
com	com .....
mas isto é invenção!	mas isto é mentira!

Elaborou-se uma lista de vocábulos terminados em "ão" e, principalmente em "ira", dada a dificuldade maior de palavras com essa terminação. Assim, as possibilidades de elaboração das quadrinhas não ficaram restritas à combinação de uns poucos elementos, provocando uma certa mesmice. Exemplos:

1
Eu vi o Sonival
comendo jornal
na festa do João
Mas isso é invenção!
Mário

2
Eu vi o Fabrício
quebrando o edifício
com aquele facão
Mas isso é invenção!
Jéssica

3
Eu vi a Juliana
batendo na Ana
com a escada do tira
Mas isso é mentira!
A. Paula

4
Eu vi o Romário
dançando no armário
com a cara no chão
Mas isso é invenção!
J. Carlos

Na produção geral da classe houve predominância dos versos com final em "ão", talvez devido à dificuldade de encontrar vocábulos finalizados em "ira".

As atividades revelaram-se eficazes no sentido de ir garantindo um certo domínio da métrica do verso. Deve-se ressaltar, contudo, que a falta do *nonsense*, nos textos das crianças, ainda permanece. Elas têm dificuldade de entrar no absurdo; quando de alguma forma isso ocorre, resguardam-se através da ressalva que puxam do próprio texto: "Mas isso é invenção", ou "Mas isso é mentira!". No caso desta atividade, o refrão teve um papel fundamental, possibilitando a criação de situações absurdas. Por exemplo: Mário, [1], Jéssica, [2], e João Carlos, [4]. Outras estrofes, porém, apesar da métrica, ritmo e rima adequados, não apresentaram nonsense algum; como por exemplo a de A. Paula, [3].

Talvez haja a necessidade de o professor enfatizar a brincadeira com o não-lógico como propósito do texto.

O terceiro texto detonador foi "Sem futuro", S. Caparelli, *Tigres no quintal:*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

SEM FUTURO

Para mim, é um disparate
Fritar ovos num abacate.

Para mim, não faz sentido
Plantar alface no ouvido.

Para mim, é falta de fé
Regar a planta do pé.

Para mim, é atrevimento
Comer mingau de cimento.
etc.

Tem-se um poema lúdico, cujo humor decorre do ilogismo e da brincadeira com a sonoridade e o sentido das palavras, permitindo um trabalho divertido de exploração de rimas.

Seguiram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura; fez-se, em seguida, levantamento, na lousa, de palavras ou expressões que poderiam completar "Para mim é..." : *desaforo; desperdício; fascinante; não é correto; ilusão; desabafo; desacato; não é verdade; barbaridade..; e o*s alunos elaboraram dísticos, orientados pela estrutura do poema de Caparelli. Exemplos da produção individual:

SEM FUTURO

1
Para mim, é ilusão
Disparar seu coração.
Daniele

2
Para mim, é um desacato
Fritar bife num sapato.
Juliana

3
Para mim, é um desperdício
Bater muito no Vinício.
Rodrigo

4
Para mim, é um desabafo
Brincar em cima do tacho.
A. Paula.

Constatou-se que quanto mais abrangente for a lista, maiores são as possibilidades de alternativas mais sugestivas, propiciando melhores resultados. Observou-se, novamente, que as crianças escolarizadas têm dificuldade de entrar no absurdo, e de deixar fluir livremente associações mais disparatadas, provocando o nonsense. Veja-se a produção de A. Paula, [4].

Gostaram do texto, e envolveram-se bastante no desenvolvimento da atividade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Foi feita, em seguida, a leitura de poemas em que se ressaltam onomatopéias, começando-se por "O dia da madeira", de S. Caparelli, *Tigres no quintal*.

O DIA DA MADEIRA

O serrote rac-roc
o martelo pan-pan-pan
a lixa cochicha cochicha
na clara luz da manhã.

O prego com dor de cabeça
pede um pouco de paz
mas a lixa, na madeira,
nunca ouve, só cochicha.

Chegando o fim do dia
se vê no espelho a madeira:
não é tronco, não é tábua
mas porta, mesa e cadeira.

Segundo texto de leitura: "Balanço", O. Duarte, *Abri, abriste, abreu.*

BALANÇO

Corda de guitarra faz dlim
corda de baixo faz dom
corda de relógio faz tic
corda de carinho é bom.

Corda de balanço
sobe & desce
corda de tristeza
vai & vem

vamos todos para a praça
que o amor chegou de trem.

Terceiro texto de leitura: "A chuva", de H. Alcoforado, *O bailado.*

unesp

A CHUVA

A chuva,
sobre o telhado,
executa,
gota a gota,
um leve
sapateado:
plict - plic
macio,
plict - ploc
molhado.

Os três poemas exploram o ritmo e a sonoridade das palavras, através de onomatopéias e aliterações. Observem-se alguns desses momentos.

Em "O dia da madeira", junta-se o efeito aliterativo provocado pela repetição de determinados fonemas consonantais, por exemplo, o fonema /p/, oclusivo (como marteladas de ar), na 2ª estrofe, com o efeito das onomatopéias, em que o som das letras ou das palavras repetidas lembra o som do objeto referido: "o martelo pan-pan-pan"; "mas a lixa na madeira, / nunca ouve, só cochicha".

Em "Balanço" o movimento é provocado e confirmado por vários fatores: alternância das várias onomatopéias, relacionadas aos vários tipos de corda que figuram na construção anafórica "corda de..." (1ª estrofe); rimas alternadas (abab); e reiteração, na 2ª estrofe, de expressões que concretizam o balançar, no seu movimento de ir e vir: "sobe & desce"; "vai & vem" (sucessão de sílabas tônicas e átonas: --- __ --- __), reforçada pela aliteração produzida pela repetição do fonema /s/ ("balanço"; "sobe"; "desce").

Em "A chuva" destaca-se o sapateado das gotas recriado pelo jogo das onomatopéias e aliterações nos cinco últimos versos: a reiteração dos fonemas oclusivos /p/, /t/, /k/, /d/ cria uma analogia entre o som e a idéia representada, de gotas caindo, e ao mesmo tempo de seu escorrer molhado, que é acentuado pelos sons das consoantes constritivas laterais /l/ e /lh/ (em que o ar "escorre" pela passagem nos dois lados da cavidade bucal, por causa do obstáculo no centro), contidos em "plict-ploc / molhado".

Após as leituras, comentaram-se os textos e as onomatopéias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A classe apreciou a sonoridade e o ritmo desses versos, que proporcionam um prazer lúdico do texto, e muitos alunos foram escrevendo onomatopéias em seus cadernos, embora não tivesse sido feita proposta de produção.

A sessão foi bastante produtiva. Os alunos divertiram-se, e envolveram-se na realização das atividades, produzindo textos interessantes, que revelavam um certo traquejo nas atividades de ritmo e sonoridade desenvolvidas. Quanto às onomatopéias, evidenciou-se a necessidade de se trabalhar mais profundamente a sua criação, uma vez que as onomatopéias registradas não revelavam criatividade.

Carmen Urquiza - 1996

Carmen Urquiza também desdobrou esta sessão, desenvolvida nos dias 16/10/96 e 23/10/96, utilizou os mesmos textos de leitura, e os textos detonadores que selecionei para a minha, com resultados semelhantes aos obtidos por mim. Além desses poemas detonadores, Urquiza trabalhou também com *Não confunda*, de Eva Furnari, e "A água da chuva", de Malineau (adapt. maf).

Exemplos coletivos e individuais das recriações na 5ª A, a partir de *Você troca:*

Você troca UMA CANETA VERMELHA por UMA FÁBRICA DE TELHA? (5ªA)
Você troca UM CACHORRO BABENTO por UM HOMEM DE TALENTO? (5ªA)
(1) Você troca UM MOLEQUE ATREVIDO por UM LEQUE E UM PIRULITO? (Patrícia)
(2) Você troca UM ENORME ELEFANTE por UM VIDRO DE ALVEJANTE? (Rogério)
(3) Você troca SEU QUERIDO AMADO por UM OUTRO ATRAPALHADO? (Cristiane)

As intervenções incidiram principalmente sobre a rima e a métrica. Não se insistiu, por exemplo, na possibilidade, e no efeito que o jogo trocado entre palavras de mesma raiz e rimas, nas duas frases articuladas, provocaria, pela própria dificuldade que isso parecia representar. Como na frase de Eva Furnari "Você troca um *mamão bichado* por um *bichão mimado*?". Assim, na segunda parte da troca proposta por Patrícia (1), a métrica foi ajustada, o efeito de sentido tornou-se mais inesperado, e o ritmo mais equilibrado, substituindo-se "um gostoso pirulito" (primeira versão) por "um leque e um pirulito". Na

unesp

primeira parte da frase de Rogério (2) sugeriu-se a substituição de "grande" por "enorme", para equilibrar o número de sílabas com a segunda. Em (3), Cristiane apresenta uma pequena alteração com relação à estrutura do modelo ("seu" / "um outro"), que ficou bem, permanecendo inalterada, portanto.

Não confunda, de Eva Furnari, foi utilizado como T.D., observando-se os mesmos procedimentos apontados para *Você troca*.

NÃO CONFUNDA

Não confunda GORILA GIGANTE	com MOCHILA CHOCANTE.
Não confunda VELHOTA NARIGUDA	com GAIVOTA BIGODUDA.
Não confunda PICOLÉ SALGADO	com JACARÉ MIMADO.
Não confunda PETECA VIOLENTA	com MELECA NOJENTA.
Não confunda CARECA BANGUELA	com CUECA AMARELA.
Não confunda CABELO CURTO	com CAMELO SURDO.
Não confunda HIPOPÓTAMO ARRUMADO	com HELICÓPTERO ENFEITADO.
Não confunda OVELHA ABELHUDA	com ABELHA ORELHUDA.
Não confunda CACHECOL DE BORBOLETA	com CARACOL DE MALETA.
Não confunda COCEIRA DE PORQUINHO	com BANHEIRA DE PATINHO.
Não confunda VACA EMPACOTADA	com PACA AVACALHADA.
Não confunda BEIJO DE DESPEDIDA	com QUEIJO E UMA MORDIDA.

Não confunda é um texto do mesmo estilo de *Você troca*, explorando também o ritmo e a sonoridade das palavras, com destaque especial para a rima. A cesura nas mesmas sílabas entre os dois segmentos da troca, e o jogo montado por Furnari entre a sonoridade das palavras escolhidas, com fonemas que se repetem, nas duas partes, faz com que essas sonoridades se imbriquem, refletindo-se uma na outra (lembrando o jogo dos "mots tordus" de PEF). Por exemplo: "Não confunda *vaca empacotada* com *paca avacalhada*." A ilustração tem também um papel de destaque, pelo efeito lúdico e de nonsense que provoca.

Exemplos de frases elaboradas em conjunto pela 5ª A:

Não confunda GIGANTE GORILA com FALANTE MAGUILA.
Não confunda PICOLÉ DE CEREJA com MACALÉ SEM CERVEJA.
Não confunda BONECO EMPALHADO com CANECO ACHATADO.
Não confunda PINGO DE CHUVA com SUCO DE UVA.

Com relação aos textos produzidos a partir de "Ah! Eu vi..." observa-se a falta de nonsense, várias vezes assinalada:

Eu vi a Carmen
contando vantagem
para um caipira
mas isto é mentira.! (M.Teresa)

A partir de "Sem futuro" recriaram-se dísticos, em que algum nonsense foi obtido. Exemplos dos versos produzidos:

Para mim é mesmo um fato
comer chinelo no prato. (Raquel)

Para mim é emoção
Acordar no furacão. (Patrícia)

Para mim é alucinante
Tomar banho com elefante. (Rafaela)

Para mim é um atrevimento
roubar capim do jumento. (Kelly)

O texto "Á água" foi também utilizado como T.D.

A ÁGUA

A água da chuva, é para a luva
A água do rio, é para o tio
A água do lago, é para o Tiago
A água da poça, é para a roça
A água do poço, é para o pescoço
A água do jarro, é pra fazer barro
A água do banho, é pro rebanho
A água do mar, é pra brincar
A água da torneira, é para a pitangueira
A água da tempestade, é pra Sua Majestade
A água do riacho, é pra lavar o tacho
A água do copo, é para o voto

Malineau propõe este jogo sonoro, a partir de pergunta detonadora "Para quem (que) é o (a) (substantivo) do (a)?", possibilitando a criação de rimas, e o mesmo número de sílabas entre os dois segmentos do verso. Exemplos de recriações dos alunos:

A água da enxurrada, é para a bicharada. (M.Teresa)
A água de São Francisco, é pra molhar o petisco. (Adriano)
A água da cachoeira, é para o João Moreira. (Cristiane)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A 3ª sessão A teve resultados bastante favoráveis; os alunos criaram situações engraçadas por conta dos elementos rimados, a partir de diferentes textos detonadores. Deve-se novamente ressaltar o nº excessivo de textos detonadores desta sessão. Pode-se perfeitamente aprimorar o domínio do ritmo e da sonoridade, com menos textos e fazendo incidir sobre as produções dos alunos encaminhamentos de retomada das produções e reescritura, mais demoradamente.

Carmen Urquiza - 1997

As atividades da 3ª sessão A desenvolveram-se em dois dias, 11/04/97 e 15/04/97, totalizando quatro aulas e meia.

Iniciou-se com o T.L. "Os amigos", de Almir Correia. Tendo em vista a avaliação desta sessão em 1996, decidiu-se utilizar como T.D. apenas dois textos. O 1º foi *Não Confunda*, de Eva Furnari. Observaram-se os procedimentos pedagógicos mencionados na minha experimentação, e os resultados também foram bons, apresentando uma diversidade de tipos de elementos combinados para as situações de rima.

Exemplos:

Não confunda ALGUÉM LUTANDO com NENÉM BRINCANDO. (Rogério)
Não confunda ARQUINHO E APITO com BARQUINHO BONITO. (Rogério)
Não confunda THIAGO ORELHUDO com DIABO REPOLHUDO. (Ivam)
Não confunda BORRACHA VELHA com BOLACHA "CÉLIA". (Paula)

O 2º texto detonador foi "Ah! Eu vi...", de Malineau, adapt. maf. A partir da silhueta do poema, com os versos finais "mas isto é mentira!, ou "mas isto é invenção", os alunos recriaram seus textos:

Eu vi o André tomando café já meio doidão mas isso é invenção. 5ª A

Eu vi a Eloísa rasgando a camisa e com muita ira mas isso é mentira. 5ªA

Seleção da produção individual:

Eu vi Daniel
dançando no céu
com esse caipira
Mas isso é mentira
Rogério

Eu vi o Pelé
tomando café
atrás do portão
Mas isto é invenção.
Everton

Eu vi o Daniel
batendo num tira
com um carretel
mas isto é mentira
Ivam

Eu vi a traíra
comendo a Zaíra
com a maior ira
mas isso é mentira!
Luciene

O terceiro e quarto versos de Luciene foram ajustados. Eram: "lá na mentira / na maior ira." Os dois primeiros foram mantidos, pelo ilogismo provocado.

3ª sessão B

Ritmo e sonoridade : aliterações

Na exploração do nível fônico do poema, destacou-se o trabalho com aliterações e a seleção de poemas contemplou esses aspectos.

Iniciaram-se as atividades com a leitura do poema detonador "Coisas", de M. Dinorah, *Cantiga de estrela*.

COISAS

Coisas boas:
bombom, bolinho, bolacha,
pastel, pipoca, pitanga.

Coisas de todos:
lagos, estrada, folhagem,
luar, estrela, farol.

Coisas lindas:
barquinho, balão, boneca,
palhaço, pião, poema.

Coisas de poucos:
mel, moeda, medalha,
milagre, amigo, amor.

unesp

O poema brinca com a sonoridade das palavras, explorando a reiteração de fonemas, e criando um ritmo específico ao estruturar os versos de 7 sílabas (trimembres), que apontam as coisas (boas, lindas, de todos, de poucos), através de palavras com acento tônico na segunda sílaba (exceção de lagos e mel).

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura.

Os alunos leram, tentando marcar um certo ritmo percebido facilmente pela incidência regular das tônicas nas palavras. O resultado da leitura foi agradável.

Utilizou-se esse mesmo poema, de leitura inicial, como modelo para a elaboração de novos textos. Após as leituras, fez-se um levantamento do campo semântico de coisas tristes, de brincar, desagradáveis e, em seguida, os alunos produziram, individualmente, várias estrofes (atividade feita rapidamente). Por exemplo:

COISAS

Coisas desagradáveis :
pum, chulé, bafo,
dor, desamor, desabafo.
Paula

Coisas de brincar :
bexiga, balão, boneca,
palhaço, patins, peteca.
Gisele / Fernanda / Mariana

Coisas ruins:
beliscar, bater, brigar,
dentada, chinelada, bofetada.
Daniele

Coisas tristes :
fome, miséria, tristeza,
desamor, grosseria, covardia.
C. Roberto

Os textos sofreram pequenos ajustes, em geral da ordem dos elementos, ou substituição por outro palavra, cuja sonoridade parecia mais adequada (tipo de vogais, ou a terminação, ou a incidência da sílaba tônica em determinado lugar; em função de algum critério que o próprio texto do aluno acabava sugerindo, também).

As interferências buscaram sempre ajustar o que o aluno elaborou, ao "modelo" proposto, num aproveitamento "máximo" dos elementos mobilizados por ele. Assim, por exemplo, tomando casos mais extremos, em que os textos do aluno fugiam à estrutura do texto "detonador", buscou-se ajustá-lo, com o aluno, ou na leitura e avaliação que o professor fazia do trabalho, após cada dia de aula, para que ao receber o caderno, na aula seguinte, o aluno percebesse e pudesse discutir o resultado, em retomada do exercício.

unesp

Assim, por exemplo, a 1ª versão das estrofes da aluna Rosimeire estavam um pouco distante das versões finais. Observe-se:

texto 1

1ª versão

"Coisas desagradáveis:
puxão - pexinxa
peteleco - patrão
pulão - porcaria."
Rosimeire

versão final

Coisas desagradáveis :
pechinha, peteleco, puxão,
pancada, porcaria, patrão.
Rosimeire.

texto 2

1ª versão

Coisas triste:
morre - matar - maldosa
má - maldita - macarrão."
Rosimeire

versão final

Coisas tristes :
morrer, matar, machucar,
malfeito, maltrato, maldade.
Rosimeire

Além das questões de ortografia e concordância que se ajustaram também, observou-se no texto 1 uma estrutura binária e não ternária na "relação" de elementos apontados como desagradáveis, distinta da estrutura dos versos do poema de M. Dinorah. As razões para isso podem ter sido a desatenção, ou a dificuldade da aluna em perceber a estrutura e a diagramação como importantes no texto poético. Pode, simplesmente, ter sido algo prosaico como o fim da linha determinando uma outra estruturação poemática. Qualquer que tenha sido a razão, se ela obedecesse a algum critério "eficaz", poderia ser mantida.

Na "auscultação" que permitisse estabelecer algum critério fônico, além do semântico, ou que confirmasse o semântico, aproximando esses elementos que seriam desagradáveis para o "eu lírico", selecionaram-se duas "coisas" terminadas em "ão", das três relacionadas pela aluna, para figurarem como elementos finais dos versos, e substituiu-se "pulão", a mais destoante, por "pancada". A importância de se encontrar aí algum critério fônico (e conseqüente efeito sonoro) se deve à possibilidade de substituir o critério ordenador do texto de M. Dinorah (que a aluna não observara), pelo qual a sílaba tônica das palavras selecionadas pela autora era sempre a segunda da palavra (sucedendo, portanto, uma "mais fraca"), e que imprimia um certo ritmo ao texto.

Já a segunda estrofe estava mesmo "de morrer":

"Coisas triste:
morre, matar, maldosa,
má, maldita, macarrão."

Observando-se as três primeiras coisas tristes, no 1º verso, percebia-se a predominância das formas verbais, levando às opções que se seguiram, de escolha do infinitivo, e de inclusão de mais um verbo, com sentido próximo ou relacionado, resultando:

"morrer, matar, machucar"

Do segundo verso "má, maldita, macarrão" fez-se a opção pelo uso de substantivos, resultando "maldade", na 1ª palavra sugerida pelo vocábulo "má", e reforçado pelo último vocábulo do verso anterior "maldosa". "Maldita" mantinha a idéia de mal, aproveitada em "maltrato"; e "macarrão", poderia estar relacionado a algo triste, para quem o escolheu, mas, pode ter sido escolhida simplesmente por ser uma palavra iniciada por



"ma". Foi substituída por "malfeito", e, portanto, por algo de que não se goste, como o macarrão, talvez.

O segundo texto detonador foi "A tatuíra", de S. Caparelli, *Come - vento.*

A TATUÍRA

A tatuíra
dança na areia
a tatuíra
de pé sem meia.

A tatuíra
dança no mar
a tatuíra
bem devagar.

A tatuíra
dança no céu
a tatuíra
com um chapéu.

A tatuíra
dança na praia
a tatuíra
segura a saia.

O poema coloca em evidência o lado palpável do signo (significante), explorando o ritmo e a sonoridade, a assonância e as rimas. É um texto lúdico, com situações envolvendo um animal, cujo nome se repete no 1º e 3º versos, e que se estrutura em quadras de quatro sílabas em cada verso.

Em seguida aos procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, questionou-se em conjunto o texto, e sua estrutura básica, que foi sublinhada; o número de sílabas, proporcionando um determinado ritmo; e as rimas, garantindo uma certa sonoridade:

A tatuíra
dança n.....ra.
A tatuíra
.....ra..

1
A tatuíra
dança no ar
a tatuíra
sem o seu par.

2
A tatuíra
dança na rua
a tatuíra
só anda nua.

Daniele.

3
A tatuíra
dança no ar
a tatuíra
quer é voar.
Fernanda

4
A tatuíra
dança no mar
a tatuíra
vai viajar.
Sonival

5
A girafa
dança no mato
a girafa
sem o sapato.
Paulo S.

6
A lagartixa
dança na sala
A lagartixa
entra na mala.
Ricardo

Os alunos gostaram de fazer a atividade, e foi possível garantir um certo domínio da métrica. A estrutura desse poema, em versos de quatro sílabas, em que o primeiro e terceiro versos se repetem, e o segundo e o quarto rimam entre si, mantendo o ritmo (versos de quatro sílabas e cesura na 1ª e 4ª sílabas), favoreceu o ajuste dos textos pelos próprios alunos, que conseguiram perceber o descompasso dos versos, quando acontecia, e chamávamos a atenção para o fato, tentando, juntos, descobrir o que estava "desequilibrado".

Por exemplo: no texto 2, de Daniele, na 1ª versão, o quarto verso tinha três sílabas ("an/da/ nua/)". Propus que substituísse algum termo por um outro com maior número de sílabas, ou simplesmente acrescentasse algo para ajustar o número de sílabas. Ficou : "só anda nua".

O mesmo problema acontece no texto 3, de Fernanda, em que o quarto verso : "quer voar", passou para "quer é voar", ajustando-se ao esquema métrico da estrofe.

Alguns alunos substituíram também "a tatuíra" por um outro animal (nem sempre com o mesmo número de sílabas), como um desdobramento da atividade. No texto 6, a escolha de lagartixa garantiu a métrica do 1º e 3º versos, de quatro sílabas, o que não ocorreu no texto 5, em que a escolha incidiu sobre o nome "girafa", fazendo com que o 1º e 3º versos ficassem com 3 sílabas.

Os resultados das atividades corresponderam às expectativas, chegando a superá-las, em casos de alguns alunos com uma certa dificuldade para o desenvolvimento de qualquer atividade de linguagem, e que conseguiram acompanhar bem, e atparticipar do ajuste do próprio texto.

unesp

Um desdobramento a verificar é, num segundo momento, não apenas a substituição da tatuíra por outros animais , mas também o verbo dançar por outros, que não apenas deêm conta de ações feitas por esses animais, mas, melhor, que produzam algum tipo de efeito interessante na medida em que essas ações lhes sejam atribuídas, causando alguma estranheza, ou produzindo algum efeito lúdico, já buscado no desenvolvimento da proposta.

As atividades desenvolvidas nessa sessão, a partir das estruturações específicas dos textos "Coisas" e "Tatuíra", diversificaram as possibilidades de exploração do ritmo e da sonoridade, incidindo sobre as aliterações e o ritmo no primeiro poema e ritmo e rima no segundo. Os alunos envolveram-se nestas atividades e suas produções revelaram uma certa segurança ao lidar com esses recursos.

Carmen Urquiza - 1996

A 3ª sessão B desenvolveu-se no dia 30/ 10/ 96. Foram utilizados os mesmos textos, observados os mesmos procedimentos pedagógicos e os resultados foram semelhantes.

Exemplos de produções dos alunos a partir de "Coisas", de M. Dinorah:

Coisas boas:
biscoito, bolacha, balão,
maçã, melado, melão.
Ana C.

Coisas ruins:
diabo, ditado, delito
estudar, espancar, explodir.
Jucimara/ Paulo

Exemplos de produções dos alunos a partir de "A tatuíra", de S. Caparelli:

A tatuíra
dança na pia
A tatuíra
canta pra tia.
Priscila

A tatuíra
dança no vento
A tatuíra
com passo lento.
Kelly

unesp

Carmen Urquiza - 1997

A 3ª sessão B foi desenvolvida nos dias 22/04 e 29/04/97

O T.L. "Coisas" foi também utilizado como T.D. Após a leitura do poema, fez-se a discussão de seu princípio estruturador: versos de três palavras, todas com acento tônico na segunda sílaba, com exceção de "lagos" e "mel".

Relacionaram-se, em seguida, diferentes tipos de coisas: feias; ruins; interessantes; de sonhar; de sofrer. Elaboraram-se, então, listas de substantivos, relacionados a cada tipo de "coisa", a partir das quais os alunos recriaram seus textos:

Coisas feias: arroto, mentira, pobreza, cocô, chulé, escola, piolho, xixi, miséria, espinho, mesquinhez, egoísmo, loucura, esgoto, bueiro, catinga, problema, carniça.

Exemplos dos textos produzidos:

coisas feias:
pobreza, miséria, mentira
esgoto, carniça, problema.
Everton

coisas feias:
mentira, miséria, maldade (problema => maldade)
pobreza, problema, piolho. (espinho => problema)
Claudinei

Coisas de sonhar: amor, paixão, carinho, neném, namoro, menino(a), abraço, viagem, romance, encontro, dinheiro, bondade, mamãe, carícia, afeto, riqueza, promessa (acrescentei).

Exemplos dos textos produzidos:

Coisas de sonhar:
amor, afeto, abraço,
peteca, papai, paixão.
Rogério

1ª versão

Coisas de sonhar:
afeto, amor, abraço,
paz, paixão, encontro.
Aline-Priscila

2ª versão

Coisas de sonhar:
amor, abraço, afeto,
projeto, paixão, promessa.
Aline-Priscila-ML

Mesmo considerando a limitação dos resultados, os alunos analisaram e tiveram a noção da estrutura do poema de M. Dinorah, como se observou em seus textos.

A partir de "A tatuíra", os alunos elaboraram estrofes substituindo também o nome do animal. Exemplos:

O passarinho
voa no ar
o passarinho
dança no mar. A.Ricardo

O papagaio (<==O galo)
veste a manta
O papagaio (<== O galo)
vem e encanta. (<== vem e canta)
Priscila

As estrofes foram sendo feitas, ajustadas pela classe, transcritas na lousa, e cada aluno copiou as que achou melhores. Embora tivessem feito corresponder o 1° e 3° e o 2° e o 4° versos, muitos não observaram, porém, ao escolher o animal, o número de sílabas resultante nos versos (que não havia sido enfatizado), o que exigiu novos reajustes.

Os alunos divertiram-se muito com a atividade, e exercitaram elementos de ritmo e sonoridade, revelando em suas estrofes um certo domínio dessas habilidades.

3ª sessão C

Jogos de palavras : catacreses - humor e nonsense

Os jogos de palavras propostos nesta sessão, assim como outros jogos semânticos com que trabalhamos, enveredam por esse espaço entre o sentido próprio e o sentido figurado das palavras, provocando efeitos de humor, ludismo e nonsense ao lidar com um certo inusitado da linguagem, tomando determinadas expressões ao pé da letra.

A sessão 3C foi desenvolvida em dois dias (22 e 29/10/96), repetindo-se no segundo dia a mesma seqüência pedagógica do primeiro, daí por que se recomeçou com T.L. / T.D. / T.L.

Seus **objetivos** foram a preparação para o nível sintático-semântico, com atividades a partir de jogos de palavras. Nessa iniciação, a ênfase incidiu sobre as catacreses, em poemas de humor e nonsense.

Selecionaram-se poemas, cujo critério de escolha foi o uso de jogos lingüísticos que brincam com o sentido próprio e figurado das palavras, apresentando estruturas similares às das perguntas do "Ministério das Perguntas Cretinas" de Millôr Fernandes. Cada um dos textos selecionados faz um uso próprio deste tipo de pergunta; cada texto tem sua própria estrutura.

No **desenvolvimento da atividade,** o primeiro poema selecionado para leitura, no momento de sensibilização foi "Mistérios do passado", J. P. Paes, *É isso ali.*

MISTÉRIOS DO PASSADO

Quando Cabral o descobriu,
Será que o Brasil sentiu frio?

Diz a História que os índios comeram o bispo Sardinha,
Mas como foi que eles conseguiram abrir a latinha?

Qual o mais velho, diga num segundo:
D.Pedro I ou D.Pedro II?

De que cor era mesmo (eu nunca decoro)
O cavalo branco do Marechal Deodoro?

Em "Mistérios do passado" o efeito produzido é decorrente, principalmente, do jogo de tomar "ao pé da letra determinadas expressões". Está construído em dísticos, rimados entre si, com versos de 8 sílabas na primeira estrofe, 10 sílabas na segunda, 10 e 11 na terceira estrofe, 12 e 13 na quarta. A pontuação (no quinto verso) ou a pausa, representada pelo parêntese (no sétimo verso) dão um equilíbrio interessante para esse aparente descompasso (que a mera contagem de sílabas poderia sugerir) entre os versos 5 e 6 , assim como para os versos 7 e 8.

Seguiram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura.

Os alunos gostaram do poema e foi interessante a observação de suas reações: uns achavam graça, e riam na hora; alguns demoravam um pouco mais para perceber o jogo semântico montado com as palavras, o que se percebia pelas risadas retardatárias, ou quando se repetia a pergunta para eles responderam, ficando evidente que era uma pergunta "cretina".

O segundo poema para leitura foi: "Será gostoso e forte o abraço...", E. José, *Um curioso aluado*.

Será gostoso e forte o abraço
do braço da cadeira?

Mora muito piolho e caspa
nos cabelos do milho?

Será preciso comprar óculos
pro olho d'água?

Haverá muita minhoca
na cabeça da cebola?

Se o morto tinha bom coração,
por que morreu de enfarto?

Quem pôs sorriso tão colorido
na boca da noite?

Algum dentista cura a cárie
do dente de alho?

Aqui, Elias José constrói suas perguntas engraçadas a partir de determinadas expressões figuradas tomadas ao pé da letra, ou explorando a duplicidade de sentido das palavras. Nesse sentido, faz uso das catacreses, o que facilitou uma atividade específica de levantamento e registro desse tipo de figura, com os alunos, e de elaboração à maneira do "Ministério das perguntas cretinas" de Millôr.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura.

Os alunos divertiram-se bastante na leitura deste texto. O jogo de palavras já era depreendido mais rapidamente pelos alunos.

Para que se pudesse chegar à criação de frases similares às apresentadas nos textos de leitura, foi realizado um trabalho preliminar com catacreses. Considerou-se a necessidade dessa prática como uma etapa para construções mais complexas, envolvendo essas figuras de palavras.

Foi feito inicialmente um levantamento e registro de CATACRESES (os alunos falavam e um ia registrando na lousa).

Levantamento feito pela classe

asa de xícara
bico de bule / chaleira
boca do poço / noite / forno
braço de mar
barriga da perna / d'água
cabeça de prego / alfinete / cebola
coração de vidro / manteiga / madeira / pedra
dente de alho
folha de papel / livro / caderno
língua de trapo / sogra
maçã do rosto
olho de sogra
orelha de livro
pé de mesa / pé d'água / pé d'ouvido
planta da casa / do pé / da cidade
enterrar o braço

Como texto detonador foram utilizadas algumas frases do "Ministério das perguntas cretinas" de Millôr Fernandes, em que se aplicaram os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura.

unesp

- A barriga da perna tem umbigo?
- Pé-de-vento calça meia?
- O olho d'água tem pestana?
- As maçãs do rosto tem vitaminas?
- Golpe de vista provoca hemorragia?
- O Pão-de-Açúcar se lambe?
- Miolo de pão raciocina?
- O mata-borrão é assassino?
- O ponteiro de futebol também marca horas?
- Deve-se ter vergonha do que se vê a olho nu?
- Se Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, quem foi que o cobriu?
- Um cego pode pagar contas à vista?
- Banana-d'água mata a sede?
- O calor de uma paixão dá para cozinhar o jantar?
- Você conhece o ilustre desconhecido?
- Quando uma mulher tem pé-de-galinha, deve ser posta no galinheiro?

Podem-se estabelecer gradações nesse jogo, em que se associam sentido próprio e sentido figurado de palavras e expressões, obtendo efeitos diversos.

Quando se diz "O pé da mesa está quebrado", utiliza-se a palavra "pé" em um sentido figurado, mas seu uso passa despercebido, uma vez que seu efeito se dilui, por ser uma expressão "metafórica" de uso corrente, automatizada pelo falante, e pelo fato de efetivamente o pé, da pessoa ou da mesa, poder quebrar. Portanto, uma frase como essa não leva ao *absurdo*, pretendido pela construção proposta.

Quando se elabora, porém, uma Pergunta Cretina, jogando com o sentido figurado da palavra e uma associação de humor, atrelada ao sentido próprio da palavra, o resultado fica muito mais interessante, como em:

"O pé da mesa tem chulé?"

Isso ocorre pela desautomatização da linguagem provocada - um dos recursos da linguagem poética -, por conta do inusitado da indagação. Daí a eficácia das Perguntas Cretinas.

Foi feita a proposta de formação de estruturas simples como as de Millôr, pensando em alguma referência relacionada à coisa em sentido próprio; e associada à

expressão em sentido figurado. As sugestões iam sendo apresentadas pela classe e eu as registrava na lousa.

Exemplos da produção coletiva:

1. O pé da mesa tem chulé?
2. Os pés da mesa participaram das Olimpíadas?
3. A asa da xícara voa alto?
4. Será que bico de bule bica tanto quanto o de galinha?
5. A boca da noite tem cárie?
6. A cabeça da cebola pensa muito?
7. Será que dente de alho morde?
8. A planta da casa dá flores ou frutos?
9. Orelha-de-burro sente dor de ouvido?
10. Se Ana Moser enterrar o braço, Bernardinho vai regá-lo?

O envolvimento e entusiasmo dos alunos nessas atividades foi muito grande, e eles conseguiram elaborar frases, algumas com graça, do tipo das estruturadas por Millôr.

A primeira parte da sessão foi concluída com a leitura de dois textos; o primeiro foi "Cachorradas", de J. P. Paes, *É isso ali*.

CACHORRADAS

- Você sabe por que o cachorro entra na igreja?
- Ora essa, quem não acerta?
Porque a porta estava aberta!

- E você sabe por que ele sai?
- Porque a porta estava aberta.
- Não, errou: porque ele entrou!

- E quando é que o cachorro não pode entrar?
- Quando a porta está fechada.
- Que nada! Quando já está lá dentro.

- E para terminar: sabe por que o cachorro ergue a perninha e a encosta no poste quando está necessitado?

- É porque uma vez o poste caiu em cima do coitado!

Jogando com as palavras e suas possibilidades inesperadas de sentido o autor propõe uma série de adivinhações que fazem rir. Divertem, brincando com a sonoridade das palavras, que se buscam, através de rimas, finais e internas, até o desfecho que surpreende, deixando ver, como diz Ana Maria Machado na apresentação do livro "uma ponta de melancoliazinha embaixo da piada, uma beirada de ternura por trás da gargalhada."

Os procedimentos pedagógicos foram os estabelecidos para a leitura.

Os alunos se divertiram com o poema. Como no momento seguinte seria utilizado um poema de PAES, "Inutilidades", estruturado a partir de "perguntas cretinas" e uma adivinhação, o trabalho com este tipo de estrutura também foi feito neste dia. Para praticar as adivinhas, escolheram-se várias perguntas de E. Furnari.

O segundo texto de leitura foi constituído, portanto, por adivinhas de Eva Furnari, em *Adivinhe se puder.*

O que é, o que é: quanto mais se perde mais se tem? (sono)
O que é, o que é: uma palavra de cinco letras que tem cem assentos? (avião)
O que é, o que é: quanto maior, menos se vê, quanto menor, mais se vê? (a escuridão)
Qual é o bicho que anda com os pés na cabeça? (o piolho)
Quem é que tem anéis e não tem dedos, que corre e não tem pés? (a cobra)

Essas adivinhas foram apresentadas, no sentido de possibilitar um levantamento dessas estruturas, que seriam depois reelaboradas em um dos versos do poema "Inutilidades", de J. P. Paes, utilizado como texto detonador.

Após a leitura e as respostas a essas adivinhas, os alunos apresentaram outras, como por exemplo:

O que é, o que é : tem coroa, mas não é rei, tem escamas, mas não é peixe? (abacaxi)
O que é que cai de pé e corre deitada? (a chuva)
Tem dentes e não morde; tem cabeça e não é gente? (cabeça de alho)
Tem bico, mas não bica; tem asas mas não voa? (bule, chaleira)
Qual é a cabeça que não tem miolo? (de prego, de alho, de cebola)
O que é que tem dentes, mas não morde? (o serrote)

Antes de se passar à elaboração dos textos pelos alunos, a partir de um modelo, retomaram-se as catacreses e frases feitas (jogos de palavras), e fez-se nova leitura do "Ministério das Perguntas Cretinas" de Millôr.

unesp

Utilizou-se como T.L. o poema "Inutilidades", de J. P. Paes, *É isso ali*.

INUTILIDADES

Ninguém coça as costas da cadeira.
Ninguém chupa a manga da camisa.
O piano jamais abana a cauda.
Tem asa, porém não voa, a xícara.

De que serve o pé da mesa se não anda?
E a boca da calça se não fala nunca?
Nem sempre o botão está na sua casa.
O dente de alho não morde coisa alguma.

Ah! se trotassem os cavalos do motor...
Ah! se fosse de circo o macaco do carro...
Então a menina dos olhos comeria
Até bolo esportivo e bala de revólver.

"Inutilidades", como outros poemas de *É isso ali*, brinca com a multiplicidade de sentidos das palavras, utilizando vários recursos de humor.

Os divertidos e surpreendentes jogos de palavras são montados com o aproveitamento de catacreses e uma adivinha, numa estrutura peculiar, com alguma simetria. A 1ª estrofe constitui-se de frases declarativas negativas, reforçadas pela anáfora "ninguém", no 1º e 2º versos, e é "fechada" pelo ritmo diverso do 4º verso, mais segmentado.

A 2ª estrofe organiza-se a partir da frase interrogativa "De que serve... se...?" pressuposta também no 2º verso e mesmo no 3º e 4º versos, cuja estrutura negativa responde também a essa indagação inicial.

Na 3ª estrofe as frases exclamativas optativas no 1º e 2º versos, iniciam-se pela construção anafórica :

"Ah! se...
Ah! se..."

diretamente vinculadas às declarativas afirmativas dos últimos versos:

"Então...
....."

fazendo pressupor uma outra ordem, que o uso subvertedor das palavras empregadas parece anunciar.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura.

Os alunos perceberam o jogo de palavras montado pelo poeta, que surpreende o leitor pelo inusitado de suas construções, e divertiram-se muito na leitura do texto.

"Inutilidades" foi usado também como T.D. Fez-se a proposta de elaboração de um outro "Inutilidades", e observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos:

- leitura integral do poema, seguida da leitura de cada estrofe, e da leitura verso a verso do poema;

- destaque do verso a ser acompanhado e tomado como modelo;

- nova leitura, procurando observar a sua estruturação;

- escolha de uma frase, ou de um verso estruturado a partir de uma catacrese, ou de uma "pergunta cretina" de Millor (ou próxima a ela), ou ainda de uma adivinhação;

- adequação da frase escolhida à estrutura de cada verso de J. P. Paes a ser "imitado";

- leitura dos textos "Inutilidades" produzidos pela classe e individualmente.

Alguns exemplos:

Inutilidades

Ninguém cozinha o feijão com o fogo da paixão.
Ninguém calça o pé da mesa.
O miolo do pão nunca pensa.
Cai de pé, mas corre deitada, a chuva.

De que serve a asa da xícara se não voa?
E os braços da cadeira se não abraçam?
Nem sempre a boca da noite engole alguma coisa.
O pé da mesa não chuta bola alguma.

Ah! se mão-de-ferro passasse roupa...
Ah! se banana d'água matasse a sede...
Então as batatas da perna seriam comidas
E as maçãs do rosto teriam vitaminas.

5ª B

Inutilidades

Ninguém procura estrela no céu da boca.
Ninguém lava o pé-de-vento.
O pé da cadeira jamais usa sapato.
Se apertam, grita, a campainha.

De que serve a boca do poço se não sorri?
E a orelha do caderno se não escuta?
Nem sempre o piano tem cauda.
O pé de chinelo não anda só.

Ah! se olho-de-sogra usasse óculos...
Ah! se barriga da perna roncasse...
Então o Pão-de-açúcar mataria a fome
E o miolo de pão pensaria na vida.

Ana Paula D.

Inutilidades

Ninguém coça a cabeça do alfinete.
Ninguém come a maçã do rosto.
O céu da boca nunca tem estrelas.
Tem coroa, mas não é rei, o abacaxi.

De que serve o bico do bule se não bica?
E a maçã do rosto se não tem vitaminas?
Nem sempre a lua de mel é doce.
E o pé da mesa não anda em parte alguma.

Ah! se regassem a planta do pé...
Ah! se o olho-de-sogra ficasse olhando o genro
Então a barriga da perna roncaria de fome...
E a cabeça da cebola começaria a pensar.

Daniele

A atividade realizada a partir de "Inutilidades" não só mobilizou os alunos, como proporcionou a criação de textos diversificados. A expectativa inicial, ao selecionar o poema, e pensar na produção que ele possibilitaria, era a elaboração de versos como os iniciais do poema de PAES (1° e 2°), que utiliza a catacrese, numa determinada estrutura oracional.

Pelo trabalho realizado no dia anterior, em que os alunos fizeram levantamento de catacreses, e conseguiram perceber bem o seu processo de incorporação e ajuste numa

unesp

pergunta cretina, fiz uma proposta mais ambiciosa: elaboração de um poema inteiro, que tomasse como "modelo" o poema de Paes.

No início alguns alunos tiveram certa dificuldade, sem muita clareza sobre a flexibilidade que o jogo permitia, de ajuste daquela grande variedade de frases à estrutura dos versos apontados; à medida que percebiam essas possibilidades, iam se antecipando e criando a sua própria versão de "Inutilidades". A satisfação com o resultado obtido foi muito grande. Foi gratificante para todo mundo. Os textos apresentados mostram como, a partir de uma mesma Pergunta Cretina básica, estruturas bastante distintas foram organizadas para ajustarem-se às estruturas do texto de Paes. Assim, a seleção realizada procurou mostrar a diversidade de construção e sentido que esses jogos de palavras possibilitam.

Encerrou-se a sessão com a leitura de "Cuidado!", de S. Caparelli, *Tigres no quintal.*

CUIDADO!

Não xingue de porca a porca,
ela vai ficar zangada.

Nem diga "deu zebra" à zebra,
pra não ter zebra zebrada.

"Ô lesma!" não diga à lesma,
mesmo ela estando atrasada.

E "burro!" não diga ao burro,
vai fazer uma burrada.

Mas "és um estouro" diga à bomba,
ela explode e dá risada.

Retomou-se, com este poema, estruturado a partir de jogos semânticos, a exploração da multiplicidade de significados dos vocábulos, num poema bem humorado.

Os procedimentos pedagógicos foram os estabelecidos para a leitura, seguidos de comentários sobre o texto "Cuidado!".

Como todos os poemas desta sessão, este também provocou riso e distensão. Os alunos apreciaram bastante.

A sessão foi muito divertida, com atividades que mobilizaram toda a classe, e cujos resultados superaram as expectativas. Os alunos jogaram com o sentido próprio e figurado das palavras, enumeraram catacreses, elaboraram perguntas cretinas e construíram poemas com estrutura similar à de "Inutilidades".

Carmen Urquiza - 1996

A 3ª sessão C foi realizada em três dias, 01/11/, 13/11 e 14/11/96.

A seleção dos T.L.s e T.D.s e os procedimentos observados foram os já apontados no relato das atividades com a minha turma, e foi produzido um bom texto coletivo, utilizando adequadamente as diferentes estruturas observadas no poema "Inutilidades", de Paes, jogando com o sentido próprio e figurado das palavras.

INUTILIDADES
Ninguém calça sapatos no pé da mesa.
Ninguém penteia os cabelos do milho.
O alho jamais escova os dentes.
Passa na água, e não se molha, a sombra.

De que serve o olho d'água se não enxerga?
E o braço da cadeira se não abraça?
Nem sempre a bala do revólver é amarga.
O macaco do carro não sobe em árvore alguma.

Ah! Se a menina dos olhos me namorasse...
Ah! Se a boca da calça falasse...
Então os cavalos do motor correriam
até na casa do botão e na boca do lixo.

5ª A

Com relação aos textos individuais houve muita repetição dos mesmos versos, e mesmos de estrofes inteiras. Talvez tenha faltado levantamentos mais abrangentes de

catacreses e posterior elaboração também abrangente de perguntas cretinas, para uma leque maior de possibilidades na interação do aluno com o texto de Paes.

Exemplo de uma recriação individual:

INUTILIDADES

Ninguém visita a casa do botão.
Ninguém pergunta se o pé da mesa tem chulé.
O macaco do carro jamais faz macaquice.
Tem coroa, mas não é rei, o abacaxi.

De que servem as maçãs do rosto se não têm vitaminas?
E o ponteiro do futebol se não marca hora?
Nem sempre a boca da noite está colorida.
O bico do bule não bica coisa alguma.

Ah! Se os dentes de alho fossem escovados...
Ah! Se os pés de galinha andassem...
Então a menina dos olhos chegaria
até à boca da noite e à casa do botão.

Leandro

Carmen Urquiza - 1997

A seleção dos T.L.s e T.D.s e os procedimentos pedagógicos observados foram os mesmos utilizados em minha turma, e os resultados também foram semelhantes aos obtidos na 5ª B. As atividades realizaram-se em três dias, 06/05, 07/05 e 13/05/97, totalizando seis aulas e meia.

Seguem-se listagens elaboradas pela 5ª A e exemplos de recriações de textos pelos alunos.

Levantamento de "CATACRESES" (e outras expressões figuradas):

bafo de onça, bafo de bode, boca do forno, cabeça de bagre, cabelo de bombril, raspa de tacho, chá de cadeira, maçã do rosto, pé d'ouvido, pé na cova, pé na tábua, orelha de livro, língua de trapo, boca aberta, bolo fofo (gordo), barriga da perna, cor de burro quando foge, cabelo de milho, dente de alho, cabeça de milho, dente de alho, cabeça de cebola, espírito de porco, bico de bule, olho de sogra, olho de peixe, dedo duro, dedo de moça, peito de aço, pé de anjo, baba de moça, testa de ferro, cu de ferro, céu da boca, planta do pé, lua de mel, pé-de-galinha, olho gordo.

unesp

Levantamento de ADIVINHAÇÕES :

. O que é, o que é, cai de pé e corre deitado? (A chuva).
. O que é, o que é: tem quarenta cabeças mas não pensa? (A caixa de fósforos).
. O que é que nasce grande e morre pequeno? (O lápis).
. O que é que fica de pé quando está deitado, e deitado quando está de pé? (O pé).

PERGUNTAS tiradas de MINISTÉRIO DAS PERGUNTAS CRETINAS, de Millôr Fernandes:

. O olho d' água tem pestana?
. As maçãs do rosto têm vitaminas?
. O Pão-de Açúcar se lambe?
. O miolo de pão raciocina?
. A barriga da perna tem umbigo?

Elaboração de algumas PERGUNTAS CRETINAS:

. O bico do bule bica?
. A cabeça da cebola pensa?
. Compra-se batata da perna na feira?
5ªA / Carmem

Exemplos da produção individual:

. Planta do pé tem raiz?
. Colírio diet é bom para olho gordo? Priscila

. O pé da árvore chuta bola?
. As abelhas fazem lua-de-mel? Rogério

. O céu da boca tem nuvens?
. O espírito-de-porco é uma alma boa? Ivam

Como num primeiro momento, após a leitura, transcrição, leitura e comentários de Inutilidades", de PAES, vários alunos tiveram alguma dificuldade em montar as suas perguntas cretinas, sugeri que Carmem retomasse a lista de catacreses, assinalasse as que

mais se prestavam à elaboração de perguntas cretinas e montasse com a classe várias outras:

. O olho d'água usa óculos?
. A boca do forno beija gostoso?
. O cabelo de bombril usa bobe?
. O chá-de-cadeira é doce?
. A maçã do rosto tem sementes?
. O pé d'ouvido calça sapato?
. A orelha do livro usa brinco?
. A barriga da perna tem umbigo?
. Cabelo de milho usa trança?
. Cabelo de milho tem piolho?
. O dente de alho tem cárie?
. Escova-se o dente de alho?
. O céu da boca tem estrelas?
. A planta do pé tem raiz?
. A lua-de-mel é quarto crescente?
. A cabeça da cebola pensa?
. O bico do bule bica minhoca?

A partir daí, retomou-se a leitura e discussão do poema de PAES, "Inutilidades", e a professora propôs que os alunos fizessem também o "Inutilidades" da 5ªA, tentando ajustar perguntas cretinas e uma adivinhação (para o 4° verso) às estruturas dos versos do "poema detonador".

INUTILIDADES

Ninguém engessa a perna da cadeira
Ninguém machuca o pé da mesa
No céu da boca jamais brilham estrelas
Nasce grande, porém morre pequeno, o lápis.

De que serve o dente de alho se não morde?
E o olho d'água se não enxerga?
Nem sempre dá para trançar o cabelo de milho.
O bico do bule não bica coisa alguma.

Ah! se crescesse raiz na planta do pé...
Ah! se orelha de livro usasse brinco...
Então a boca de forno beijaria até
a boca da noite e a barriga da perna.

5ªA/Carmem

Mais PERGUNTAS CRETINAS elaboradas pela classe:

. Peito de aço tem falta de ar?
. A cabeça de fósforos resolve problemas?
. O Banco do Brasil tem 3 ou 4 pernas?
. O olho d'água vai ao oculista?
. Os braços da poltrona abraçam?
. A barriga da perna fica grávida?
. Será que olho nu dá tesão?

Exemplos dos textos "Inutilidades" feitos pelos grupos:

INUTILIDADES
Ninguém penteia os cabelos do bombril.
Ninguém beija a boca do forno.
O pé d'ouvido jamais tem unhas.
Tem coroa, mas não é rei, o abacaxi.

De que serve a orelha do livro se não escuta?
E o céu da boca se não tem nuvens?
Nem sempre a orelha do livro é torcida.
O pé da cadeira não anda coisa alguma.

Ah! se a planta do pé desse frutos...
Ah! se a maçã do rosto não envelhecesse...
Então a manga da camisa poderia até
ser descascada e chupada.

Rogério/Rafael/Claudinei

INUTILIDADES
Ninguém põe brinco na orelha do livro.
Ninguém faz trança no cabelo do milho.
No dente de alho jamais tem cárie.
Tem bico, porém não bica, o bule.

De que serve o pé da planta se não usa sapato?
E a perna da mesa se não anda?
Nem sempre a lua de mel é doce.
A barriga da perna não tem umbigo coisa alguma.

Ah! Se o céu da boca tivesse estrelas...
Ah! Se o olho d'água usasse óculos...
Então até a orelha do livro usaria brinco
e a menina dos olhos, vestido.

Adriana/Suellem/Stephanie/Natália

O resultado do trabalho foi muito bom, e isso foi devido à familiaridade com a catacrese, obtida nas atividades em que se exercitou essa figura de linguagem, e às "perguntas cretinas" elaboradas a partir do jogo entre o sentido próprio e figurado das palavras .

Apenas uma aluna, Patrícia H.S., não conseguiu montar o poema; fez o texto sozinha, e apenas um verso de uma única estrofe que apresentou pode ser inteiramente aproveitado. Vários alunos tiveram alguns de seus versos ajustados, e o resultado foram textos razoáveis. Vários grupos apresentaram textos que não sofreram intervenção alguma; já estavam bons.

Para finalizar a sessão foi lido "Cuidado", de S. Caparelli.

A disposição e o empenho dos alunos nesta sessão foram grandes, e os resultados foram bem gratificantes, superando as expectativas da professora. Os alunos participaram de todas as etapas do trabalho, apresentando catacreses, elaborando "perguntas cretinas", e revelando um traquejo e flexibilidade razoáveis ao lidar com as diferentes estruturas de frases do poema "Inutilidades", de Paes, envolvendo sentido próprio e sentido figurado das palavras.

unesp

4ª sessão

Jogos de palavras : • homônimas homófonas e homógrafas
• palavras - mala

A 4ª sessão, dedicada inteiramente aos jogos de palavras, desmembrou-se em duas sessões: 4ª sessão A, em que se trabalhou com homônimos, no dia 7/11, e 4ª sessão B, em que se trabalhou com palavras-mala, no dia 12/11.

4ª sessão A

Dentre os jogos lingüísticos propostos por Christophe/Grosset figuram os que buscam evidenciar as noções de homonímia e polissemia. Assim, em francês, como em português, a forma sonora ou gráfica de uma palavra pode estar vinculada a vários significados, bem diferentes, às vezes, cuja ambigüidade só se esclarece pelo contexto em que se encontra.

No plano do significado, as autoras consideram três grandes categorias para as palavras francesas (que é possível estender para o português): as *polissêmicas*, as *homófonas* e as *homógrafas*. A maioria dos vocábulos portugueses é polissêmica; em geral, na história da língua, a evolução do sentido das palavras faz com elas passem de um sentido concreto para um mais abstrato. Os homófonos, em geral, têm ortografias diferentes, o que permite distingui-los na escrita, mas leva a uma ambigüidade no oral, que deve ser esclarecida pela situação de comunicação. No caso do homógrafos (mesma grafia), o sentido só será esclarecido pela "circunvizinhança textual".

Em português, os livros de Ricardo Azevedo oferecem um amplo material para o desenvolvimento pedagógico dessas questões.

Os **objetivos** desta sessão, portanto, relacionaram-se à leitura e exploração de jogos lingüísticos que permitissem trabalhar noções de homonímia (palavras homófonas e homógrafas).

As atividades iniciaram-se com a sensibilização pela leitura do poema selecionado "Nome é nome", de J. P. Paes, *É isso ali*.

unesp

NOME É NOME

1.
Você por acaso conheceu
um contador chamado Romeu?
Toda vez que ele errava
as contas, gritava:
"Erro meu! Erro meu! Erro meu!"

2.
Inesperadamente, a minha tia Inês
soltou na rua o meu cãozinho pequinês.
Mas foi-lhe perdoado
esse grave pecado.
O padre só disse: "Nunca mais peque, Inês!"

3.
Em que estação do ano
nasceu Vera, a minha prima?
Essa até rima.
Não tem engano.
Nasceu na primavera
a minha prima Vera.

De uma forma divertida, Paes cria, neste poema, inesperados jogos lingüísticos, em que palavras e expressões distintas quanto à ortografia provocam uma ambigüidade na leitura, fazendo rir e permitindo compreender esse tipo de ocorrência na língua.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura, seguidos de comentários sobre os homônimos (*"Romeu" e "Erro meu"; "pequinês" e "peque, Inês"; "primavera" e "prima Vera"*) que aparecem no texto.

Os alunos acharam muito engraçadas essas identidades sonoras entre expressões tão diferentes. Algumas risadas espaçadas e com algum atraso revelavam o momento que algum aluno percebia o jogo dessas palavras.

Dando continuidade à exploração de homônimos, fez-se a **leitura** e **ditado** de frases dos seguintes livros de Ricardo Azevedo : *Parte sempre a mesma parte ; Às vezes me sinto sem cinto ; Amar enquanto há mar ; Ela nada no nada, eu invento no vento.*

Outra venda foi à venda.
Bota aqui a sua bota.



Depois brinco com seu brinco.
Posso ver aquele poço?
É difícil no edifício.
Homem alto vai de auto.
A gente não é agente.
O anão gritou: Ah! não!

Selecionaram-se frases com homônimos (homófonos e homógrafos) dos livros da **Coleção Céu da boca**, da Editora Melhoramentos, que trazem textos "organizados seguindo uma ordem crescente de dificuldade, sempre obedecendo o princípio de utilizar palavras com mais de um significado", segundo as palavras do autor.

A ilustração é do próprio Ricardo Azevedo, com seu traço característico, e tem um papel importante nesses textos. Em geral é esclarecedora, funcionando como o contexto, no caso não-verbal, que desfaz a ambigüidade proporcionada pelos homófonos; outras vezes, confirma o jogo lingüístico que se pode perceber facilmente, mas ela sempre acrescenta um componente de humor ao texto verbal. Destaquem-se alguns elementos adicionais, na composição do texto não-verbal do autor, que introduzem um efeito de estranhamento no texto, e que podem ser considerados marcas exclusivas do autor, como por exemplo pequenas borboletas.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos:

- ditado de algumas frases de R. Azevedo, explorando homônimos. Escolheu-se o ditado como atividade intermediária para as crianças sentirem os problemas que a ambigüidade sonora provocava: precisavam desfazê-la, registrando adequadamente os termos envolvidos nesse jogo de palavras.

- transcrição e correção na lousa do ditado por vários alunos: cada um escreveu uma frase e a classe corrigiu; com a ajuda do professor, quando não chegavam a um acordo.

Os alunos gostaram da atividade, e participaram ativamente da correção feita na lousa.

Não houve um novo texto para a produção. Prosseguindo no **desenvolvimento da atividade**, utilizou-se o mesmo grupo de frases estruturadas a partir de homônimos (e utilizadas como leitura inicial), como texto detonador para as construções dos alunos. Estas

frases exigiram das crianças um aguçamento da atenção para depreender rapidamente os sentidos mobilizados por esses vocábulos e a correspondente grafia.

Foi feito o levantamento de alguns homônimos pela classe, na lousa e foram elaboradas frases com esses jogos de palavras. Exemplos:

Só me calo quando aperta o calo.
Eu não cedo quando é cedo.
Ele só terminará o conserto depois do concerto.

A atividade não foi realizada com facilidade. A produção de frases com homônimos na 5ª série oferece alguma dificuldade, que pode ser amenizada se se dispuserr de tempo, fazendo-se um levantamento mais abrangente de homônimos, que propiciem outras construções.

Não deve ser descartada, no entanto.

Para fechar a 1ª parte, fez-se a leitura do poema "A quitanda", de C. Q. Telles, *Abobrinha quando cresce...*

A QUITANDA

Mamãe foi comprar mamão.

Papai foi comprar papaia.

Mamãe comprou dois mamões.

Papai comprou dez papaias.

Com tanto papaia na mão,
papai quase se "atrapaia"...

Este poema foi escolhido por apresentar palavras de pronúncia parecida e sentido diferente, num jogo de sonoridades divertido em que se embaralham os sons de *"papaia"*, *"papai"* e *"atrapaia"*.

Os procedimentos pedagógicos foram os estabelecidos para leitura.

unesp

As crianças leram, gostaram do texto, e repetiram algumas vezes o final, brincando com essas palavras cuja leitura apressada faz tropeçar, num efeito semelhante ao de um travalínguas.

As atividades de leitura, reconhecimento e escrita das frases com homônimos provocaram a curiosidade das crianças e envolveram toda a classe na sua realização. A dificuldade na produção de frases com homônimos evidenciou a necessidade de um tempo maior dedicado a essa atividade, bem como uma diversidade bem maior de frases para comentário dos sentidos dessas palavras, além de um levantamento mais abrangente de homônimos para serem utilizados em novas situações e construções.

Carmen Urquiza - 1996

O trabalho realizado na 5ª A foi similar ao realizado na minha classe, assim como os resultados a que se chegou.

Depois da leitura e demais procedimentos com relação ao poema "Nome é nome", os alunos retiraram do texto os homônimos, registrando-os no caderno, seguidos de outros homônimos listados pela professora e pela classe:

Romeu.....erro meu, etc
manga.....manga
calo..... calo
cedo.....cedo
conserto.....concerto
canela.....canela
tênis..... Tênis
sua..... sua
cana..... cana

Alguns substantivos polissêmicos constavam da lista de homônimos, como por exemplo o par *vaso* (subst.)/*vaso* (subst.), em que se tem simplesmente o caso de mais de um sentido para uma mesma palavra; ou uma variação de sentido da mesma palavra (a idéia de objeto côncavo para conter substâncias líquidas ou sólidas); tem-se uma palavra apenas na origem. Portanto, é caso de polissemia e não de homonímia. Mas não é uma discussão que deva ser levada às últimas conseqüências na 5ª série. Deve-se mostrar, quando muito, que, no caso do par **vaso**, a origem é a mesma, e as duas palavras estão ligadas à idéia de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

um recipiente, para fins diversos, e assim por diante. Não são duas palavras diferentes, como no caso de **cedo** (verbo) / **cedo** (advérbio), mas uma mesma palavra, com diferentes sentidos.

A classe elaborou algumas frases com homônimos:

Ele esconde a manga na manga.
Por causa da cana ele entrou em cana.
Ele escondeu tênis no Tênis.
Ele esqueceu o trabalho no trabalho dele.

O T.L para término desta primeira parte da sessão foi "A quitanda", de C.Q.Telles.

Carmen Urquiza - 1997

A avaliação da atividade com palavras homônimas realizada em 96 permitiu ajustes para o trabalho desenvolvido em 97, e as dificuldades detectadas puderam ser minimizadas. Confiram-se, neste sentido, a diversidade da produção dos . alunos, nos exemplos apresentados. Os textos selecionados foram os mesmos, mas os resultados forma melhores.

As atividades foram realizadas em dois dias, totalizando cinco aulas.

Depois da sensibilização pela leitura de "Nome é nome", de J.P.Paes, fez-se um **ditado de frases** de Ricardo Azevedo, com homônimos, observando-se os procedimentos já relatados:

É difícil no edifício. / Sua mão às vezes sua. / Pelo vão eles se vão.
A bala abala o bicho. / A gente não é agente. / Não precisa ser precisa.
Depois brinco com seu brinco.

Relacionou-se, em seguida, uma série de **palavras homônimas**:

calo (do pé); calo (v.calar). // cedo (manhã); cedo (v. ceder).
cem (100); sem (não tem). // velho (característica); velho (pessoa).
cinto (substantivo); sinto (v. sentir) // vela (substantivo); vela (substantivo); vela (v.velar)
cesta (sacola); sexta (dia) // a bala; abala // a gente; agente
a guarda; aguarda // vinte; vim te...

Exemplos da produção coletiva:
Só vai ao concerto ao terminar o conserto.
Esta flor é para Lisa; quando a vejo paraliso.
Há vela quando se vela? (5ª A)

unesp

Seleção da produção individual:

Ganhei cem mas fiquei sem. (Stephanie)
Acabo com esse cabo. (Stephanie)
O começo tem começo? (Elaine)
No barco, queimei a vela com a vela. (Daiane)
Eu sinto o cinto apertado. (Adriana)
Eu queimo duro a queimadura. (Elaine Cristina)
Sinto apanhar de cinto. (Natália)
Com salto não salto. (Tiago Moral/Tiago Lopes)
Sinto perder meu cinto. (Anderson)
O galo faz galo ao bater a cabeça? (Thiago Girotto)
Eu trago a cesta na sexta. (Tiago da Cruz/Guilherme G.)
Vinte é pouco, mas vim te ver. (Rafael)

A possibilidade de brincar com as palavras pôde ser constatada nesse trabalho com homônimos, em que a elaboração de listas mais abrangentes, montada previamente nos encontros de preparação (coordenadora e professora) permitiu que a professora sugerisse palavras, quando os alunos não conseguiam lembrar, e eles pensassem nos seus vários sentidos, construindo frases, em que o jogo dos homônimos se manifestava. A dificuldade maior que essa atividade poderia oferecer se resolve com amplas listas que o professor deve organizar antes.

Esta parte da sessão fechou com o T.L. "A quitanda", de C.Q.Telles.

4ª sessão B :

Palavras-mala

Trata-se da criação de uma palavra nova a partir de palavras conhecidas, sendo que o sentido do termo elaborado é dado pelo sentido do conjunto das palavras que o compõem.

Esta sessão teve por **objetivo** dessacralizar a palavra, permitindo à criança transformar, torcer, e inventar, a partir dos termos usuais da língua, procurando despertar

nela o prazer de brincar com as palavras, e criar outras, ao sabor da imaginação ou fantasia, assim como o de apreciar criações verbais de poetas com esse tipo de vocábulo.

Procedeu-se à sensibilização pela leitura, a partir do livro selecionado: *Que horta!*, de T. Belinky.

QUE HORTA!

Zimpolho e Zimpão
Pegaram na enxada,
Cavaram o chão,
(Tarefa suada),

Plantaram então
À esquerda e à direita:
Queriam - pois não! -
Ter rica colheita.

A horta fizeram
De frutigranjeiros,
Viraram - mexeram
Cem dias inteiros:

Enxertos cem, mil -
Mistura variada -
E a horta surgiu:
Aquela salada!

Que horta genial!
Que horta de artista!
Colheita especial
Produz, nunca vista:

Ervichofra e palmipolho
Deu na horta do Zimpolho,

Rabanate e pepigrião
Deu na horta do Zimpão,

Escabola e repobrinha,
Cenotata bem miudinha,

E também banacaxi,
Perancia e melaqui,
Mamaranja e ameireja,

E ainda, ora veja,
Abaranga e goianás!

Diz agora, se és capaz,
De que frutos e verduras
Resultaram travessuras
Como estas que aqui estão,
De Zimpolho e Zimpão!

Este livro foi escolhido por estar elaborado em estrofes rimadas, formando um conjunto de palavras-mala, a partir de um determinado tema: "horta", num texto divertido. Seu efeito é resultado da combinação de vários recursos: a) o jogo de palavras que permite a criação desses vegetais estranhos e híbridos, de nomes curiosos, b) o esquema rítmico (5 sílabas e acentuação na 2ª e 5ª sílabas, nas 5 primeiras estrofes e 7 sílabas, com acentuação na 3ª e 7ª sílabas, nas demais estrofes,) e rímico (rimas alternadas nas 5 primeiras quadras; rimas emparelhadas nos dísticos e versos seguintes, que apresentam as combinações e

considerações sobre elas) rigorosos, demarcando com precisão os 2 momentos do texto; c) a ilustração de Eva Furnari, apresentando formas inusitadas e engraçadas, que o aluno pode confrontar com as que sua imaginação lhe sugerir a partir deste instigante jogo verbal.

Os procedimentos pedagógicos observados foram os seguintes: leitura integral de "Que horta!", acompanhando a ilustração do livro; transcrição na lousa do trecho que fazia referência ao que havia nessa horta; cópia nos cadernos; e identificação, pelos alunos, dos nomes das hortaliças e frutas resultantes da combinação de duas outras da mesma espécie.

Prosseguindo no desenvolvimento da atividade, aproveitou-se o mesmo texto da leitura, como texto detonador para a produção.

Os procedimentos pedagógicos foram os seguintes:

- Discussão do processo de formação das palavras-mala;
- Levantamento em conjunto, na lousa, do nome de verduras / legumes: alface, almeirão, abobrinha, alcachofra, brócolis, beterraba, beringela, couve, cenoura, cebola, ervilha, espinafre, escarola, feijão, pepino;
- Montagem de palavras-mala a partir desse levantamento; isto é, a criação de *verdumes* / *leguras* (ou até *verfrumes* = verduras, frutas e legumes, se quisessem);
- Elaboração de dois versos (dísticos) com estrutura similar às estrofes de "Que horta!". Exemplos:

Ervipolho e pepijão cozinhando no feijão. Gisele	Espirola e brocojela pepichofra na tigela. Daniele
Repoface ou alfabrinha cenobola picadinha. Daniele	Brocoface e pepijela Berimate na panela. Mariana

O resultado correspondeu plenamente às expectativas. Algumas intervenções foram feitas no sentido de ajustar o ritmo dos versos; em geral, a supressão ou inclusão de algum elemento, que harmonizasse o número de sílabas. Por exemplo, nos versos de Rosemeire (abaixo), a troca sugerida foi a substituição de "para a" por "pra":

unesp

Pepijão e espirola ervinafre para a espanhola.	Pepijão e espirola ervinafre pra espanhola.

Nos versos de Allan (abaixo), o ajuste da métrica implicava na ampliação de uma sílaba no segundo verso. Nesse sentido a inclusão de "tem" na versão final:

Aceranga e pitaranja Ervibola na granja.	Aceranga e pitaranja Ervibola tem na granja.

A atividade envolveu bastante os alunos, que revelaram, nos versos elaborados, a utilização de estruturas de sessões anteriores, em que ritmo e sonoridade eram os elementos evidenciados. A importância desta atividade relativamente simples situa-se também no ludismo, que a escola não costuma valorizar, e que, neste caso, permite às crianças brincar, transformar, inventar formas, e promover uma certa dessacralização da palavra e de seu uso.

Para fechar a sessão, foi lido o texto "A margarida e a alamanda" de Desnos em *Chantefables*, adaptado por maf.

A margarida e a alamanda
A margaranda e a alamida
A alarida e a malamanda
Na casa da minha amiga
Cobriram a cama dela
De margaridas
E alamandas.

Foi utilizado este texto mais curto, em tom mais lírico, e construído, também, com palavras-mala. Apresenta uma sonoridade mais elaborada (formação mais complexa), que vai se alterando, "desfocando", e voltando ao foco gradativamente, numa multiplicidade de combinações, até chegar aos versos que fecham o poema de forma circular, retomando os elementos iniciais.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos iniciais estabelecidos para a leitura, seguidos da proposta de elaboração de um poema com o título: "Que jardim!". Diante do comentário de um aluno sobre a possibilidade de construí-lo como o poema "A margarida e a alamanda", decidimos (a classe e eu) tentar produzir poemas a partir deste modelo; fez-se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

levantamento de plantas e flores, e construíram-se poemas coletivamente, com a minha ajuda.

A hortência e a azaléia

A hortência e a azaléia
A horteléia e a azalência
A azatência e a hozaléia
Na casa de Sua Excelência
Cobriram a cama da Léia
De hortências e azaléias.
5ªB

A dracena e a orquídea

A dracena e a orquídea
A dracídia e a orquicena
A orcena e a draquídea
Na casa da Filomena
Enfeitaram o seu vídeo
De dracenas e orquídeas.
5ªB

Exemplo de texto elaborado individualmente:

A camélia e a violeta

A camélia e a violeta
A cameleta e a violélia
A viomélia e a camoleta
Na casa de tia Célia
Encheram a pia da Tieta
De camélias e violetas.
Mariana

O levantamento realizado com a classe para o desenvolvimento da atividade talvez tenha sido insuficiente. Alguns alunos acharam difícil. Porém outros, enquanto construíamos coletivamente os textos, faziam o seu (cf. poema de Mariana). Considerando que a atividade oferecia realmente um certo grau de dificuldade no que se refere aos elementos das palavras que seriam seccionados e remanejados a cada momento, decidimos não propor a atividade em grupos menores, também pelo pouco tempo de que dispúnhamos.

Para finalizar, foram lidos dois outros poemas, elaborados a partir do modelo:

A samambaia e a hortência

A samambaia e a hortência
A samambência e a hortensaia
A hortembaia e a samamência,
Na casa de seu Maia,
Plantaram na sua ausência
Samambaias e hortências.
Lug/ Calu

A violeta e o lírio

A violeta e o lírio
O vioírio e a lireta
A lireleta e o violírio
Compraram uma luneta
E enfeitaram todo o trilho
De violões e delírios.
Lug

Estes dois textos foram apresentados no sentido de reiterar a sonoridade possibilitada por essa transformação e fusão das palavras, em combinações que vão se ajustando até o fechamento do círculo/poema, e retomada dos elementos iniciais; ou, numa solução outra ao modelo apresentado, a utilização de sonoridades próximas aos elementos iniciais, mas com elementos bem distintos ("A violeta e o lírio" fechando com "De violões e delírios").

Os objetivos desta sessão foram atingidos e os resultados foram bem gratificantes. As atividades motivaram os alunos e a produção, a partir de *Que horta!* (de que foi selecionada apenas pequena parte) revelou um domínio considerável do ritmo e da sonoridade.

Carmen Urquiza - 1996

Os textos selecionados e os procedimentos pedagógicos de leitura foram os mesmos. A partir de *Que horta!* Urquiza fez a proposta de recriação do texto de Belinky, e elaboração coletiva de *Que jardim!*

Para isso relacionaram-se nomes de flores:

margarida, violeta, orquídea, jasmim, girassol, azaléia, lírio, rosa, cravo, dália, jacinto, samambaia, ipê, beijo, capitão, trevo, gerânio, miosótis, tulipa, antúrio.

QUE JARDIM!

Margaleta e Marissol
Pegaram na enxada,
Cavaram o chão
(Tarefa suada).

Plantaram então
À esquerda e à direita
Queriam - pois não! -
Ter rica colheita.

O jardim fizeram
De plantas e flores
Viraram e mexeram
Trabalharam "horrores".

unesp

Enxertos cem mil.
Mistura variada
E o jardim surgiu
Aquela florada.

Que jardim genial
Que jardim de artista
Colheita especial
Produção nunca vista:

Dalicinto e cravoleta
No jardim de Margaleta
Antuléia e samansol
No jardim de Marissol.

E também margacinto
Roleta e viosótis
cralipa e girasótis.

E ainda, veja só
hortencinto e lirissol.

Diz agora, se és capaz
De que plantas, de que flores
Resultaram tantas cores
Como estas que estão no lençol
De Margaleta e Marissol.

5ª A

Foram feitos ajustes na métrica e outros:

Deu no jardim da Margaleta ==> No jardim da Margaleta.
Antulipa e samansol ==> Antuléia e samansol (para evitar que uma palavra ficasse inteira).
De que plantas e de que flores ==> De que plantas, de que flores.
Como estas que aqui estão ==> Como as que estão no lençol (por questão de rima).

O texto produzido pela classe ficou interessante e revelou possibilidades variadas de criação de palavras-mala, nessa interação dos alunos com o texto de Belinky.

A sessão foi encerrada com o T.L. "A margarida e a alamanda", adapt. maf.

Carmen Urquiza - 1997

A sessão foi desenvolvida em 2 dias, 21/05 e 27/05/97.

Os textos selecionados e os procedimentos pedagógicos foram os mesmos utilizados em minha turma. Depois da leitura de *Que horta!* e demais procedimentos, elaborou-se uma lista de verduras, legumes e frutas para a montagem dos VERGUMES, ou VERFRUMES. Propôs-se, então, a criação de versos com as palavras-mala criadas. Exemplos dos dísticos produzidos nos grupos:

Almevilha e chubobrinha, foram todos pra cozinha. Priscila / Amanda	Brocoló e abobrião, foram juntos (<==direto) pro feijão. Priscila / Amanda
Alfapolho e escatelã, deu na horta do Ivan. Tiago C., Vladimir, Daniel, Ivan	Churtelã e chubobrinha (chuchubrinha) são as duas gostosinhas. Everton/Anderson/Leanderson/Tiago T.
Alfabola e rucujela, vão pra dança da panela. Elaine C./Elaine S./Paula/Natália	Chubobrinha e brocoló (<=brocojiló), ficam bom com mocotó. (<= fica bom só...) Elaine/ Natália

O T.L. "A margarida e a alamanda" foi utilizado para encerramento da sessão.

Os alunos envolveram-se bastante nas atividades desta sessão, e divertiram-se, principalmente com as atividades relacionadas às palavras-mala. Alguns pequenos ajustes foram feitos nos versos (indicados entre parênteses), que revelaram um domínio razoável do ritmo e sonoridade.

5ª sessão

Ritmo e sonoridade: travalínguas

Esta atividade não foi desenvolvida em minha experimentação. Ela já havia sido testada por uma participante do grupo inicial de pesquisa, em uma de nossas testagens empíricas, em anos anteriores, e já tínhamos verificado seus bons resultados, e

possibilidades. Além disso, considerávamos que a atividade tinha uma certa autonomia, que independia de uma progressão.

Carmen Urquiza - 1996

Urquiza desenvolveu a atividade com os travalínguas no dia 28/11/96. A criação de travalínguas é o 3° jogo de linguagem proposto por J.-H.-Malineau em *L'Écriture avant la lettre. Jeux de langage*. O autor propõe três tipos, de diferentes graus de complexidade:

- com a repetição de um único som;
- com a imbricação de várias sílabas comuns, tornando-as incompreensíveis ao serem lidas rapidamente;
- com a utilização de sons repetidos, tanto próximos como variados, tornando a frase difícil de ser lida sem erro.

A professora Carmen apresentou as variedades de travalínguas, e deu alguns exemplos de cada tipo:

- "O rato roeu a roupa do rei de Roma."

- "Se aqui nevasse você usava esqui?"
  "O 'o' tem som de 'u'?"

- "Três pratos de trigo para três tigres tristes." (in: Ciça. *O livro do trava-língua*)

PEDRO
Se o Pedro é preto,
o peito do Pedro é preto
e o peito do pé do Pedro é preto.
(in: Ciça. *O livro do trava-língua*)

A professora perguntou quem conhecia algum travalíngua e os que sabiam disseram para a classe e depois registraram no caderno:

"Um ninho de mafagafos, com sete mafagafinhos;
quem tirar um mafagafo, será um mafagador."

"Pinga a pipa dentro do prato
Pia o pinto mia o gato."

unesp

"Pedro preto pedreiro
É um bom carpinteiro
É um bom lavrador.

Pedro preto pedreiro
Respeita sua pátria
Respeita sua cor."

"Se o papa papasse papa
Se o papa papasse pão
Se o papa papasse tudo
Seria o papa papão."

Escolheram-se os encontros consonantais /CR/, /BR/ e /TR/, para elaborar um travalínguas do 3° tipo, e os alunos fizeram levantamentos de substantivos, adjetivos e verbos com esses sons, para depois estruturar suas frases, mas o levantamento ficou restrito a palavras com /BR/:

Substantivos: Cabral, Brasil, abobrinha, braço, brinquedo, brinco, brilho, cabrito, abrigo, bracelete, abril.
Adjetivos: bravo, branco, brasileiro, brilhante, brando, brincalhão.
Verbos: brilhar, brincar, brigar, abraçar, abrigar, abreviar, abrir.

Exemplos dos travalínguas produzidos:

Em abril, Cabral descobriu o Brasil, e abrigou o pau-brasil. (Leandro)
Cabral abraçou o Brasil, brigando com bravos brasileiros. (Francine)
Em breve, em abril, o Brasil vai brilhar pelos bravos. (Alex)

Alguns alunos elaboraram, em casa, travalínguas do 1° tipo. Exemplo:

A rainha Rosada deu risada do rei Riobal. Corria com seu cachorro, chamado Zorro, pelos corredores do palácio real atrás do rato. (Jocieli)

Os levantamentos não foram suficientemente amplos e variados para possibilitar uma diversidade de exemplos e tom, nas frases produzidas em classe. Talvez a professora devesse também ter encaminhado as escolhas para algumas palavras que enveredassem por um outro campo semântico, ou temática.

unesp

Carmen Urquiza - 1997

Esta atividade, travalínguas, como já havia sido testada, ficou para ser desenvolvida com esta turma no 2º semestre, e foi desenvolvida nos dias 19/08 e 25/08/97.

Tendo em vista a avaliação da atividade de 1996, e a importância de fazer os alunos sentirem mais intensamente o jogo dos sons, a professora, depois de uma sondagem inicial que revelasse se eles sabiam algum travalíngua, pediu que dissessem os que conheciam, leu vários travalínguas, várias vezes, sem transcrevê-los, para que os alunos fixassem a atenção, fundamentalmente, na imbricação dos sons. Foram lidos travalínguas de vários tipos:

Gelatina de jiló com gemada e geléia de jerimum com gengibre.
- De jeito nenhum! Fico em jejum!

E. Fumari. *Travadinhas*.

FIANDEIRA

- Fiandeira, por que fias?
- Fio fios contra o frio.
- Fiandeira, pra quem fias?
- Fio fios pros meus filhos.
- Fiandeira, com quem fias?
- Com fieiras de três fios.

S. Caparelli. *Tigres no quintal*.

O padre Pedro
pega o prato
e papa que papa
e quando o padre Pedro
papa, não pára
nem pro Papa.

E dizem que praga
do padre Pedro
pega e prega.
Mas quem pega
a praga
do padre Pedro
no prego e prega,
a praga não pega.
E. José. *Quem lê com pressa tropeça*

Três pratos de trigo para três tigres tristes.

Ciça. *O livro do trava-língua*

CONVERSA

Quando um tatu
encontra outro tatu
tratam-se por tu:

- Como estás tu,
tatu?

- Eu estou bem e tu,
tatu?

Essa conversa gaguejada
ainda é mais engraçada:

- Como estás tu,
ta-ta, ta-ta,
tatu?

- Eu estou bem e tu,
ta-ta, ta-ta,
tatu?

Digo isto para brincar
pois nunca vi
um ta, ta-ta,
tatu
gaguejar.

S. Muralha. *Televisão da bicharada*

A cruel criatura cometeu um grande crime: entrou na casa e devorou três vitrolas, pregou trinta pregos no vitrô, trançou o trico da Cremilda e estragou treze tortas de creme. Credo!

E. Furnari. *Travadinhas*

O palhaço dentuço com a calça do avesso, pra fazer bagunça, teve um acesso de tosse, tropeçou no cadarço, deu um passo em falso e caiu nos braços da moça russa.

E. Furnari. *Travadinhas*

MEU CARRO

Destranco o trinco
E encho seu tanque.
Meu carro ronca
Mas não arranca.

Tonto de tanta
Penca de encrenca
Que me atravanca,
Fecho a carranca.

Que nem um punk
Branco de bronca.
Porém não brinco,
Pois sei um truque:

Aos solavancos,
Faço no muque o
Motor de arranque
Pegar no tranco.

Meu carro arranca
Botando banca
E anda nos trinques
Melhor que nunca.

N. Ascher. *Folhinha* (20-11-93)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Foram selecionados quatro travalínguas para serem transcritos na lousa, copiados nos cadernos, e discutidos: (1) "Gelatina de jiló", de E. Furnari; (2) "Fiandeira", de S. Caparelli; (3) "*Três pratos de trigo*", Ciça; e (4) "*O padre Pedro*", de Elias José.

Depois da apresentação, pela professora, de alguns travalínguas em que se explorava basicamente um som (exemplos 1 e 2), e do registro de outros, lembrados pelos alunos, a classe produziu os seus, com base em vocábulos com o fonema escolhido /S/. Exemplos:

1. O palhaço saiu cedo com saudade de seu sossego. (Tiago C., Ivam, Tiago M.)

2. "Aeromoça paça na praça que passa e amaça a cabeça da Grancia."
(Malcivone, Elaine C., Natália, Viviane T.)

Ajustado:

2. Aeromoça / passa na praça / passa que passa / cheia de graça / soltando fumaça.

Apresentaram-se, em seguida, travalínguas elaborados com palavras que permitiam a reiteração de determinados grupos de sons (exemplos 3 e 4), e os alunos disseram outros do mesmo tipo, conhecidos por eles. Foram propostos determinados encontros consonantais: /TR/, /FR/, /GR/ e /BR/, e cada grupo escolheu um desses encontros sonoros e montou seu travalínguas.

A professora recolheu esse material (19/08), e ao avaliarmos (ela e eu) essas produções, constatamos a necessidade de reajustá-las, e a conveniência de se elaborarem levantamentos de palavras (substantivos, adjetivos e verbos) com os referidos sons, para que o trabalho de reescrita dos alunos, que seria feito na aula seguinte (26/08), fosse facilitado. Listamos vocábulos com cada um desses encontros consonantais e, aproveitando as sugestões dos vários grupos que tinham trabalhado com cada um desses sons, montamos travalínguas a partir dessas escolhas. No dia seguinte, com a classe, a professora refez todo o processo, ajustando-o às sugestões da classe .

Os vários grupos que trabalharam com um mesmo conjunto de sons, por exemplo /TR/, colocaram seus textos na lousa; fizeram-se listas de palavras, para o que toda a classe colaborou (a professora foi complementando), e montou-se um travalíngua explorando essa sonoridade.

Por exemplo:



A - Dois grupos haviam trabalhado (no dia 19) com **/TR/ :**

O trator trava na estrada e fica travado o resto da madrugada. (Tiago C., Ivam, Tiago M.)

"Três tratores / trombara no tronco. / O tronco caiu / e amaçou os três tratores."
(Priscila, Amanda, Fabiana Ap., Stephanie, Guilherme)

Os levantamentos de vocábulos com /TR/, para a retomada desses travalínguas elaborados na aula anterior foram:

Substantivos: três, trator, tronco, tranco, tranca, trinco, trilha, trevas, treco, truque, traste, tombo, tambor, truta.
Verbos: trancar, travar, trampar, traçar, trançar, trepar, trincar, trilhar triturar, trombar, trotar, tropeçar, trovejar, trucidar.

O texto ajustado a partir das sugestões dos textos dos dois grupos que haviam trabalhado com os fonemas /TR/ e do levantamento realizado pela classe assumiu a seguinte forma:

Três tratores trombaram no tronco; o tronco tombou a trilha travou e os tratores trancou.

B - Dois grupos tinham trabalhado com **/FR/**

1. Francine fura a fila das feiras pra comprar fígado pra frintar na frigideira.
Malcivone, Elaine C., Natália, Viviane T.

Segue-se um primeiro ajuste deste texto:
1. Francine fura a fila das freiras
pra fazer fígado frito na frigideira.

2. A freira foi pra feira comprar framboesa.
Patrícia, Fabiana J.

No 2° dia de trabalho com travalínguas e retomada dos textos produzidos elaboraram-se as seguintes listas de palavras com /FR/:

Substantivos: frigideira, freira, frutas, framboesa, França, frango, fricote, fruteira, figos, fileira, fieira;
Adjetivos: friorenta, fresco, fresca, frio, fria, frígida, fraco, franco, franca, fino, fingida;

unesp

Verbos: fritar, esfriar, enfraquecer, fazer, fisgar, fingir, afiar.

O texto elaborado a partir das sugestões de [1] e [2], e dos levantamentos feitos a partir de /FR/ foi o seguinte:

A freira feia foi à feira
e a freira franca foi à França.
Frutas frescas e framboesa,
frangos fritos foram à mesa.

C - /GR/

O grilo grila a grila e a grila fica grilada. A grila vai embora e não quer mais saber de nada.
Ajustado: O grilo grila a grila e a grila fica grilada. A grila, agora grilada, grita, sem se engraçar com nada.

Como T.L. para término da sessão foi utilizado o poema "Três tias", de E. José, *Caixa mágica de surpresa,* observando-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para os textos de leitura.

TRÊS TIAS

Tuca
Teresa
Toninha
três tias
todo tempo tricotando
tanto tempo
tal tarefa
tricô tanto

Tuca
Teresa
Toninha
três tias tagarelas
tudo tentam
tudo temem
tanto tango
tais tragédias
tais trejeitos
tudo treme

unesp

Tuca
Teresa
Toninha
três tias
tão tiranas
todavia
três tias
tão ternas.

Para se fazerem os ajustes nos textos das crianças, discutidos inicialmente entre coordenadora e professora, foram feitos levantamentos, depois refeitos pela professora e pela classe, assim como a reelaboração dos textos, que foi, segundo Carmen Urquiza, bastante gratificante, permitindo que a classe percebesse como esses procedimentos facilitavam essa volta ao texto, no sentido de melhorar o seu resultado e efeito, a partir do que foi proposto. Por outro lado, confirmou a importância de que esses levantamentos abrangentes sejam feitos já no momento inicial, para que essas possibilidades já se ofereçam no primeiro lance, ou versão.

Deve-se ressaltar que, não apenas o resultado final foi positivo, mas todo o processo, que permitiu aos alunos perceberem as possibilidades de reescritura de seus textos, comentando, satisfeitos, a diferença entre o trabalho inicial e final. O término deste trabalho coincidiu com a *Semana do folclore*, e os alunos passaram os travalínguas em cartolina, e os cartazes foram afixados no Salão Nobre da escola, integrando a Exposição sobre o folclore. A divulgação de seu trabalho mobilizou-os muito, e mais empolgados ficaram quando colegas de outras classes tinham dúvidas se seriam trabalhos produzidos por eles mesmos, e eles traziam os colegas para que a professora confirmasse a autoria.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

6ª sessão

Ritmo e sonoridade: rimas e estrutura estrófica determinada.

Esta sessão teve dois momentos de produção de textos: o primeiro, a partir do texto de leitura inicial, "Emprego", transformado em texto detonador; e o segundo, a partir de "A girafa" e "O elefante", e das "receitas poéticas". Foi desenvolvida no dia 19/11/96.

Teve como **objetivos** a criação de rimas, sem priorizar a métrica; já que a finalidade, segundo Charpentreau, é a aproximação de elementos inesperados, por conta da sonoridade rímica buscada.

O **desenvolvimento da atividade** iniciou-se pela leitura do poema "Emprego", de J. P. Paes, *Olha o bicho*.

EMPREGO
Vamos arranjar um emprego
para o bicho-preguiça?

- Que tal carteiro?
- Aí ninguém recebe cartas.

- Que tal bombeiro?
- Aí o fogo queima tudo.

- Que tal maquinista?
- Aí o trem nunca mais chega.

- Que tal dentista?
- Aí ficamos todos banguela.

- Então só se for emprego
de bicho preguiça no zoológico.

- Isso mesmo!
- Lógico!

"Emprego" é um texto divertido, estruturado a partir de relações estabelecidas com uma característica peculiar ao animal focalizado: preguiça (seqüência de propostas para fazer o bicho-preguiça trabalhar, e as conseqüências de cada alternativa), e embora não apresente rimas propicia um exercício preliminar às atividades de produção desta sessão, baseadas em características de animais, porém em uma estrutura estrófica mais complexa, e com versos rimados.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura. O texto foi transformado em texto detonador, em função da animação dos alunos. Seguiu-se o levantamento, na lousa, de empregos e profissões: sapateiro, escritor, jornalista, professor, diretor, inspetor, coordenador, marceneiro, pedreiro, ferreiro, caminhoneiro, bicheiro, carteiro, taxista, varredor de rua, gari, quitandeiro, mecânico, comprador, barbeiro, vendedor, jogador.

A criação foi realizada em pequenos grupos (2 ou 3 alunos), e mesmo individualmente, com pouca interferência da professora. Exemplos da produção coletiva:

- Que tal goleiro?
- Aí o time adversário vence de goleada.

- Que tal lixeiro?
- Aí as ruas ficam imundas.

- Que tal professor?
- Aí os alunos não aprendem mais nada.

Produção individual selecionada:

A produção realizada foi agrupada observando-se a variedade dos tempos verbais empregados:

1°) - alunos que seguiram a estrutura do poema de PAES, utilizando o verbo no *presente com idéia de futuro*:

- Que tal mecânico?
- Carro nenhum sai consertado.

Marcela

- Que tal cozinheiro?
- Aí todos morremos de fome.

Raphael

2°) - alunos que utilizaram o *futuro do presente composto*:

- Que tal jogador?
- Aí não vai sair mais gols.
Rodrigo

- Que tal médico?
- Ninguém vai ser curado a tempo.
Allan.

3°) - alunos que utilizaram com facilidade o *futuro do pretérito*:

- Que tal pedreiro?
- Aí ninguém mais teria casas.
Ana Paula

- Que tal sapateiro?
- Aí todos ficariam descalços.
Ana Paula D.

- Que tal pedreiro?
- Aí ninguém construiria prédios.
Paula

- Que tal policial?
- Aí os ladrões ficariam soltos.
Allan

4°) - outros alunos serviram-se do *pretérito imperfeito do indicativo*, para dar a idéia de futuro:

- Que tal cobrador?
-Ninguém nunca PAGAVA passagem.
Daniele.

- Que tal cozinheiro?
- Aí ninguém comia.
Allan

O *uso dos tempos verbais* pode ser comentado, a partir da produção das crianças, nos vários níveis de linguagem. Paes utiliza o *presente*, de uso mais corriqueiro, com essa idéia de possibilidade, ou impossibilidade de uma determinada atividade, sob responsabilidade do bicho-preguiça, gerando determinadas conseqüências futuras, que também poderiam ser expressas pelo futuro do presente, ou pelo futuro do pretérito. Se se considerar que a estrutura do poema de Paes deva ser mantida, deve-se insistir na substituição pelo presente do indicativo. Se se quiser manter ainda uma certa correlação de tempos verbais, pode-se utilizar o futuro do presente, já que é essa a noção garantida por Paes ao usar o presente. Seu registro coloquial é confirmado no elemento de coesão que introduz a própria resposta: "Aí..."

Na criação coletiva foi observada exatamente a estrutura dos versos de Paes, talvez por interferência da professora.

Na reconstrução do texto do poeta, no quarto grupo, percebe-se a utilização de um registro bem informal, em que o tempo pretérito imperfeito do indicativo é utilizado para remeter a uma ação quase que não marcada temporalmente, mas que tendo em vista a pergunta a que responde (no presente do indicativo, mas com sinalização de futuro), gera

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

um problema de coerência textual, num registro menos informal. Tomando-se o texto de Paes observa-se que ele utiliza o tempo presente para remeter a uma ação futura hipotética para a qual poderia ser usado, num registro mais formal, o futuro do pretérito (observado no texto de vários alunos).

Os alunos se empolgaram em todas as etapas desta atividade: na leitura, no levantamento de empregos, e na elaboração de suas próprias alternativas de emprego para o bicho-preguiça. Acharam a atividade muito divertida. Fizeram sem maiores problemas, a não ser os já mencionados, que procuramos ajustar com eles, na sala, quando ocorria essa oportunidade. Quando não, ao levar o caderno para casa, após cada aula, colocamos sugestões para que os alunos pudessem, na aula seguinte, receber seu texto e revisá-lo.

O segundo tipo de texto detonador utilizado foi o dos poemas "A girafa" e "O elefante", de Charpentreau, com adaptação maf.

A GIRAFA

A girafa
Parece uma garrafa.
Com seu longo pescoço
Ela engasga com o caroço.
Com suas pernas compridas
Ela sai na corrida
E encontra o seu planeta:
A girafeta.

O ELEFANTE

O elefante
Parece uma estante.
Com sua tromba longa
Ele colhe pitombas.
Com suas pernas grossas
Ele pula as poças
E encontra o seu planeta:
O elefaneta.

unesp

Poeminhas escolhidos em função da proposta de Charpentreau de criação de rimas pelas próprias crianças, a partir da escolha de um animal, e de relações de sentido (ou de pelo menos uma) estabelecidas com base em características destes animais. A busca das rimas pode levar a algumas incoerências, mas gerar textos engraçados, interessantes.

Os procedimentos pedagógicos foram os estabelecidos para a leitura, seguidos da criação de novos poemas sobre outro animal; e de comentários e ajustes sobre os poemas produzidos a partir de "O macaco". Exemplos:

1

O macaco
parece um saco
com seu corpo peludo
ele salta, mostra seu pulo
com suas mãos abertas.
Paula

O macaco
parece um sapo;
com seu corpo peludo
ele salta, dá pulos;
com sua mão aberta,
ele vai na certa,
encontrar o seu planeta:
o macaqueta.
Paula (ajustado)

2

O macaco
parece um taco,
pulando de lado
seu rabo enrolado
parece uma cobra
que estica pro bote,
e encontra seu planeta:
o macaqueta.
Marcela

O macaco
parece um saco
com sua esperteza
ele derruba uma mesa;
com suas pernas pequenas
pode subir numa hiena
E encontrar seu planeta:
O macaqueta.
Rodrigo

3

O macaco com seu rabo
parece um cabo
com seu rabo vai pulando
de galho em galho
que chega no seu
planeta que é o macaqueta. -
Rosimeire.

O macaco com seu rabo
parece mesmo um cabo
Pula fazendo algazarra
De galho em galho se agarra
E assim chega em seu planeta:
Que é o macaqueta.
Rosimeire (refeito)

unesp

A reelaboração do texto inicial de Paula [1], que estava distante do modelo apresentado, foi lida e comentada mais amplamente com toda a classe, o que fez com que alguns textos repetissem escolhas apresentadas no dela, mas por outro lado, levou a uma necessidade menor de intervenção na produção de outros alunos. Em alguns textos os reajustes foram mais simples, como no de Mariana, em que as alterações aparecem sinalizadas:

O macaco
parece um caco;
com seu longo rabo
pendura nos galhos <==== [se pendura (em muitos) galhos]
e com seus reflexos, <==== [e com seus (enormes) reflexos]
muito espertos,
encontra o seu planeta:
o macaqueta.

Mariana

A falta de nonsense é uma constante nos textos produzidos! Em geral na escola a criança não tem sua atenção despertada para o emprego que os autores fazem do absurdo, procurando obter efeitos humorísticos, ou lúdicos. Talvez por causa disto encontrem dificuldades para incorporá-lo aos textos resultantes da utilização de determinadas estruturas, nos vários níveis poemáticos.

Embora "A girafa" e "O elefante" constituam bons textos de leitura, são um pouco difíceis para serem utilizados como textos detonadores.

Como terceiro texto detonador foram utilizadas as "receitas" de "passarinho" e "salsicha", de J.-H. Malineau, adaptação maf.

Pra fazer um passarinho
Pegue um pouco de toucinho
Um só tico para o bico
Um quiabo para o rabo
Duas passas para as asas
E café para os dois pés.

Pra fazer uma salsicha
Pegue duas ou três lixas
Cozinhe e deixe secar
Não se esqueça de salgar
Corte em muitos pedacinhos
Coma bem devagarinho.

Em *L'Écriture avant la lettre*, jogo 12, Malineau parte de um poema-receita e busca imitá-lo. Apresenta parlendas ("receitas" de cozinha), cuja estrutura deve ser imitada, preservando-se o ritmo e as rimas, e alterando o vocabulário. Elas estão no imperativo, como receitas, e empregam vocabulário de culinária. O efeito divertido é causado pela aproximação inesperada dos elementos destacados para rima.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, seguidos de comentários sobre a estrutura dos textos, e elaboração de uma lista de bichos para a criação de outros poemas: coelhinho, elefante, cachorrão, esquilo, rinoceronte, hipopótamo, girafa. Seguiu-se a montagem conjunta de uma "receita de elefante", e depois a criação individual. Exemplos:

Pra fazer um elefante
Pegue um rolo de barbante
Uma bomba para a tromba
Quatro latas para as patas
Um toucinho pro rabinho
Borboletas pras orelhas.
5ªB

Pra fazer um cachorrão
Pegue um pedaço de pão
Para o rabo um cordão
E para as patas umas latas;
Para seu pêlo, cor marrom,
Já está feito o cachorrão.
Marcela / A. Paula

Pra fazer um ratinho
Pegue tira pro rabinho
Não esqueça da cabeça
Com limão fica moleza
Duas contas para os olhos
Tempere bem com os alhos
E prepare com cuidado! Paula

Os textos produzidos ficaram muito próximos ao modelo, quase o repetiram. Alguns resultados mais interessantes foram obtidos, como o efeito das assonâncias na receita do "ratinho", no poeminha de Paula.

Todos os textos tiveram algum tipo de ajuste, em geral de número de sílabas dos versos, ou de inclusão ou de descarte de algum elemento que tivesse algo a ver, ou não, com alguma característica do animal, e que propiciasse uma rima pretendida.

Como conclusão da sessão foi lido o poema "A borboleta", de H. Alcoforado, *O bailado*.

A BORBOLETA

A borboleta
bole lenta
as suas asas,
suas antenas.

Sobre a flor
pousa atenta,
repousa
e se alimenta.

Se encanta
e encanta
com seus tons
seus azuis.

Depois, levanta
o seu vôo,
envolta
num raio de luz

A delicadeza, a suavidade e a beleza do movimento da borboleta são recriadas pelo poeta nessas quatro estrofes em que as aliterações, assonâncias e as rimas que se depreendem da cadeia sonora confirmam cada detalhe desse "bailado", redimensionando as significações das palavras.

A leitura foi feita segundo os procedimentos pedagógicos estabelecidos.

Os alunos gostaram da caracterização da borboleta apresentada no poema. Perceberam que a sonoridade das palavras confirma e contribui para o significado atribuído ao texto.

Os resultados da sessão como um todo atingiram os objetivos propostos.

A 6ª sessão teve altos e baixos. Os textos selecionados para leitura e textos detonadores foram adequados aos objetivos, mas os resultados nem sempre foram

unesp

equivalentes. As produções a partir de "O emprego" foram copiosas, e os alunos tiveram facilidade em executá-las. No que se refere aos textos detonadores "A girafa" e "O elefante", os alunos sentiram alguma dificuldade, não propriamente quanto a criar as próprias rimas (objetivo da atividade), mas quanto ao equilíbrio geral do texto. Isso não significa descartar a atividade (ou deixá-la apenas como texto de leitura), uma vez que um trabalho de intervenção mais demorado permitiria uma adequação mais interessante à métrica, permitindo melhores resultados, e a passagem, daquilo que eles não sabem, para aquilo que eles tem condições de aprender.

Carmen Urquiza - 1996

Os poemas selecionados e os procedimentos pedagógicos para esta sessão foram os mesmos, assim como os resultados a que se chegou.

Exemplos das perguntas e respostas elaboradas a partir de "Emprego":

- Que tal motorista?
- Aí ninguém chegaria a lugar nenhum. (Rafael)

- Que tal piloto?
- Aí o avião nem levanta vôo. (M. Teresa)

- Que tal cozinheiro?
- Aí ninguém mais comeria. (Rafael)
- Que tal caminhoneiro?
- Aí a carga não chegava nunca. (Márcio)

- Que tal escritor?
- Aí não teremos mais livros para ler. (M. Teresa)

Fizeram a atividade com bastante animação, e sem muita dificuldade. A utilização diversificada de tempos verbais também ocorreu com essa turma, observando-se registros mais coloquiais, como no 1° exemplo de M.Teresa, e mais formais, como nos de Rafael.

Com relação ao segundo momento da sessão, seguem exemplos dos textos recriados a partir de "A girafa" e "O elefante", com os ajustes registrados entre parênteses:



O leão

O leão
parece um bicho-papão.
Com seus dentes afiados
come muitos veados.
Com suas manchas pretas
que parecem lunetas (<== que parecem miolo de violeta)
Encontra o seu planeta
O leoneta.
Renata

O pinto

O pinto
parece um pingo (<== uma bola)
Com suas penas de brilho
Ele engasga com o milho
Com suas asas curtas
a distância encurta (<== ele sai do galinheiro)
E encontra seu planeta:
O pinteleta.
M.Teresa

A partir das "receitas" de "passarinho" e "salsicha" os alunos fizeram várias receitas como por exemplo, a de "pato assado":

Pra fazer um pato assado
precisa pegar o coitado
Use brasas para as asas (<==Pegue um pouco de caldo Knorr pra ele ficar melhor)
Tomate picado pro rabo (<==Use tomate picado pra pôr no seu rabo)
Duas azeitonas para o peito
E pode deixar: ele está feito.
Renata

Os resultados desta sessão foram bastante desiguais, e em correlação com a maior ou menor dificuldade em desenvolver a atividade. Variaram da facilidade com que os alunos elaboraram suas alternativas de "emprego" para o bicho-preguiça e conseqüências delas, a uma dificuldade relativa para se chegar aos textos produzidos a partir de "a girafa" e "o

elefante" - em que havia uma expectativa de nonsense nos textos criados por conta da exigência das rimas -, e uma dificuldade muito grande em elaborar "receitas", com alguns elementos que "descolassem" do real da situação culinária, embora sob uma estruturação sintática específica: a de uma receita.

Carmen Urquiza - 1997

Não foi feita, ficou para o 2º semestre, se houvesse tempo.

7ª sessão

Iniciação à imagem: liberação do imaginário

As atividades desta sessão, previstas para serem desenvolvidas em três horas, foram distribuídas em dois dias: 26/11 e 02/12/96.

Os **objetivos** de iniciação à criação de imagens, pela liberação do imaginário, levaram a uma seleção de poemas em que se destacavam construções metafóricas que permitiam uma aproximação da criança à imagem poética.

O **desenvolvimento da atividade** iniciou-se com a sensibilização pela leitura, e o poema escolhido foi "Invasão", de M. Dinorah, *Poesia sapeca*.

INVASÃO

O bocejo
foi tão grande
que as estrelinhas
amanheceram no céu da boca.

É um poema breve e bem humorado, cuja suavidade poética é propiciada pelo jogo de palavras que se estabelece a partir da pergunta implícita: "o céu da boca tem estrelas?" e pela construção metafórica dela decorrente: "as estrelinhas amanheceram no céu da boca". O verbo "amanhecer" parece anunciar essa situação nova e inesperada, possibilitada por um olhar e uma imaginação livres.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, seguidos de comentários sobre a utilização da linguagem figurada, e sobre o efeito produzido no texto pela aproximação de elementos de ordens diferentes.

Depois do intenso trabalho com jogos de palavras (catacreses e "perguntas cretinas"), na terceira sessão C, como preparação para a imagem, os alunos puderam perceber como se realiza essa passagem, neste poema de M. Dinorah, que se serve

unesp

daqueles elementos, numa transposição para uma imagem poética. As crianças apreciaram o poema, o jogo lingüístico utilizado, e a situação criada pela autora.

Apresentaram-se em seguida os **versos detonadores**: *"Quando a vida é um colar"*[22], Jacques Prévert, in: Christophe/Grosset, p. 88.

> Quando a vida é um colar
> Cada dia é uma pérola.

A sugestão deste e a de outros jogos lingüísticos com orações subordinadas adverbiais de tempo ou de condição, que buscam ressaltar a vinculação sintaxe e poesia, são de S. Christophe e C. Grosset-Bureau. As autoras consideram que, para a expressão da mensagem poética, a estruturação sintática é tão importante quanto a estruturação sonora e a lexical.

Cada poema tem seu esquema sintático próprio, que deverá ser reproduzido pelos alunos (não analisado lingüisticamente), no sentido de que eles possam ir se impregnando, desde pequenos, de estruturas mais elaboradas, ao se darem conta do sentido revelado na construção da frase. Esses ritmos de frases poéticas assim trabalhados poderão, provavelmente, ser encontrados em estruturações sintáticas posteriores de seus "textos livres".

Observados os procedimentos pedagógicos para a leitura, fizeram-se comentários sobre o tipo de comparação, implícita; e sobre o sentido próprio e figurado das palavras. Seguiu-se um levantamento de elementos que poderiam ser associados, e

---

[22] QUAND LA VIE EST UN COLLIER...

Quand la vie est un collier.../Chaque jour est une perle/Quand la vie est une cage/Chaque jour est une larme/ Quand la vie est une forêt/ Chaque jour est un arbre/ Quand la vie est un arbre/ Chaque jour est une branche/ Quand la vie est une branche/ Chaque jour est une feuille...

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

os alunos elaboraram (coletiva e individualmente) vários dísticos, a partir de "Quando a vida é um colar".

Exemplos de versos elaborados coletivamente:

Quando a vida é um arco-íris
Cada dia é uma nova cor.

Quando a vida é um sol
Cada dia é um raio de luz.

Quando a vida é uma guerra
Cada dia é uma batalha.

Quando a vida é uma porta
Cada dia é uma saída.

5ª B

Exemplos da produção individual:

1
Quando a vida é uma selva
Cada dia é um perigo.
Mariana

2
Quando a vida é um tormento
Cada dia é uma tristeza
Fernanda

3
Quando a vida é uma viagem
Cada dia é um porto.
A. Paula D.A.

4
Quando a vida é uma música
Cada dia é um ritmo
Juliana

5
Quando a vida é uma poesia
Cada dia é uma rima.
Marcela

6
Quando a vida é uma árvore
Cada dia é uma sombra
Juliana

7
Quando a vida é um tormento
Cada dia é uma discussão.
Paula

8
Quando a vida é um tesouro
Cada dia é uma jóia.
Patrícia

Importante ressaltar a pertinência das relações estabelecidas pelos alunos, que ocorreu em diferentes níveis: associações mais próximas, e portanto com menor grau de surpresa, e menor efeito estético; e tentativas de aproximação entre elementos cuja vinculação não é tão imediata. A animação com a atividade foi muito grande. Cada aluno fez vários dísticos. O entusiasmo, e mesmo o resultado (no sentido da relação que o aluno conseguiu perceber e mesmo construir), superou as expectativas.

unesp

Foram feitos comentários sobre a importância de se manter a correlação de tempos verbais: ou os verbos no presente, usados pela maioria, ou a correlação pretérito imperfeito do subjuntivo / futuro do pretérito do indicativo (sem necessidade alguma de nomeá-los para a classe) usada por alguns. Explorou-se, no entanto, principalmente a primeira construção, pelo equilíbrio métrico e rítmico que ela possibilita entre os dois versos.

Alguns versos se repetiram, quando não estavam muito próximos, como os de Fernanda [2] e Paula [7], mas mesmo assim constituíram um dado importante para ressaltar o fato de que um mesmo vocábulo, ou melhor, o que ele representa, associa-se diferentemente a outros elementos, às vezes completamente opostos, dependendo de quem estabelece esses vínculos. Assim também, na produção coletiva, ao vocábulo "porta" foi associado saída, mas também entrada; barreira e possibilidade de passagem.

Pelo envolvimento e pelos resultados obtidos, considero que como atividade de iniciação à imagem, "Quando a vida é um colar" é realmente uma preciosidade, possibilitando abrir *caminhos* por cada *porta*, descortinar *paisagens* por cada *janela*, encontrar *portos* mais ou menos seguros em cada *viagem*.

O segundo texto detonador foi *Dia e noite*, de Mary e Eliardo França.

DIA E NOITE

Não sei se gosto mais do dia.
Não sei se gosto mais da noite.

De dia, eu posso brincar.
Mas, de noite, eu posso sonhar.

De dia eu posso balançar.
Vou alto, bem alto no meu balanço.
Mas de noite, eu posso sonhar.

De dia eu posso ler.
Mas, de noite, ah!...
de noite, eu posso sonhar.

Não sei se gosto mais do dia.
Não sei se gosto mais da noite.

unesp

Trata-se de prosa poética, cuja estrutura binária alterna situações reais diurnas e situações imaginárias noturnas, já anunciadas pelo título do poema. Em linguagem simples, poética e reiterativa, o texto se organiza pela ampliação de estruturas básicas iniciais que contrapõem e aproximam, dia e noite.

A ilustração de Eliardo França, com seu traço característico, tem também uma função estética (evidenciando a forma como foi realizada), e estabelece um diálogo dos desenhos e cores com o texto verbal, ampliando-lhe as significações.

Nas representações realísticas das situações diurnas, predominam as cores vermelhas e amarelas, e a criança brinca, de fato, com brinquedos. Nas representações fantasistas e oníricas das situações noturnas, predominam variações de azul, e a ilustração dá nova dimensão às situações do dia.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: leitura de *Dia e Noite*, acompanhando a ilustração; transcrição na lousa, cópia nos cadernos, e novas leituras; comentários com toda a classe em conjunto; levantamento do que podia ser feito à noite, a partir de cada nova ilustração para a afirmação reiterada: "Mas, de noite, eu posso sonhar"; e elaboração de poemas, substituindo "de noite eu posso sonhar" pelo objeto do sonho, da vontade, do desejo.

Exemplos:

Não sei se gosto mais do dia.
Não sei se gosto mais da noite.

De dia eu posso brincar
Mas de noite eu posso galopar pelo deserto.

De dia eu posso balançar.
Vou alto, bem alto no meu balanço.
Mas de noite...
Eu posso voar como os pássaros.

De dia eu posso ler.
Mas de noite. Ah! ...
De noite eu posso cavalgar pela mata.

Não sei se gosto mais do dia
Não sei se gosto mais da noite.

Marcela

unesp

.....
De dia eu posso brincar.
Mas de noite eu posso cavalgar num unicórnio
pelas montanhas e florestas.

De dia eu posso balançar.
Vou alto, bem alto no meu balanço.
Mas de noite eu posso voar como um anjo
pelo deserto e sobre as cidades.

De dia eu posso ler.
Mas de noite. Ah!...
de noite eu posso brincar com tigres e onças.
.....
Paula/ Ricardo

.....
De dia eu posso brincar
Mas de noite eu posso passear pela floresta.

De dia eu posso balançar.
Vou alto, bem alto no meu balanço.
Mas de noite
eu posso viajar
por todo o mundo,
por lugares distantes,
sem parar um segundo.

De dia eu posso ler
Mas de noite. Ah!...
de noite
eu posso brincar
com todos os animais.
.....
Rosimeire

Os alunos acharam muito bonito o texto e a ilustração; gostaram da atividade, fazendo seus "Dia e noite" sem esforço. Apreenderam bem essa relação dia e noite estabelecida no texto: a realização "de verdade" de algo que é "de brincadeira", ou que está sujeito a algum tipo de mediação, e a realização de algo sem "faz-de-conta" ou qualquer mediação, através da liberação do sonho.

unesp

Como terceiro texto detonador foram utilizadas páginas de *Se as coisas fossem mães*, de S. Orthof.

SE AS COISAS FOSSEM MÃES

Se a lua fosse mãe, seria a mãe das estrelas,
o céu seria sua casa, casa das estrelas belas.

Se a casa fosse mãe, seria a mãe das janelas,
conversaria com a lua sobre as crianças estrelas,
falaria de receitas, pastéis de vento, quindins,
emprestaria a cozinha pra lua fazer pudins!

Se a terra fosse mãe, seria a mãe das sementes,
pois mãe é tudo que abraça, acha graça e ama a gente.

Se a chaleira fosse mãe, seria a mãe da água fervida,
faria chá e remédio para as doenças da vida.

Se a mesa fosse mãe,
as filhas, sendo cadeiras,
sentariam comportadas,
teriam "boas maneiras".

Também pautado nos mesmos princípios salientados por Christophe e Grosset-Bureau, de vinculação sintaxe e poesia, o poema "Se as coisas fossem mães" oferece um modelo sintático determinado (pretérito imperfeito do subjuntivo... / futuro do pretérito do indicativo), ao mesmo tempo que propicia a criação de imagens, e destaca a importância da estruturação sintática na valorização de determinados elementos do pensamento do poeta.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: leitura integral do livro, acompanhando a ilustração; transcrição do trecho selecionado na lousa, e cópia nos cadernos, seguida de novas leituras, por vários alunos; destaque das estrofes mais fáceis de serem imitadas: 1ª, 3ª e 4ª; com encaminhamento para a criação coletiva, ou em duplas, ou mesmo individual, sob a supervisão da professora. Procedeu-se à discussão

das produções, tentando descobrir, em conjunto, no grupo, o que não estava bom, e as prováveis razões para isso. Fizeram-se sugestões e ajustes. Exemplos:

Se a lâmpada fosse mãe,
Seria mãe da claridade,
iluminando nossas casas
e também toda a cidade.
5ªB

Se a lagoa fosse mãe,
seria mãe dos peixinhos
a água seria sua casa
casa de mil amiguinhos.
Rodrigo

Se a casa fosse mãe
seria a mãe das janelas
Elas todos olhariam
Pra muitas paisagens belas.
Ana Paula P.

Se a parede fosse mãe
Seria mãe dos moradores
Protegeria suas casas
Da entrada dos invasores.
Ana Paula

Se o livro fosse pai
histórias seriam filhas
permitiriam passeios
ao redor de muitas ilhas.
Juliana / Fernanda

Se a raiz fosse mãe
seria a mãe dessas plantas
Escondidinha daria
Os frutos pras nossas jantas.
Patrícia

Se a cidade fosse mãe
Seria mãe dos edifícios
A gente estaria sossegado
E a vida menos difícil.
Rosimeire

Os resultados desta atividade, de modo geral, foram bons, pois permitiram que as crianças associassem vários elementos ou coisas, numa relação de mãe (ou pai) e filhos, e imaginassem alguma situação decorrente dessa aproximação, organizada em versos que observassem determinada sonoridade, ritmo e rima.

As intervenções nas produções dos alunos, nos grupos, buscaram chegar ao que estava problemático nos textos e os motivos disso. As dificuldades mais freqüentes relacionavam-se à falta de algum verso, ao descompasso entre o tamanho deles, ou ainda ao ritmo, à sonoridade, ou à rima.

Assim, por exemplo, no texto de Daniele, o futuro do pretérito "fazeria", empregado por ela, não apenas não seguiu a forma irregular desse verbo, como quebrou a métrica bem observada por ela nos demais.

unesp

Se o fogo fosse pai Seria pai das panelas, fazeria coisas gostosas Batatinhas, berinjelas. Daniele, 1ª versão	Se o fogo fosse pai Seria pai das panelas, faria coisas gostosas Batatinhas, berinjelas. Daniele, versão final.

Ajustada a forma verbal, o resultado ficou bem interessante, com uma sonoridade equilibrada, em versos com a mesma métrica, e cesura na terceira e sétima sílabas do primeiro e quarto versos, e na quarta e sétima sílabas do segundo e terceiro versos.

A sessão como um todo também teve um bom resultado. Dos versos de Prévert a *Se as coisas fossem mães* pôde-se propiciar uma iniciação dos alunos à criação de imagens.

Carmen Urquiza - 1996

O trabalho interrompeu-se a partir do final de novembro, porque a maioria dos alunos tinha fechado as notas, e estava "dispensada".

Carmen Urquiza - 1997

Atividades realizadas em três dias, 28/05, 03/06 e 04/06/97, num total de cinco aulas.

Os textos selecionados para leitura e como detonadores, bem como os procedimentos pedagógicos foram os mesmos utilizados em minha turma, e os resultados foram semelhantes.

Iniciou-se a atividade com o T.L.: "Invasão", de M. Dinorah, observando-se os procedimentos especificados no relato de minha experimentação; apresentaram-se os

versos detonadores de Prévert "Quando a vida é um colar/ cada dia é uma pérola", e a classe, em grupos produziu os seus dísticos. A professora solicitou três por grupo. O entusismo com a atividade foi tão grande que cada grupo fez pelo menos dez.

Quando a vida é um espelho / cada dia é uma imagem. (Angélica/Suellen/Stephanie/Tânia)
Quando a vida é uma escada / cada dia é uma escalada. (Tiago C. /Ivan/Vladimir/Daniel)
Quando a vida é uma flor / cada dia é um perfume. (Aline/ Adriana/Amanda/Priscila)
Quando a vida é uma árvore / cada dia é uma sombra. (Rogério/Claudinei Rafael A.Z.)

Os alunos também construíram versos a partir de uma variação desta estrutura, utilizando a subordinada condicional em lugar da subordinada temporal: "Se a vida fosse um colar / cada dia seria uma pérola". Embora esta estrutura seja ótima para aprimorar a correlação de tempos, o efeito "poético" que ela produz não é o mesmo, uma vez que o descompasso dos dois versos, respectivamente de 7 e 9 sílabas, quebra o ritmo e o balanço do verso. Por exemplo, compare-se:

Se a vida fosse um sonho / cada dia seria uma ilusão (Angélica/Suellen/Stephanie/Tânia)
Quando a vida é um sonho / cada dia é uma ilusão.

Deve-se ressaltar a conveniência de o professor desenvolver a estrutura com o conectivo temporal "quando", em primeiro lugar, pois ela garante um certo ritmo com mais facilidade, já que o número de sílabas da estrutura básica dos dois versos é o mesmo:

"Quando a vida é... (4)
Cada dia é..." (4)

A estrutura básica dos versos com o conectivo condicional "Se" dificulta o balanço destes versos, uma vez que o seu número de sílabas é diferente:

"Se a vida fosse... (4)
Cada dia seria ..." (6)

Todos os grupos, com exceção de um, que teve dificuldade em desenvolver a proposta, saíram-se muito bem nesta atividade, envolvendo-se muito, levando mesmo os comentários e a animação para fora da sala de aula. Alguns versos deste grupo mencionado, ajustados, ficaram interessantes:

Se a vida fosse só o amor / eu amaria o Rogério. (Patrícia/ Daiane/ Paula)

unesp

Ajustado:

Se a vida fosse um amor / cada dia seria um Rogério.

Considerando, porém, que a criação de imagens é algo díficil, é importante que o aluno tenha contato com uma diversidade de imagens, mesmo que ele não as crie. Neste sentido, pode ser bastante estimulante a participação da criança numa atividade de recomposição da imagem, como a que segue, sugerida por Paulette Lequeux: perguntas cujas respostas, completas, criam uma imagem (construção metafórica).

Por exemplo:

- Quem dá bronca na terra quando chove?
- *O trovão* dá bronca na terra quando chove.

Foram feitas algumas perguntas, e os alunos responderam, oralmente. Em seguida, passou-se uma relação grande de perguntas (várias traduzidas ou adaptadas de Lequeux, e outras que elaborei a partir de trechos de poemas que apresentavam imagens), respondidas por escrito, em casa.

Na aula seguinte, foi feita a leitura daquelas feitas em casa, com um aluno perguntando e outro (s) respondendo, e a classe toda participando:

- Quem dá banho no jardim quando está muito quente?
- *A chuva* dá banho no jardim quando está muito quente.

- Quem frita o asfalto no verão?
- *O sol* frita o asfalto no verão.

- Quem passeia pelo céu formando coisas?
- *A nuvem* passeia pelo céu formando coisas.

- Quem ferve de raiva dentro da panela?
- *A água* ferve de raiva dentro da panela.

- Quem fura o mar como um flecha?
- *O peixe* fura o mar como uma flecha.

- Quem joga pingos de leite no jardim à noite?

unesp

- A lua joga pingos de leite no jardim à noite.

- Quem deixa as flores suadas no pôr do sol?
- *O sereno* deixa as flores suadas no pôr do sol.

- Quem fica gira e gira, gira que gira pro sol?
- *A terra* fica gira e gira, gira que gira pro sol.

- Quem dança valsa nos ares ligada por um fio?
- *A pipa* dança valsa nos ares ligada por um fio.

- Quem tem pressa de seguir correndo e de chegar a ser mar?
- *O rio* tem pressa de seguir correndo e de chegar a ser mar.

- Quem apaga as estrelas do céu?
- *O sol nascente* apaga as estrelas do céu.

- Quem baila na paisagem, em vôo leve, livre e breve?
- *A borboleta* baila na paisagem, em vôo leve, livre e breve.

- Quem é que tece a imobilidade do pássaro?
- *A gaiola* tece a imobilidade do pássaro.

- Quem é que embala a dança das pipas?
- *O vento* embala a dança das pipas.

- Quem valsa na flauta-lua?
- *A noite* valsa na flauta-lua.

- Quem samba no sol-pandeiro?
- *O dia* samba no sol-pandeiro.

Trata-se de uma atividade sugestiva, pois embora as crianças não criem as imagens por si, a resposta completa que elas dão, juntando os elementos oferecidos na pergunta, propiciam a linguagem figurada. Isto, ao mesmo tempo que as surpreende, permite que elas se dêem conta do processo de constituição da metáfora, e se familiarizem com uma diversidade de imagens, o que permite fugir ao lugar comum das associações a que estão habituadas.



Seguiram-se as atividades realizadas a partir dos textos detonadores: *Dia e noite*, de Mary e Eliardo França, e *Se as coisas fossem mães*, de S. Orthof. Alguns exemplos de textos produzidos pelas crianças:

DIA E NOITE

De dia eu posso brincar
mas, de noite...
eu posso voar.
Tiago L./Tiago M.

De dia, eu posso brincar,
Mas, de noite...
eu posso voar
como um pássaro.
(Tiago da Cruz/Ivan/Daniel/Vladimir)

De dia eu posso brincar
Mas de noite
eu posso voar
entre as estrelas.
(Tânia e Suelen)

De dia eu posso brincar
Mas de noite
eu posso ser cavaleiro.
(Anderson Luís e Leanderson)

Embora a classe tenha gostado muito do texto, e na discussão que se seguiu à leitura as crianças tenham ressaltado a contraposição realidade e mundo do sonho, da imaginação, deve-se ressaltar, porém, a dificuldade dos alunos em criar um universo onírico, ou descolar-se do "real imediato", como se evidencia em seus versos.

SE AS COISAS FOSSEM MÃES ("PAIS")

Se a bolsa fosse mãe
seria mãe das bolsinhas
com divisões muito boas (<==tinha partes)
pra guardar as moedinhas. (<==e guardava)
(Rogério, Rafael, Claudinei)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Se o mar fosse um pai
Peixes seriam os filhinhos (<== filhos seriam os peixinhos)
Cada dia uma promessa
E quantos, quantos beijinhos.
Suelen, Adriana, Tânia, Priscila P.,Amanda

Se o tênis fosse pai
Seria pai dos dedinhos
todos juntos ficariam (<== que todos juntos ficariam)
sempre muito bem quentinhos.(<==bem quentinhos)
(Tiago C., Ivan, Vladimir, Daniel)

Os resultados das atividades desta sessão corresponderam plenamente aos objetivos de iniciação dos alunos à imagem. Os alunos envolveram-se muito na criação de imagens a partir dos versos de Prévert, estabelecendo associações mais, ou menos inusitadas. Surpreenderam-se com a reconstituição de imagens, a partir de perguntas, do tipo das sugeridas por Lequeux, cujas respostas completas revelavam metáforas, de cujo processo de construção os alunos participavam, naturalmente. E recriaram textos, a partir de *Dia e noite*, e *Se as coisas fossem mães*: bastante simples, a partir do primeiro, e observando um certo ritmo, sonoridade e rima, nas associações entre coisas e "seus filhos".

8ª sessão

Imagens em poemas/ "Imagens na gaiola"

Esta sessão teve dois momentos: no primeiro trabalhou-se com "adivinhas por imagens", e no segundo com "imagens na gaiola". Foi desenvolvida no dia 3-12-96.

1ª parte

Elaborar comparações poéticas, através da utilização do processo de adivinhações, era o **objetivo** desta parte, ou, como propõe Malineau, mobilizar a inteligência imaginativa das crianças, ao lhes propor a comparação de coisas, seres, sentimentos entre si, estabelecendo paralelos.

Selecionaram-se poemas, e iniciaram-se as atividades de sensibilização pela leitura com o poema "Qual é o nome da minha prima?", de S. Caparelli, *Tigres no quintal.*

QUAL O NOME DA MINHA PRIMA?

Quem sopra essa brisa doce?
Quem planta essa flor tão bela?
Quem colore o céu e os montes
e no mar semeia velas?

Neste texto, através de uma adivinha, e utilizando-se do uso figurado das palavras, são criadas imagens para a "prima/vera". Observados os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura respondeu-se à adivinha proposta pelo poema.

Os alunos fixaram a atenção no texto no sentido de responder à adivinha, e o fizeram rapidamente; porém, mais do que sugestão das imagens, o grande indício para o acerto parece ter sido a sonoridade da palavra "prima" (da pergunta no título do poema), remetendo imediatamente à primavera e, desta forma, à resposta, Vera.

Como textos detonadores foram apresentados os poemas "O elefante" e "Gatos", de crianças francesas (trad. maf).

Ele tem orelhas como panquecas enormes
Seus olhos são como grãos de milho
Seu nariz pode servir de balanço
Seu ventre é redondo como um balão
Suas patas são troncos de árvore
Seus pés deixam pegadas como conchas
Seu rabo é uma cordinha.

A gente se olha
nos seus olhos
como num espelho;
seu nariz está no meio
de um cortina de bigodes.

Suas patas desenham no chão
pétalas de flores.
Seu pelo é um tapete macio.
E seu rabo desenha
interrogações.

Os poemas apresentam adivinhas através de imagens.

Ao escolher, por exemplo, algum animal, e pensar em características que o identifiquem, parte a parte do corpo, as crianças estabelecem esse jogo de adivinhações, através de imagens, que lhes solicita um "esforço de mémória, de reflexão, de observação e de transposição."

Observados os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, foi feito um levantamento de animais a serem objeto de adivinhação, das partes dos animais, estabeleceram-se comparações. A atividade foi realizada em grupos, devendo cada um lançar uma adivinha para outro grupo responder.

Exemplos de textos produzidos e suas versões reelaboradas.

1ª

Seu cabelo é feito uma tocha
Seu grito mata uma pessoa
É forte como uma rocha.
Tem dentes afiados
como agulhas e facas
De todos os animais
é o mais respeitado.
(leão) Jessica/Paula

2ª

Seu cabelo parece uma tocha
Seu rabo um enorme espanador.
Seus dentes são facas afiadas.
Seu grito faz tremer qualquer rocha.

(leão) Jessica/Paula

1ª

Ele tem oito tentáculos
Quando fica nervoso solta
Um pó preto contra seus inimigos
Vive embaixo d'água.
(polvo) Patrícia

2ª

Ele tem oito tentáculos
E vive embaixo da água.
Quando fica nervoso
Solta muito pó preto
Contra seus inimigos.

3ª

Seus oito tentáculos abraçam, ondeiam,
Enquanto desliza por sob a água: teia.
Quando fica nervoso e sente o perigo

Numa nuvem preta envolve o inimigo.
Patrícia / M.L.

1ª

Ele pula de galho em galho como uma corda
Faz de seu rabo um balanço
Seus dentes são afiados como agulhas
Suas micagens são engraçadas.
(macaco) Juliana

2ª

Ele salta como uma mola
Seu rabo é uma grande corda.
Seus gritos são grandes piadas
Seus dentes, agulhas afiadas.
(macaco) Juliana / M.L.

Foram sugeridas mudanças, quando algum aluno colocava elementos que tornavam a adivinha muito óbvia. Houve alterações nos textos, evidenciadas nas várias versões. A partir da reordenação dos versos, complementando-se de modo mais harmonioso, por exemplo, novas possibilidades de ajustes se mostravam, e outras intervenções ocorriam, nessa busca e aproximação das palavras, a partir do que a própria sonoridade e o sentido sugeriam.

Os alunos gostaram da atividade, mas considero que o tempo dedicado a ela foi insuficiente. De qualquer forma, foi possível perceber que é uma boa proposta, com possibilidades de levar à criação de algumas imagens interessantes.

2ª parte

Num aprofundamento do trabalho com imagens, o **objetivo**, nesse momento, foi possibilitar a criação de imagens a partir de determinado tema, para o que se selecionaram poemas com uma temática afim.

Iniciou-se o trabalho de sensibilização pela leitura, com a apresentação do poema "Toque", de Binho, *Na ponta da língua.*

TOQUE

a nova
aluna da turma
é linda
-- tem os olhos cheios de estrela.

Selecionou-se este poema pela sua simplicidade lírica, para integrar um conjunto de textos poéticos sobre o tema do amor, e por permitir a iniciação ao processo metafórico.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, seguidos de comentários sobre o texto pela classe e pela professora.

Os alunos gostaram de "Toque" e perceberam o processo lingüístico/poético que permite identificar "brilho do olhar" e "olhar cheio de estrelas", na construção metafórica do quarto verso, que confirma a caracterização apresentada no terceiro verso, da nova aluna da classe: "linda".

Como segundo texto de leitura, foi utilizado o poema "Amor", Lalau, *Girassóis.*

AMOR

É parecido
Com um
Campo florido.

Tem sabor de pudim
De caramelo,
Com casquinha
De açúcar queimado
E cobertura
De marshmallow.

Pode ser também
Quando alguém
Cuida de um neném.

Ou, talvez,

Quando contam
Uma história bonita
Mais de uma vez.

Tem cheiro de sabonete.
Tem gosto de sorvete.

É como um brinquedo.
É como um segredo.

Tem que
Ser grande,
Maior que
O mar.
Tem que
Ser lindo,
De fazer chorar.

Trata-se de uma estruturação poemática mais longa, que apresenta impressões sensoriais diversas sobre o tema do amor, articuladas pelo ritmo e pela sonoridade do poema. As anáforas e as construções paralelísticas do texto imprimem um sentido de equivalência entre as diferentes percepções, proporcionadas pelos vários sentidos, caracterizadoras desse sentimento.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos adotados para a leitura, e fizeram-se comentários sobre o poema, seu processo de construção a partir das associações que o autor fez, relacionadas aos vários sentidos e percepções (não falamos em "eu lírico" com as crianças). Seguiu-se a identificação dessas associações no poema:

Se alguém visse o amor? Como seria, de acordo com o poeta? ... campo florido...
Se o comesse? ... pudim de caramelo...
Se o sentisse? ...quando alguém / cuida de um neném...
Se o ouvisse? ...quando contam / uma história bonita...
Se o cheirasse? ... sabonete...
Se o provasse? ... sorvete...

Os alunos gostaram muito do poema, e ficaram bastante surpresos quando eu lhes perguntei como o poeta tinha construído seu texto, e entusiasmados quando sugeri que tentássemos levantar alguns elementos a partir dos quais ele trabalhara: uma caracterização do amor, a partir da percepção propiciada (ao "eu lírico") por cada um dos sentidos. Fizemos em conjunto, oralmente, a identificação das associações

estabelecidas pelo poeta: eu ia perguntando, eles iam respondendo, conforme registro já apontado.

No segundo momento do **desenvolvimento da atividade**, apresentou-se como texto detonador para os trabalhos de criação e recriação dos alunos, o poema "Amor", de R. Murray, *Terremoto Furacão.*

AMOR

Que o amor *é assim*
feito doce na boca
feito chuva no rosto
o coração derretendo.

A expressão do amor na suavidade poética de Roseana Murray é representada neste breve poema cuja estrutura bem marcada possibilita sua utilização pelos alunos na criação de imagens. A construção anafórica "feito", no 2º e 3º versos, introduz a explicitação da maneira de ser deste amor e deste coração, anunciada pelo termo "assim", e reforçada pelas aliterações provocadas pelos fonemas /s/ e /k/, principalmente.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura e fizeram-se comentários sobre a estruturação do texto, sobre o seu sentido e sobre a concretização de um sentimento, através da sugestividade das imagens.

Explicitou-se o sentido de "feito" (como, que nem) e destacaram-se os elementos que constituem a estrutura básica do poema, para que, a partir da sua "silhueta", os alunos construíssem os próprios textos.

Que .....é assim
feito.....
feito.....
o coração..... - ndo.[23]

[3] Utilização de um verbo no gerúndio, isto é, terminado em "ndo".

unesp

Exemplos da produção coletiva:

RAIVA
Que a raiva *é assim*
feito fel na boca
feito tapa no rosto
o coração explodindo.
5ª B

LIBERDADE
Que a liberdade é assim
feito pássaros no ar
feito peixes no mar
o coração acelerando.
5ªB

Exemplos da produção individual:

TRISTEZA
Que a tristeza é assim
feito injustiça do homem
feito choro de criança
O coração amargando.
Paula

TRISTEZA
Que a tristeza é assim
feito mordida na mão
feito óleo quente no rosto
o coração quase parando.
A. Paula

Os alunos participaram intensamente desta atividade, e mesmo que as produções possam não corresponder a todo seu entusiasmo, considero que os resultados corresponderam plenamente às minhas expectativas de iniciá-las no processo de construção metafórica. O texto de Aline (abaixo) parecia distanciar-se do modelo, no 4° verso, e foi reajustado, incluindo-se "coração" que fazia parte da estrutura a ser mantida, e substituindo-se "falando mais alto", por um correspondente semântico, sem modificador, "gritando". Provavelmente Aline, ao escrever "falando mais alto" tinha subentendido a palavra "coração", que não foi nomeada, porém, provocando uma relação de sentido diversa entre 3º e 4º versos.

RAIVA
Que a raiva é assim
feito crilo zumbendo
feito soco no rosto
falando mais alto.
Aline- 1ª versão

RAIVA
Que a raiva é assim
feito grilo zumbindo
feito soco no rosto
o coração gritando.
Aline- versão final



O processo de reajuste do texto de Juliana (abaixo) teve alguns procedimentos similares:

1ª versão	versão final
AMIZADE Que a amizade é assim feito mel na boca feito sorriso no rosto explodindo de amizade.	AMIZADE Que a amizade é assim feito mel na boca feito alegria no rosto o coração sorrindo.

Perguntei a Juliana como era o coração "explodindo de amizade". "Sorrindo", foi a resposta imediata. Como o verbo "sorrir" já aparecia no quarto verso, sugeri que pensássemos numa substituição para sorriso no 3º verso.

- "Se a pessoa tem sorriso no rosto, como ela está?" - "Alegre!"

- "Porque não colocar, então, "feito alegria no rosto"?

Para terminar a sessão, leu-se o poema "Eu vi", de M. Dinorah, *Ver de ver.*

EU VI

Eu vi
a crina do vento
no verde da mata
virando lamento.

Eu vi
a chama assassina
queimando essa mata
matando essa crina.

Eu vi,
não quero mais ver,
o verde da crina
do vento a morrer.

Neste texto imbricam-se imagens sugestivas do fogo, do vento, e da mata, revelando uma paisagem desfeita pelo fogo; há um sentido de amor, e ao mesmo tempo de lamento e alerta, não piegas, com relação à destruição da natureza.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, seguidos de comentários sobre o poema.

unesp

A discussão provocada pela pergunta de uma aluna, sobre o sentido de "crina do vento", que eu devolvi para a classe, resultou numa discussão interessante, em que as crianças revelaram perceber a imbricação de imagens nessa primeira estrofe, em que o movimento do vento no verde da mata é associado à crina do animal, possivelmente no galope, e a cujo som, por sua vez, se associa o lamento da crina do vento, diante da imagem de devastação, na estrofe seguinte.

Os resultados da sessão corresponderam às expectativas. No caso do poema de R. Murray chegaram a superá-las. No entanto, o grupo mais reduzido, com que se trabalhou a partir desta sessão impediu uma diversidade de textos produzidos, que desse a dimensão das possibilidades destas atividades, que considero bastante "rentáveis".

Carmen Urquiza - 1997

Nesta 8ª sessão, a professora Carmen Urquiza não desenvolveu a atividade "adivinhas em imagens", mas trabalhou com "imagens na gaiola", iniciando com o texto de leitura "Amor", de Lalau, seguido dos dois textos detonadores: "Que o amor é assim", de R. Murray, e "Toque", de Binho, finalizando a sessão com o texto de leitura "Eu vi", de M. Dinorah.

As atividades se desenvolveram em dois dias, totalizando pouco mais de três aulas.

Com relação ao poema "Amor", foram observados os procedimentos estabelecidos para os textos de leitura, e os alunos elaboraram poemas a partir de "Que o amor é assim".

Preservando a estrutura básica do modelo, colocada na lousa e explicitada, os alunos escolheram um sentimento (de uma relação feita em conjunto pela classe, e também colocada na lousa), e criaram seus textos, apontando o gosto, ou as sensações dos sentimentos. Por exemplo:

Que o desespero é assim
feito pimenta na boca
feito picada no rosto(<=de formiga)
o coração apertando.
Rogério, Claudinei,Rafael

Que a alegria é assim
feito maçã na boca
feito aperto de mão
o coração voando.
Daiane, Viviane

Que o desespero é assim
feito pimenta na boca
feito espinhos na mão
o coração apertando.
Everton

Que a alegria é assim
feito mel na boca
feito brisa nos cabelos
o coração iluminando.
Fabiana Ap., Cibele

Raiva é um fogo
Que queima por dentro
deixando marca
no coração.
Natália, Elaine C.

Embora fuja ao modelo, o poema de Natália e Elaine tem ritmo e é de grande expressividade; daí ser dispensável ajustá-lo, a não ser como verificação dessa possibilidade, pela própria aluna. Por exemplo:

Que a raiva é assim
feito fogo por dentro
feito flechas no peito
o coração rasgando.

Que a paixão é assim / feito (de) alegria na boca / raiva feito ódio no dedo / no coração doente agoniado.

Esse aluno escreveu corrido, sem separar os versos, misturando também dois elementos que procurou caracterizar: "paixão" e "raiva"; o que se observa mais facilmente com as barras colocadas, num primeiro ajuste.

Desdobrados em duas estrofes e completados os versos, resultaram:

Que a paixão é assim	Que a raiva é assim
feito alegria na boca	feito ódio nos dedos
feito "asas" nas pernas	feito choque no peito
o coração enfeitiçando	o coração agonizando.

O poema "Toque" foi o segundo texto detonador desta sessão. Exemplos de recriações dos alunos a partir desse texto:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TOQUE

A minha
mãe
é alegre
- tem um olhar de paixão.
Luciene, Vanessa

A minha
mãe
é meiga
- tem os olhos cheios de carícias.
Tiago C., Ivan, Vladimir, Daniel

O meu
amigo
é ridículo
- tem o olhar cheio de fofocas.
Suelen, Tânia, Priscila S.

A minha
amiga
é bonita
- tem o olhar cheio de flores.
Rafael/Rogério/Claudinei

A minha
vizinha
é legal
- tem olhar de sabedoria.
Fabiana, Angélica

O meu
pai
é alegre
- tem o olhar cheio de cores.
Fabiana Ap./ Cibele

Ressalte-se, mais uma vez, a importância de a professora fazer listas com os alunos, que possibilitem alternativas interessantes e diversificadas. Vários alunos utilizaram o adjetivo legal (esvaziado de sentido, e que funciona como "coringa"), para se referir a aspectos completamente distintos, dos seres mencionados.

Os resultados desta sessão foram bem satisfatórios: os alunos empenharam-se no desenvolvimento das atividades, e criaram algumas imagens interessantes a partir dos textos de Murray e de Binho.

9ª sessão

Nível sintático-semântico: sinestesias (1)

Programada para uma sessão de três horas, esta atividade desenvolveu-se em dois dias (05 e 09/12/96), em virtude de sua complexidade.

Teve como **objetivo** a criação de metáforas, por meio de atividades um pouco mais complexas, como a proposta por Malineau em *Lécriture avant la lettre. Jeux de langage*, no jogo 16: "Eu experimento, eu imagino". Propõem-se aí seqüências de metáforas, imagens obtidas através da mobilização dos vários sentidos, numa solicitação mais integral da criança: corpo, intelecto e imaginário.

Iniciaram-se as atividades com a leitura de dois pequenos textos: última estrofe de "O pipoqueiro"; e uma estrofe de "O leque", de M. Dinorah, *Cantiga de estrela*.

O sol
suando sombras na calçada
solta imensa risada.

O tempo é um mais além
ao sopro sossegado
do leque em vai e vem.

Estas breves estrofes líricas e alegres exploram, de forma lúdica, a sonoridade das palavras. Na primeira, brinca-se com o efeito aliterativo do fonema /s/, produzindo esse efeito continuado, de uma risada imensa, encompridada pelos fonemas nasais. Os sibilantes, por sua vez, fazem "escorregar" o suor e a própria risada. No caso do fonema /s/ em SOLta (no prolongamento provocado pelo efeito aliterativo desse fonema), no 3º verso, mistura-se esta sonoridade, com a ampliação a que o próprio sentido de solta

(contém sol) aponta, transformando o sol em suor imenso. Indo mais além, pode-se imaginar o redondo do sol como uma bocona escancarada, rindo de alegria, e remetendo a associações com luz, calor, vida, verde...

Na segunda, tem-se um outro ritmo, sossegado, a embalar o leque, em "vai e vem", e sugerindo, concomitantemente, um movimento continuado, ritmado, sem fim, lento e inexorável, que dimensiona a própria idéia do tempo. Os fonemas nasais encompridam o vai e vem, e o /s/ escorrega o tempo.

A escolha e combinação de palavras em que se destaca a reiteração dos fonemas consonantais /s/, /p/, /k/, /l/, /v/, /m/, e a incidência da acentuação praticamente nas mesmas vogais (no primeiro e terceiro versos há uma alternância perfeita entre as vogais tônicas **e - a - e)**, criam um jogo de aliterações e assonâncias, numa construção bastante sintética, que concretiza o "sopro" do leque "em vai e vem".

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, seguidos de alguns comentários sobre os textos.

Os alunos gostaram dos textos e dos recusos utilizados neles, e empenharam-se em dizer os poemas adequadamente, no sentido de conseguir esse efeito que a sonoridade das palavras provocava, e que havia sido comentado.

No segundo momento de **desenvolvimento da atividade**: criação ou recriação a partir de modelos, apresentou-se o poema "O medo é como um baticum", a partir do jogo "Eu experimento, eu imagino", de Malineau (1-16).

> O medo é como um baticum de tambor
> um animal grande e cinzento
> uma coisa gelada na ponta dos dedos...etc.

É um texto construído a partir de comparações, como resultado de uma série de procedimentos que permite criar associações entre o tema escolhido e elementos com que se possa estabelecer uma similitude de sentido. Assim, a carga emotiva e evocativa que se pode atribuir a "medo" é possibilitada pelas analogias de sentido.

unesp

A linguagem poética é especialmente evocativa, sugestiva, e esses procedimentos permitem que se chegue à comparação metafórica.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos, a partir das orientações de Malineau: escolha de um TEMA, como, por exemplo, lua, sol, um sentimento ou sensação como medo, raiva, alegria, ódio, ternura..., seguida de BRINCADEIRA com o jogo de "SE FOSSE...", contemplando pelo menos uma pergunta para cada um dos sentidos. Os temas poderiam ser associados a sons, ou mesmo instrumentos mais adequados para representá-los.

Seguindo os procedimentos de Malineau, escolheu-se inicialmente o tema MEDO, e fizeram-se indagações a partir dos cinco sentidos. As respostas dos alunos iam sendo registradas na lousa e nos cadernos, constituindo uma LISTA DE TERMOS.

A partir dos elementos levantados elaborou-se um poema em conjunto (5ª B). Os alunos escolheram inicialmente uma dentre as sugestões arroladas, e foram estabelecendo comparações possíveis com MEDO; a produção foi sendo ajustada de acordo com as propostas e argumentações dos alunos e algumas indagações minhas no sentido de algum parâmetro para a ordenação da escolha. Indo um pouco além da proposta de Malineau, eu propus, como uma outra etapa da atividade, que se eliminasse o termo da comparação "como", e numa terceira, que se elaborasse o poema apenas com os elementos metafóricos selecionados.

Levantamento coletivo:

MEDO

Se eu comesse o medo. Que gosto ele teria? (sensação)

remédio amargo / jiló / espinha de peixe / peixe com espinho/ farinha de mandioca entalada na garganta.

Se tivesse cheiro. Que cheiro teria?

queimado (vela, mato, pólvora) / pólvora depois da explosão / gás.

Se pudesse pegá-lo. O que sentiria na mão?

frio / calafrio / gelo / algo escamoso como a pele de cobra / cortante como faca / choque nos dedos.

Se visse o medo. Como seria? Um bicho? Uma planta?

morcego / cobra pronta para dar o bote / planta carnívora / avião explodindo no ar / alguém se debatendo no mar.

Se ouvisse o medo. Que som teria?
trompas / tuba / trovões em forte tempestade / grito no escuro / explosão / ventania.

Exemplo da criação coletiva nas três etapas:

1

MEDO
O medo é como espinho na garganta
pólvora queimada
avião explodindo
faca afiada
grito no escuro.

2

MEDO
O medo é espinho na garganta
pólvora queimada
avião explodindo
faca afiada
grito no escuro.

3

MEDO
Espinho na garganta
Pólvora queimada
Avião explodindo
Faca afiada
Grito no escuro.

Exemplo de produção individual (observaram-se as três etapas):

MEDO
Peixe com espinho
Gás na escuridão
Gelo cortante
Morcegos voando
Trovões e relâmpagos.
A. Paula

Levantamento coletivo:

RAIVA
comesse
fel na boca, remédio amargo, pimenta, jiló, limão.
cheirasse
enxofre, chulé, falta de higiene, maconha, mau hálito.
pegasse
queimadura no corpo, espinho na pele, espinho afiado, faca cortante, ferro em brasa.
visse
castigo injusto, crianças chorando, crianças na rua, injustiça na carne.

unesp

escutasse
zumbido de pernilongo, palavras agressivas, palavras maldosas, crianças chorando, gritos apavorantes, grito e xingamento.

Exemplo da criação coletiva, nas três fases:

1

RAIVA
A raiva é como remédio amargo
é como cheiro de enxofre
é como espinho na pele
é como injustiça na carne
é como grito e xingamento.

2

RAIVA
A raiva é remédio amargo
é cheiro de enxofre
é espinho na pele
é injustiça na carne
é grito e xingamento.

3

RAIVA
Remédio amargo
Cheiro de enxofre
Espinho na pele
Injustiça na carne
grito e xingamento.

Exemplo de criação individual:

RAIVA
Fel na boca
Enxofre no ar
Espinho na pele
Maldade
Dor.
Ana Paula

Esse poema foi elaborado nas três etapas. Apresenta-se aí apenas a terceira. A mesma estrutura nos três primeiros versos, de 3, 5 e 5 sílabas, com cesura na 2ª e 5ª sílabas, no 2º e 3º versos, cria um equilíbrio entre eles, e as escolhas feitas vão precisando o sentimento, que vai sendo contido, num afunilamento (do terceiro para os últimos versos) revelado pela única palavra do 4º verso, por sua vez comprimida no monossílabo do verso final: dor.

unesp

Levantamento coletivo:

TERNURA

comesse:
suspiro, algodão doce, pétalas de rosa, arroz doce, ovo de páscoa, bombom, chocolate.

cheirasse:
perfume de flores, brisa ao amanhecer, entardecer, sabonete, shampoo.

pegasse:
bichinho de pelúcia, uma bola macia, suavidade de pena, um sapato novo, almofada, cobertor macio, blusa de lã.

visse:
céu estrelado, crianças brincando, fada, um brigadeiro de meio metro, gesto carinhoso, alegria, amor, paz, liberdade.

escutasse:
música romântica, piano, flauta, risada de neném, uma história bonita, uma música "glasica", palavras carinhosas, palavras bonitas, palavras carinhosas.

Exemplos da produção individual:

TERNURA

Arroz doce e coco
Urso de pelúcia
Perfume de rosas
Céu estrelado
Uma história bonita.
Paula

TERNURA

Bombons inesperados
Perfumes de flores
Maciez de lã
Palavras carinhosas
Liberdade e muita paz.
Patrícia

Os resultados foram razoáveis, tendo em vista as condições de realização da atividade. Devem-se considerar os mesmos complicadores já apontados na sessão anterior: o grupo reduzido com que se passou a trabalhar, o período do ano, e o pouco tempo de que se dispunha.

Todos os alunos fizeram todas as etapas do exercício, chegando até a metáfora. Apresentei apenas a etapa final, pois o processo é o mesmo com todos os temas, e as duas primeiras etapas depreendem-se facilmente da terceira. Houve alguma

repetição nas produções dos alunos, em função de um levantamento de termos menos abrangente do que seria desejável.

Selecionei também o texto de Patrícia, a partir de "raiva", pelas suas peculiaridades:

RAIVA
Maçã estragada, acerola pisada,
Comida queimando, churrasco estragando,
Caule espinhoso, um espinho no pé,
Mato queimando, pessoas sofrendo.

Embora tivesse se distanciado do modelo proposto e, à primeira vista não estivesse bom, observa-se que ela construiu uma outra estrutura, que a proposta (de levantamento de associações a partir dos vários sentidos) permitia. Elaborou uma quadra, em versos bimembres, e buscou um certo equilíbrio rítmico entre eles. Assim, o 1º e o 2º versos, de 11 sílabas, têm cesura na 5ª e 11ª sílabas; e o 3º e 4º versos, de 10 sílabas, têm a 4ª e a 10ª sílabas acentuadas. Os substantivos de cada verso, aparecem determinados por formas nominais de verbos (com exceção do 2º segmento do 3º verso): particípio passado no 1º e 3º versos e gerúndio no 2º e 4º versos.

Relendo-se o seu texto (sobre o qual não incidiu qualquer intervenção), percebe-se um cuidado na estruturação, e uma preocupação em trabalhar com as possibilidades que o levantamento lhe sugeria, independente da observação rígida do "modelo" apresentado.

Faltou tempo para desenvolver essa atividade que considero uma das mais promissoras em termos de criação de imagens e metáforas, em condições mais adequadas. Seria conveniente um trabalho mais amplo, dando ensejo a uma gama mais diversificada de sugestões, que permitisse realmente uma escolha, até de "tom" do poema, nas opções apresentadas pelos alunos, e reajustes na métrica, bem como na utilização do espaço.



Professora Carmen Urquiza -1997

Os textos selecionados para esta sessão de criação de imagens, bem como os procedimentos pedagógicos foram os mesmos utilizados em minha turma, e os resultados foram semelhantes. As atividades foram realizadas em dois dias; aproximadamente 3 aulas (11/06/97 e 18/06/97).

Exemplos de textos produzidos:

TERNURA

Algodão doce
Cheiro de flores macias
Um campo florido
Vozes de passarinhos.
(Stephanie)

ALEGRIA
Doce de leite
Chuva na terra
Maciez do algodão
Um barco chegando
O som de pássaros
voando.
Tiago C./Ivan/Daniel/Vladimir

Levantamento feito com a classe:

Se você OUVISSE o MEDO, que som ele teria?
- um grito sufocado na escuridão
- um ruído estranho na floresta
- um uivo em noite de lua cheia
- um rugido estranho no mato
- um ronco de animal selvagem
- um latido forte numa casa abandonada

Se você VISSE o MEDO, como seria, um bicho, uma planta?
- aranhas pretas subindo na parede
- um lobisomem atacando alguém (==>em noite de lua cheia)
- um animal peludo e monstruoso
- um gorila gigante andando pelo mato
- um escorpião caminhando sobre a areia

Se você PEGASSE o MEDO, o que sentiria nas mãos?
- navalha cortando a carne
- uma lesma esmagada na mão
- um réptil pegajoso
- um choque paralisando os dedos
- uma lâmina fria nas mãos

Se você CHEIRASSE o MEDO, que cheiro teria?
- fumaça de borracha queimando

unesp

- um bucho cozinhando na panela
- gás vazando na cozinha
- pólvora depois da explosão

Se você COMESSE o MEDO, que gosto ele teria?
- remédio amargando na boca
- jacaré frito na panela
- limão azedo na boca
- fruta verde amarrando na boca
- pimenta vermelha ardendo na língua

MEDO

Latido forte numa casa abandonada
Aranhas pretas andando pela parede
Réptil pegajoso
Fumaça de borracha queimada
Remédio amargando na boca.
Rogério, Claudinei, Rafael

MEDO
Ruído estranho na floresta
Animal peludo e monstruoso
Lesma esmagada na mão
Carniça espalhada na calçada
Fruta verde amarrando
na boca.
Tiago da Cruz, Vladimir, Daniel

MEDO
Grito sufocado na escuridão
Aranhas pretas na parede
Choque paralisando os dedos
Gás vazando na cozinha
Pimenta vermelha ardendo na língua.
Priscila/Aline/Amanda/Paula

MEDO
Grito sufocado na escuridão
Dona Morte vagando na rua
Lesma esmagada na mão
Fumaça de borracha queimada
Limão azedo na boca.
Tiago(s)/Vanessa/Adriana/Luc./Steph.

ALEGRIA

Se você VISSE a ALEGRIA, como seria, um bicho, uma planta?
- um arco-íris no céu azul; pássaros a voar; uma borboleta no jardim; um campo cheio de flores; uma rosa com gotas de sereno; estrelas brilhantes no céu.

Se você CHEIRASSE a ALEGRIA, que cheiro teria?
- roupas mergulhadas no Confort; flores perfumadas; mangas maduras; sabonete de bebê; sereno caindo ao amanhecer.

Se você OUVISSE a ALEGRIA, que som ela teria?
- passarinhos a cantar no céu azul; apitos de navio na partida; ondas do mar quebrando na praia.

Se você COMESSE a ALEGRIA, que gosto ela teria?



- chocolate quente nas tardes de inverno; bolacha com recheio de morango; sorvete com cobertura; balas de iogurte; pizza de frango com queijo.

Se você PEGASSE a ALEGRIA, o que você sentiria nas mãos?
- maciez do algodão na palma da mão; um bichinho de pelúcia peludinho; bochecha de neném gordinho; pétalas de rosa macias.

Exemplos dos textos produzidos:

ALEGRIA

Arco-íris no céu azul
Flores perfumadas
Sons de violino ao luar
Maciez de algodão
nas palmas das mãos.
Tiago C./Ivan/Daniel/Vladimir

ALEGRIA

Pássaros a voar
Flores perfumadas
Ondas do mar quebrando na praia
Chocolate quente em noite de inverno.

Fabiana Ap./Cibele S./Fabiana J.

Observam-se nos levantamentos feitos pelos alunos muitas frases banais, outras orientadas pela publicidade da televisão, principalmente no que se refere às aproximações feitas com o termo "alegria".

Por ser um texto de criação, a dificuldade se torna maior por falta de um modelo lingüístico já organizado. Considerando isso, os resultados foram satisfatórios. Há, porém, que se pensar em algumas estratégias. As listas devem ser abrangentes, não apenas pela diversidade de alternativas, mas para se ter opções, uma vez que o poema pode ter um tom homogêneo, ou lírico, ou escrachado, ou de humor. Nesse sentido, nas intervenções feitas em vários textos, foram eliminados versos que destoavam do tom geral predominante. Assim, por exemplo, eliminou-se "balas de yogurte", do 4º verso de "Alegria", elaborado por Tiago, Ivan, Daniel e Vladimir, por destoar completamente do tom mais lírico dos demais versos.

unesp

10ª sessão

"Imagens na gaiola": • **"Impressionista"**
• ***Classificados poéticos***

Esta sessão utilizou modelos diversificados de poemas no trabalho com "imagens na gaiola" e desenvolveu-se no dia 10/12/96.

Teve como **objetivo** a ampliação do trabalho com imagens, a partir de "imagens na gaiola", isto é, utilizando modelos diversificados de poemas que propiciassem, a partir de estruturas determinadas, a criação de imagens. O poema "Impressionista", de Adélia Prado, foi um texto detonador, e o "modelo" dos "Classificados poéticos" foi usado em momentos de sensibilização para o desenvolvimento das atividades e como texto detonador.

No **desenvolvimento da atividade,** o poema selecionado para o momento de sensibilização pela leitura foi "A bailarina", de R. Murray, *O circo.*

A BAILARINA

Caminha na ponta dos pés
a bailarina
como se o circo fosse feito
de neblina:
Vai bailar a bailarina
vai voar a bailarina
e é tão fina, é tão fina...
Vira vento a bailarina,
vira nuvem, vira ilha,
e num último salto
ilumina o palco,
transformando o silêncio
em maravilha.

Neste poema misturam-se várias imagens, a partir do tema da bailarina, no circo. Dados de fantasia e de ilusão, desse mundo mágico, confundem-se com elementos da

realidade, na beleza de movimentos da bailarina, ressaltada pela tessitura sonora intrincada e tênue do texto. Assim, a combinação dos fonemas oclusivos /k/, /p/, /b/, /t/, /d/, e os constritivos /f/, /v/, /s/, sugerem a idéia de toques precisos e leves, do caminhar e bailar da bailarina, e os nasais /m/ e /n/, aliados às assonâncias, prolongam sonoridades e movimentos sugeridos.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e comentou-se o texto.

Os alunos gostaram do poema, e tentaram garantir alguma expressividade e ritmo na leitura, no sentido de caracterizar a leveza de movimentos da bailarina, e o inesperado de seu salto-maravilha.

O primeiro texto detonador foi "Impressionista", de Adélia Prado, *Bagagem.*

IMPRESSIONISTA

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.

Texto escolhido por permitir que a criança crie algumas imagens, a partir de "impressões" que tons e brilhos de cores variadas lhe causem. Porém, mais do que uma impressão, que o título do poema possa sugerir, a construção imagética básica que o estrutura, possibilitada pela aproximação entre a cor da casa e o elemento verbal a ela associado, apresenta um novo olhar, uma outra maneira de ver as coisas, uma relação nova entre elas.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos adotados para a leitura e fez-se a proposta de substituição da *cor da pintura da casa* e do *elemento verbal a ela associado,* estabelecendo-se relações semânticas outras.

Exemplos da produção coletiva:

unesp

IMPRESSIONISTA
Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *vermelho intenso*.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *esquentando*.
5ª B

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *verde jardim*.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *primaverando*.
5ª B

Exemplos da produção individual:

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *branco gelo*.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *esfriando*.
Priscila

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *azul bebê*.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente nos *acariciando*.
Paula

Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *azul marinho*.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *anoitecendo*.
Patrícia

Essa atividade foi desenvolvida rapidamente, e de forma bastante agradável. O estranhamento provocado pela associação (*cor da casa e ação, ou estado)* estabelecida garantia o efeito estético produzido pelo texto. Perguntas que buscavam saber de que cor seria a casa que estivesse sempre ".....-ndo" facilitaram a escolha dos alunos. Nesse sentido, é recomendável que se faça uma lista abrangente de verbos, que não apenas

favoreça a escolha, ou composição da cor (substantivo composto), mas que possibilite uma ampliação do vocabulário do aluno.

O segundo texto detonador foi "Colecionador de cheiros", de R. Murray, *Classificados poéticos*.

> Colecionador de cheiros troca
> um cheiro de cidade
> por um cheiro de neblina
> um cheiro de gasolina
> por um cheiro de chuva fina
> um cheiro de cimento
> por um cheiro de orvalho no vento.

Neste poema, como num anúncio classificado para jornal, alguém quer trocar algo por alguma outra coisa. Mas o que se anuncia, numa fala poética original, voltada para o mundo da imaginação e da fantasia, é a expressão de desejos, sonhos, ou uma fuga da realidade quotidiana. O poema permite que o aluno, como um colecionador de cheiros, projete também em suas produções, troca de coisas indesejáveis por elementos de sua vontade. Do ponto de vista da sonoridade, as construções anafóricas "um cheiro de..." e "por um cheiro de...", que se repetem, alternando-se por todo o poema, confirmam, no nível fônico, a alternância buscada nas trocas propostas pelo poema.

Seguiram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura e destacou-se a "silhueta" básica deste texto, a partir do que os alunos criariam os seus versos, seguindo os procedimentos de outros textos detonadores em que se preservava a estrutura do poema a ser "imitado":

> Colecionador de cheiros troca
> um cheiro de.....
> por um cheiro de.....

Exemplos dessas recriações:

> Colecionador de cheiros troca
> Um cheiro de muita fumaça

por um cheiro de pura massa
Um cheiro de sujeira entulhada
por um cheiro de areia molhada
Um cheiro de pito fedido
por um cheiro de eucalipto.
Paula

Colecionador de cheiros troca
Um cheiro de maldade
por um cheiro de verdade
Um cheiro de mata queimada
por um cheiro de terra molhada
Um cheiro de maçã estragada
por um cheiro de chuva esperada. (molhada====>esperada)
Juliana

Gostaram muito da atividade e discutimos a possibilidade de seu desdobramento, ao substituir também os elementos colecionados; poderíamos, assim, pensar em colecionadores de algumas outras coisas que propiciassem a criação de imagens sugestivas, como por exemplo um *colecionador de lembranças*. As intervenções foram pequenas (substituição de algum vocábulo apenas, registrada do lado do verso ajustado), e ocorreram no sentido de garantir algum efeito rímico, buscar um equilíbrio rítmico entre os versos, ou por uma questão semântica. No poema de Juliana, a substituição de "molhada" por "esperada" procurou desfazer a repetição do termo "molhada", no 5º e 7º versos, evitar a redundância em "chuva molhada", e sugerir a "promessa" contida em "chuva esperada".

Como terceiro texto detonador apresentou-se "Troco um passarinho na gaiola", de R. Murray, *Classificados poéticos*.

Troco um passarinho na gaiola
por um gavião em pleno ar
Troco um passarinho na gaiola
por uma gaivota sobre o mar
Troco um passarinho na gaiola
por uma andorinha em pleno vôo
Troco um passarinho na gaiola
por uma gaiola aberta, vazia...

Neste poema, também um "classificado poético", a intenção é similar à do poema anterior, e o verbo sobre o qual o poema se estrutura é também o verbo "trocar". O elemento da troca é imaginário, centrado na contraposição "prisão/liberdade", representada por "pássaro na gaiola/vôo livre ou gaiola vazia".

De estrutura paralelística, este poema de oito versos repete nos versos ímpares a mesma estrutura, que se alterna, nos versos pares, com a construção iniciada com a preposição "por", indicando o elemento de troca desejado.

Essas construções anafóricas, por sua vez, criam uma sonoridade que confirma, no nível fônico, o sentido de troca, já contido nos fonemas "/r/ /o/" e "/o/ /r/", invertidos, nos vocábulos "t***RO***ca" e "p***OR***", e sugerido pelas redes sonoras que se contrapõem nos versos ímpares e pares. Nos primeiros, a idéia de fechamento, provocada pela sucessão de vogais em p***A***ss***A***r***I***nho na g***A I O*** la, no sentido de fechamento da mais aberta /a/ para mais fechadas, parece anunciar o que essa associação passarinho/gaiola significa: prisão.

Em contrapartida, nos versos pares, em nível sonoro, a sugestão é de abertura, começando pela vogal mais aberta tônica "a", ao final do 2° verso "(...) a vo***A***r", e no 4° "(...) sobre o m***A***r". No 6°, é a sucessão de "o"s ao final, que dá a amplitude, a abertura do "plen***O*** v***ÔO***". No 8°, "(...) gaiola ab***E***rta, vaz***I***a", o verso amplia-se; não mais as nove sílabas dos demais, com acentuação na 5ª e 9ª (ou 5ª, 7ª, e 9ª no sexto), mas dez sílabas, com acentuação na 6ª e 10ª sílabas, que imprimem um outro ritmo ao fecho do poema, evidenciando, nestas pausas, o sentido de liberdade que as palavras apontam.

Com este poema, outras possibilidades são oferecidas para o exercício da imaginação de crianças.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e destacou-se a "silhueta" básica do texto, a partir do que os alunos criaram os seus poemas, seguindo os procedimentos de outros textos detonadores em que se preservou a estrutura do poema a ser "imitado"; neste caso, mantendo-se a relação de sentido entre os versos (prisão/liberdade).

Troco um passarinho na gaiola por..... Troco um passarinho na gaiola por.....

Exemplos da produção individual:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Troco um passarinho na gaiola
Por um pardal voando.
Troco um passarinho na gaiola
Por um papagaio falando.
Troco um passarinho na gaiola
Por uma coruja pensando.
Troco um passarinho na gaiola
Por uma gaiola aberta, vazia.
Juliana

Troco um pássaro na gaiola
por um beija-flor a esvoaçar.
Troco um pássaro na gaiola
por um papagaio a tagarelar.
Troco um pássaro na gaiola
por um joão-de-barro a trabalhar.
Troco um passarinho na gaiola
por um pica-pau a picapicar.
Paula

Os alunos desenvolveram a atividade com animação e com facilidade; pequenos ajustes foram sugeridos, no sentido de equilibrar a métrica dos versos. Deve-se observar que Juliana não manteve o uso do infinitivo nos versos que elaborou (os pares), substituindo-o pelo gerúndio. Como, porém, empregou-o de maneira regular, em todos os versos, mantendo um equilíbrio entre eles, não sugeri mudanças, neste sentido.

Para conclusão da sessão fez-se a leitura de "Quero asas de borboleta azul", de R. Murray, *Classificados poéticos*.

Quero asas de borboleta azul
para que eu encontre
o caminho do vento
o caminho da noite
a janela do tempo
o caminho de mim.

Neste breve poema lírico, a remissão a um anúncio classificado para jornal não é tão direta, mas, como nos dois poemas anteriores, e a transitividade do verbo (neste caso, dos verbos *querer* e *encontrar*) não incide sobre objetos concretos (a expectativa usual com relação a eles), mas sobre emoções, sentimentos, lembranças e sonhos, propiciando a criação de imagens poéticas, ao aproximar elementos de campos semânticos distantes (esferas distintas).

No plano do significante, a rede cerrada de assonâncias e aliterações, com destaque especial para a produzida pela reiteração dos fonemas oclusivos /k/ e /t/; do

unesp

fonema constritivo vibrante /r/ e do fonema nasal /n/, apoiado nos fonemas vocálicos, orientam a leitura, e confirmam a busca do "ca***min***ho de ***mim***", na aproximação paranomásica dos dois vocábulos, em que o segundo já está contido no primeiro.

A atividade permite aos alunos uma projeção de seus quereres, e provavelmente algumas imagens.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e aceitou-se a sugestão dos alunos, de criação de outros textos a partir dele, utilizando-o como texto detonador. Neste sentido, destacou-se a "silhueta básica" do texto e procedeu-se ao levantamento de quereres: cavalo de asas; asas de anjo; vassoura mágica; tapete encantado; varinha mágica; varinha de condão; estrelas.

A partir da estrutura básica apontada e do levantamento realizado, os alunos elaboraram textos, coletiva e individualmente.

Exemplos da criação coletiva:

Quero milhares de estrelas
para que iluminem
o anoitecer
a minha partida
a minha dor
a minha vida.

Quero um livro de histórias
para que eu possa viajar
por países distantes
com amigos falantes
lutar com gigantes
e bastante sonhar .

Exemplos da criação individual:

Quero asas de anjo
para que eu encontre
o caminho do céu
o caminho do mar
o caminho do dia
o caminho da alegria
Marcela

Quero um cavalo de asas
para que eu possa voar
sobre as cidades
e o mundo
os rios
e os mares.
Paula

Gostaram da atividade e envolveram-se muito na sua realização.

Os resultados foram bons, possibilitando a recriação de ritmos variados e uma imaginação mais liberada. Deve-se ressaltar, no entanto, que o número reduzido de crianças

permitiu um trabalho mais pessoal. O conjunto de textos revelou-se harmonioso, possibilitando a criação de algumas imagens.

Carmen Urquiza - 1997

As atividades da 10ª sessão foram realizadas no dia 24/06/97 (2 aulas e meia)

A professora Carmen utilizou o poema "Gatos", de R. Murray, para o momento de sensibilização pela leitura.

GATOS

Os gatos são para se beber
com o olhar
bem devagar
de um jeito oblíquo felino
quando os gatos andam
fazem hiatos de veludo
na fazenda azul do ar

Os gatos são para se tocar
bem de leve
que se esgarçam de preguiça
carícia
em sussurros de luar

Os gatos têm alma
de silêncio tafetá.

R. Murray, *Fruta no ponto*.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para os textos de leitura, e os alunos apreciaram a leveza das imagens da poeta, em sua sugestividade dos movimentos felinos, acompanhada pela sinuosidade da sonoridade do poema, obtida pelo jogo de sibilantes, das nasais e dos /r/, num ritmo revelador desse movimento preguiçoso e esgarçante dos gatos.

unesp

Utilizou-se como 1° texto detonador o poema "Impressionista", de A. Prado, e os alunos recriaram o poema, estabelecendo diferentes associações para as novas pinturas da casa, e as ações ou estados correspondentes. Os efeitos de estranhamento que as associações provocaram, surpreenderam e agradaram bastante a classe. Exemplos de textos recriados:

IMPRESSIONISTA
Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *amarelo prata*
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *cintilando.*
Rogério

IMPRESSIONISTA
Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de *amarelo fosco*
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente *embaçando.*
Ivam

O 2° texto detonador foi "Colecionador de cheiros troca", de R. Murray. Depois dos procedimentos de leitura e discussão da organização e sentido do texto, os alunos, em conjunto, recriaram o texto.

A professora adotou o seguinte procedimento nesta atividade: o primeiro verso era sugerido pela classe, e cada grupo sugeria uma alternativa para o segundo verso, que era então escolhido pelos alunos a partir das sugestões (colocadas entre parênteses).

COLECIONADOR DE CHEIROS TROCA

Um cheiro de *chulé*
por um cheiro *bom de café.* (boné/ pé/ café)

Um cheiro de *carniça*
por um cheiro de *preguiça.* (lingüiça/ *preguiça/* salsicha)

Um cheiro de *carvão*
por um cheiro de *cidadão*. (macarrão/ algodão/ feijão/ mamão/ povão/ *cidadão*)

Um cheiro de *esgoto*
por um cheiro *que dá gosto*. (louco/ rouco/ gafanhoto/ boto/ Giroto/ Spadoto/ maroto/ *que dá gosto*/ broto)

Os alunos participaram ativamente da elaboração destes dísticos, sugerindo termos, e argumentando a favor ou contra a escolha ou a eficácia de um ou outro termo sugerido pelos vários grupos.

A atividade foi bem desenvolvida, mas faltou por parte da professora um direcionamento, no sentido de centrar a atividade na parte lírica. Os alunos fizeram brincadeiras, em grande parte das alternativas, o que não deixa de ser interessante, mas como há muitas atividades nesse sentido, deve-se aproveitar a sugestividade de um texto lírico para que textos num tom semelhante possam ocorrer.

11ª sessão

Nível sintático-semântico: da comparação à metáfora (2)

Tendo por **objetivo** a compreensão da passagem da comparação à metáfora, num aprofundamento da atividade realizada com metáforas e sinestesias, na 9ª sessão, esta atividade desenvolveu-se em dois dias (11/12 e 16/12/1996).

Não houve texto de leitura inicial. O **desenvolvimento da atividade** encaminhou-se a partir do texto detonador "O pião", escrito por crianças francesas, sob a orientação de Malineau e adaptação de maf.

O PIÃO

O pião roda roda
como o rodamoinho,
como a ventania

O pião
zum zum zum zune
como uma sirene rouca.

O processo de composição de "O pião" é revelador no sentido de mostrar como, através de questões que levam a associações muitas vezes inusitadas, se estabelece uma aproximação de mundos distantes, suscitando novos sentidos entre os elementos relacionados, através das metáforas criadas. As associações estabelecidas orientaram a estruturação desse poema: reiteraram-se elementos, cujos efeitos aliterativos e assonânticos recriaram a continuidade e a circularidade de movimento pressupostas no jogo do pião.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e reconstruiu-se o processo de criação de "O pião", através dos procedimentos sugeridos por Malineu, no jogo 11 - " Se fosse...": escolha de uma palavra por um aluno (ou o professor pode apresentá-la como desafio para a classe), enquanto outros procuram descobrir essa palavra fazendo uma série de perguntas. Por exemplo, com a palavra PIÃO:

Se fosse *água*? Seria um *rodamoinho*.
Se fosse *céu*? Seria uma *ventania*.
Se fosse *terra*? Seria um *vulcão*.
Se fosse *som*? Seria uma *sirene*.

Transcreveu-se, em seguida, uma reescritura de "O pião" (adaptação de lug), na lousa, sem os termos de comparação.

O PIÃO

O pião roda roda
rodamoinho
venta venta
ventania

O pião
zum zum zum zum
zune zune
sirene louca.

Seguiram-se novas leituras (professora e alunos), e explicação do processo.

Escolheu-se em seguida a palavra *corda*, observando-se os mesmos procedimentos seguidos em "O pião"; fez-se o levantamento de associações ao objeto escolhido, através das perguntas e respostas oferecidas; e procedeu-se à criação coletiva de um poema. Foram feitas duas versões de "A corda", à medida que as sugestões foram sendo apresentadas.

A escolha seguinte recaiu sobre a palavra (tema) ***mãe***, observando-se os mesmos procedimentos: levantamento de associações ao tema escolhido, através das respostas oferecidas, e criação coletiva de um poema. Foram feitas duas versões sobre o tema ***mãe***, com as sugestões apresentadas.

A palavra *infância* foi escolhida a seguir, fazendo-se igualmente o levantamento de associações ao tema escolhido, através das respostas oferecidas, seguido de criação coletiva de um poema sobre o tema.

Levantamento coletivo:

Palavra CORDA

Se a corda fosse *animal?* Seria uma *cobra rastejando.*
Se a corda fosse *água*? Seria um *rio, riacho tortuoso.*
Se a corda fosse *som*? Seria um *pandeiro, chocalho, chicote estalando.*
Se a corda fosse *ar*? Seria um *rodamoinho, ventania.*
Se a corda fosse *movimento*? Seria um *disco em movimento, espiral.*

Exemplos de criação coletiva:

A CORDA

1ª versão

A corda gira gira
como um disco em movimento
rasteja rasteja
como uma cobra ou rio tortuoso
bate bate
como um pandeiro
gira bate rasteja.

2ª versão

A corda gira gira
como um disco
bate bate
como um pandeiro
rasteja rasteja
como um rio tortuoso
gira, bate, rasteja
gira, bate, rasteja.

O poema "corda" desenvolveu inicialmente a estrutura do poema detonador ("pião") , até por conta de alguma similaridade entre as duas escolhas, mas ampliou-a, chegando à reconstituição do movimento próprio do objeto corda :

"gira, bate, rasteja,
gira, bate, rasteja."

Da primeira para a segunda versão procurou-se ajustar o ritmo, imprimindo um pouco mais de velocidade ao movimento sugerido, ao se encurtar o segundo verso "como um disco", numa correspondência maior com aqueles com que ele estabelece um paralelismo, quarto ("como um pandeiro") e sexto ("como um rio tortuoso"). Alterou-se também a seqüência do 4°/5° versos com a do 6°/7°, para recuperar a seqüência do movimento circular da corda, referida nos verso final, e duplicado na segunda versão: "gira, bate, rasteja/ gira, bate, rasteja".

Mesmos procedimentos com o tema escolhido: MÃE.

Levantamento coletivo:

Se a mãe fosse *água*? Seria *cachoeira / lago tranqüilo.*
céu? *lua cheia / sol brilhante.*
terra? *raiz / semente.*
som? *trovões / pássaros cantando.*
animal? *leoa / pássaro / coala.*

1ª versão

MÃE

A mãe é brilhante como um sol de meio dia
cheia de carinho como uma lua
suave como um lago manso
protetora como animais com seus filhotes
sussurrante como um pássaro cantando
fértil como a terra germinando as sementes
MAS TAMBÉM
enérgica como raios e trovões
forte como cachoeira jorrando das alturas.

5ª B

2ª versão

MÃE

Brilhante como um sol do meio-dia
Carinhosa como uma lua cheia
Suave como um lago manso
Protetora como animais com seus filhotes
Sussurrante como um pássaro cantando
Fértil como a terra germinando as sementes
Enérgica como raios e trovões
Forte como cachoeira jorrando das alturas.

5ª B

3ª versão

MÃE

Brilho de sol do meio-dia
Carinhos de lua cheia
Suavidade de lago manso
Proteção de animais com seus filhotes
Sussurros de pássaro cantando
Fertilidade de terra germinando as sementes
Energia de raios e trovões
Força de cachoeira jorrando das alturas.

5ª B

O poema "mãe" observou uma outra estrutura, e construiu-se a partir de dois blocos de analogias. Observaram-se imagens bastante diferentes, dependendo da visão e da associação que cada um tem ou faz da mãe.

Foram feitas três versões, estabelecendo-se analogias.

Na 1ª versão criou-se uma analogia, com a explicitação do elemento de similaridade :

"A mãe é brilhante como um sol do meio-dia."

Na 2ª versão, simplificou-se a estrutura, eliminando os primeiros elementos da relação estabelecida:

"Brilhante como um sol do meio-dia."

Na 3ª versão utilizou-se a construção metafórica, ao se substituir o adjetivo brilhante (que deixa ainda implícito o ser qualificado), por brilho, e eliminar a forma gramatical da comparação:

"Brilho de sol do meio-dia"

Essa 3ª versão foi elaborada através da substantivação dos elementos já levantados, e eliminando-se o termo de comparação. Se a mãe é brilhante, tem brilho; fazendo a identificação dos dois elementos comparados, como no processo de metaforização, obteve-se: "é brilho", que por sua vez reflete uma concretude maior.

Mesmos procedimentos com o tema: INFÂNCIA

Levantamento coletivo:

Se fosse *água*:
poças d'água, água de chuva, brincadeiras na água, barquinhos de papel.

Se fosse *céu*:
lua crescente, nuvens fofas empurradas pelo vento, nuvens em forma de animais, pipas ao vento.

Se fosse *terra*:
areia, cavoucar a terra para encher caminhõezinhos, bolinhos, tortas de terra.

Se fosse *som:*
gargalhada, risos, gritos de alegria, sirenes, apitos.

Se fosse *movimento*:
o vento, brincadeira de roda, de corda, pique-salva, balança-caixão, duro ou mole.

unesp

Se fosse *animal*:
bichinho de pelúcia, filhotinho de cachorro.

INFÂNCIA

Barquinho de papel na enxurrada
Lua crescente em noite alta
Caminhõezinhos cheios de terra
Risos e gargalhadas
Brincadeiras de roda
Bichinhos de pelúcia.

Paula

INFÂNCIA

Barquinho de papel
Lua crescente
Bolinhos e tortas de terra
Risos e gargalhadas
Brincadeira de roda

Patrícia

INFÂNCIA

Caminhõezinhos cheios de terra
Caminhõezinhos cheios de risos

Alegria, muita alegria

Pipas no ar
Roda a girar

Risos e gargalhadas

Barquinhos de papel na enxurrada
Brinquedos na calçada.

5ª B

Com relação ao tema infância, houve produções individuais, estruturadas numa seqüência de analogias, e um bom texto coletivo, misturando vários recursos poéticos: anáforas, reiterações variadas, paralelismos. Considero que fechou, com êxito, esta sessão.

Os poemas desta sessão, em geral, foram construídos coletivamente, e os resultados foram bons, no sentido de os alunos terem revelado uma certa compreensão da passagem da comparação para a metáfora, ainda que as imagens criadas fossem algumas vezes piegas, ou revelassem certos clichês.

unesp

Os alunos envolveram-se bastante com esta atividade, também muito sugestiva, de possibilidades amplas, e que precisaria ter se desenvolvido em condições mais favoráveis.

Carmen Urquiza - 1997

As atividades de criação de imagens desta sessão desenvolveram-se em dois dias (24/06/97 e 25/06/97, totalizando três aulas e meia)

Utilizaram-se dois textos de leitura, um para o momento de sensibilização inicial e um outro para fechamento da sessão; respectivamente, "O malabarista", de R. Murray, e "Menina apaixonada oferece", da mesma autora. Para as atividades de recriação e criação desenvolveu-se a atividade sugerida por Malineau "Se fosse...", observando-se os procedimentos já detalhados na minha experimentação. Os resultados foram semelhantes. Por exemplo, a partir do objeto

CORDA

- Se fosse água? - Seria um riacho fino, um córrego.
- Se fosse céu? - Seria chuva fina caindo, raios de sol, cipó nas árvores.
- Se fosse terra? - Seria uma raiz profunda (minhoca).
- Se fosse som? - Seria uma estalada de chicote no ar, um zumbido de vara de marmelo, um uivo, apito.
- Se fosse animal? - Seria um lagarto, cobra, minhoca, peixe, lesma, centopéia.

Fizeram uma relação de verbos que expressam movimentos: pular, bater, rodar, girar, balançar...

CORDA

A corda pula pula
como cobra na terra
como peixe no mar.

A corda balança balança
como cipó nas árvores
como chicote estalando (a estalar).

5ª A/ Carmem

A corda pula pula
cobra na terra
peixe no mar.

A corda balança balança
cipó nas árvores
chicote no ar.

5ªA/ Carmem

Associações estabelecidas a partir de
MÃE

- Se fosse água? - Seria um oceano, uma cachoeira rendada, uma represa, rio despencando num despenhadeiro.
- Se fosse céu? - Seria nuvens, lua minguante, estrela brilhante, um sol.
- Se fosse terra? - Seria serra, sertão, uma estrada longa, montanha,
- Se fosse som? - Seria violino, piano, guitarra, ondas estourando nas pedras.
- Se fosse animal? Seria um caracol, baleia, sereia, borboleta.

MÃE

Oceano com lindos peixinhos
Estrela brilhante no céu
Estrada longa sem fim
Borboleta voando pelo jardim.

Aline

MÃE

É como uma cachoeira
É como uma represa
mãe
É como uma estrela brilhante
É como um sol.

Anderson

MÃE

Oceano bonito e imenso
Estrela cintilando brilhante
MÃE
Ondas estourando nas pedras
Sereia nadando no mar.

Claudinei

Os resultados da sessão foram positivos, permitindo que, através da analogia, as crianças percebessem a passagem da comparação para a metáfora, e criassem textos em que se pôde observar essa transposição.

11ª sessão B

As atividades desta sessão - LIMERIQUES - foram realizadas em dois dias, 25/06 e 01/07/97, totalizando três aulas e meia.

Fez-se a leitura de limeriques e trabalhou-se a sua criação. Para o desenvolvimento da atividade, utilizaram-se como textos de leitura inicial motivadora: *"Os limeriques são historinhas", de* T. Belinky, *Limeriques; "Os 'limericks' são poeminhas"*, de T. Belinky, *Cacoliques; "Ao ver uma velha coroca"*, T. Belinky, *Limeriques; "Havia uma moça cujo olho"*, E. Lear / J.P.Paes, *Sem cabeça nem pé*.

Alguns T.L.s apresentados já dizem o que são os limeriques. Conversou-se sobre a estrutura desses poeminhas e os alunos exercitaram a contagem de sílabas [até a última tônica (forte)].

Os limeriques são historinhas
contadas em só cinco linhas
ritmadas, ligeiras, e
com rimas brejeiras:
histórias bem maluquinhas.

Os "limerick" são poeminhas
Que sempre só têm cinco linhas
Contando, rimados,
Uns "causos" gozados:
Estórias bem piradinhas.

Ao ver uma velha coroca
fritando um filé de minhoca,
o Zé Minhocão
falou pro irmão:
"Não achas melhor ir pra toca?"

Havia uma moça cujo olho
tinha o tamanho de um repolho
Quando ela arregalava,
todo mundo se espantava.
E dizia: "Nossa, que trambolho!"

E. Lear /J.P.Paes, *Sem cabeça nem pé*.

Antes das atividades de criação apresentaram-se ainda, como T.D., "De volta da festa de arromba", de T. Belinky, *Limeriques* e "A pita é madeira bonita", de T. Belinky, *Cacoliques*:

A pita é madeira bonita
mas onde encontrá-la, nhá Tita?
No mato, nhô Tato,
Procure-a no mato:
No mato, abunda a pita.

De volta da festa de arromba
soltando fumaça da tromba
um gordo elefante
marchava, importante,
pensando que era uma bomba.



Os alunos, em grupos, criaram os seus limeriques, tentando observar um certo ritmo, versos de 8, 8, 5, 5, e 8 sílabas, e uma certa rima, entre os versos de oito, e entre os de cinco sílabas. Os textos foram ajustados, e foi feita a leitura de poemas dos grupos. Seguem exemplos dessas criações:

LIMERIQUES

Um homem chamado José
Gritava e coçava o pé
Cantava de galo
Caiu do cavalo
Não canta mais o José.
5ª A

Um homem chamado Marcelo
Vivia fazendo chinelo.
Um dia caiu
Bateu no seu tio
Agora ele come marmelo.
(Rogério, Claudinei, Rafael)

Alguém que não tinha marido,
Queria comprar um vestido.
Piscar pro vizinho
Aquele fofinho
Viver um amor colorido.
(Tânia, Priscila S., Angélica, Fabiana Ap.)

Um homem chamado João
Vivia comendo feijão
Um dia correu
Caiu e morreu
com aquele imenso panção.
(Anderson Luís e Guilherme)

Os alunos divertiram-se muito elaborando seus limeriques, e chegaram a produzir textos interessantes, com nonsense, humor, e com alguns efeitos positivos de sonoridade, ritmo e rima. A professora distribuiu vários livros de limeriques entre os grupos, deixando-

os empolgadíssimos, e animados para a escolha de um limerique desses livros, por grupo, para ser lido para a classe.

No dia 02/07/97, como atividade de finalização do semestre, foram distribuídos entre os grupos quatro poemas. Cada grupo trabalhou com um. Eram eles: "Apetite", "Passos" e "Invasão", de M. Dinorah e "Companhia", de Binho. Junto com a reprodução de cada poema havia sugestões de palavras, ou outros elementos, até mesmo versos, que facilitaram a interação dos alunos com os textos, e as atividades de recriação ou criação.

A partir do poema "Invasão", e de outros criados a partir de sua estrutura, também oferecidos aos grupos, eles escolheram três estrofes em que faltavam os dois primeiros versos e procuraram ajustá-las a uma construção que desse um efeito "semelhante" ao do de M.Dinorah. Isso possibilitou imagens interessantes, uma vez que alguns elementos de associações inusitadas já estavam colocados. Resultaram boas estrofes, do ponto de vista da construção metafórica articulada.

Segue a relação desses versos apresentados aos alunos:

INVASÃO

O bocejo
foi tão grande
que as estrelinhas
amanheceram no céu da boca.

A piada
foi tão forte
que deixou vermelha
a orelha do livro.

Proposta: reconstrução de poemas a partir dos elementos relacionados:

.....
.....
que o sorriso
apareceu na boca da noite.

.....
.....
que o esforço

gastou a cabeça do fósforo.

.....
.....
que deixou embaraçado
o braço da cadeira.

.....
.....
que a gargalhada
surgiu na cara da bomba.

.....
.....
que o ronco
começou na barriga da perna.

.....
.....
que o circo
estremeceu como uma bolha de sabão.

Exemplos dos textos produzidos:

A alegria
foi tão grande
que a gargalhada
surgiu na cara da bomba. (Anderson, Daiane, Viviane)

O carinho (<== a tristeza)
foi tão grande
que deixou embaraçado
o braço da cadeira. (Anderson, Daiane, Viviane)

O sono
foi tão pesado
que o ronco
começou na barriga da perna. (Amanda, Tânia)

A risada
foi tão grande
que o circo
estremeceu como uma bolha de sabão. (Priscila, Vanessa, Luciene)

A conta
foi tão dificil (<== grande)
que o esforço
gastou a cabeça do fósforo. (Priscila S., Vanessa, Luciene)

O abraço (<== o atraso)
foi tão grande
que deixou embaraçado
o braço da cadeira. (Priscila S., Vanessa, Luciene)

O susto
foi tão grande
que o circo
estremeceu como uma bolha de sabão. (Patrícia)

A piada
foi tão fraca
que deixou amarela
a boca da noite. (<== a orelha da cartilha) (Patrícia)

Patrícia não entendeu a proposta. Tomou a estrofe pronta: "A piada/ foi tão forte/ que deixou vermelha/ a orelha do livro", e substituiu elementos do 2º, 3º e 4º versos:

"A piada/ foi tão fraca/ que deixou amarela/ a orelha da cartilha."

A idéia de sorriso amarelo, por conta de uma piada fraca, que se depreendia de seus versos, motivou o reajuste proposto: substituição de "orelha de cartilha" por "boca da noite".

Os alunos gostaram muito dessa atividade pelo inesperado que se desprendia de seus versos, em construções cujo princípio básico remetia para as catacreses e "perguntas cretinas", com que eles haviam brincado muito, em momentos anteriores.

A partir do poema "Apetite", de M. Dinorah, de algumas recriações a partir dele, e de sugestões de palavras para a montagem de diferentes "cardápios", os alunos montaram os seus.

APETITE

No cardápio do dia
caramelos de sol,
suflê de nuvens,
musse de azul
regado a maresia.

M.Dinorah, *Cantiga de estrela.*

Recriações apresentadas aos alunos:

APETITE

No cardápio da noite
salada de estrelas,
pastéis de brisa,
torta de escuridão
regada a luar.

No cardápio da madrugada
sorvetes de orvalho
pãezinhos de luz
bolos de brumas
com suspiros de luar.

No cardápio do baile
batidas de pernas
empadas de som
ensopado de gingas
com coquetel de meninas.

Sugestões de palavras para os cardápios, entregues prontas para os alunos:

DOCES	SALGADOS	BEBIDAS
suspiros	coxinhas	água
quindim	empadas	vinho
torta	pastéis	cerveja
mingau	torta	refresco
gelatina	panquecas	licor
brigadeiro	feijoada	coquetel
rocambole	assado	batida
cobertura	ensopado	suco
pavê	sopa	chá
sorvete	bife	aperitivo
geléia	charuto	
	vatapá	
	moqueca	
	patê	

Exemplos das criações dos alunos:

APETITE

No cardápio da escola
mingau de alunos
pastéis de professores
empadinhas de carteiras
e batida de merendeiras.

No cardápio do circo
brigadeiro de palhaços
ensopado deartistas
coxinhas de mulher barbada
e suco de muitos mágicos.

Fabiana Ap., Cibele, Angélica

No cardápio do circo
sorvete de palhaços
gelatina de bailarinas
cobertura de malabaristas
coquetel de equilibristas.
Aline, Priscila P.

No cardápio do zoo
torta de macacos
rocambole de elefantes
patê de papagaios
com geléia de leão.
Aline, Priscila P.

A partir destas estrofes de "Os passos", de M. Dinorah, e de outras elaboradas a partir de sua estrutura básica, os alunos criaram seus poemas.

OS PASSOS

Os passos do papai
são compassados.
Lembram risos,
tambores,
pingos d'água.

Os de mamãe
são rápidos, miudinhos,
lembram chuva,
relógio,
passarinhos.
.....
M. Dinorah, *Cantiga de estrela*

Proposta de criação de outras estrofes, com referência a outros passos, e diferentes andares, e apresentação de estrofes em que a proposta aparece desenvolvida.

diretor: firmes
ladrão: sorrateiros
nenê: frágeis, delicados
irmãozinho: .....

Os passos do diretor
são firmes.
Lembram bigornas,
bumbos,
trovoadas.

Os passos do ladrão
são sorrateiros.
Lembram veludo,
cochichos,
murmúrios da brisa.

Os passos do nenê
são frágeis.
Leimbram cristais,
casca de ovo,
pipas ao vento.

Os passos de meu irmãozinho
são ...
lembram ...

Exemplos das recriações dos alunos:
OS PASSOS

Os passos de meu irmãozinho
são leves, macios,
lembram pelúcia,
carrinhos,
balõezinhos.
Adriana, Suellen, Stephanie

Os passos da professora
são delicados,
lembram poesia,
rosas,
borboletas.
Adriana, Suellen, Stephanie

Os passos de meu gato
são lentos,
Lembram violino,
piano, ocarina.
Tiago C., Ivan

Os passos de meu pássaro
são delicados.
Lembram harpa,
flauta, gaita.
Tiago C., Ivan

Os passos da bailarina
são leves (<== lentos)
lembram flauta,
lua,
danças, valsas (<==músicas).
Everton, Leanderson

Os passos do soldado
são barulhentos.
Lembram tambores,
batuque, (<== relógio)
sons compassados. (<== buzina)
Everton, Leanderson

Observe-se a reiteração de determinados elementos de poemas anteriores, que são incorporados nas composições dos alunos, como flauta, lua, ou de forma aproximada dança, valsa (samba).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O outro poema apresentado foi "Companhia", de Binho, seguido de algumas recriações, e de sugestões de elementos para os alunos recriarem seus textos: "O mar", "O rio", "As estrelas", "O trovão", "O furacão", "O batuque", etc.

COMPANHIA

A lua
pulou a janela
e pousou
na minha cama.
Binho

O sol
invadiu meu quarto
e me acariciou
os cabelos.

O vento
empurrou a porta
e brincou
com meu dia.

A nuvem
fez uma cara brava
e despejou
sua raiva.

A chuva
chegou mansinha
e invadiu
meu descanso.

Seguem alguns exemplos das recriações dos alunos:

COMPANHIA

O trovão (<==a estrela)
atravessou a porta (<== derrubou)
e entrou
no meu pesadelo. (<== debaixo de minha cama)
Thiago M., Thiago L.

O batuque
chegou de mansinho
e invadiu
minha casa.
Thiago M., Thiago L.

O batuque
bateu na porta
e deixou
a casa mais alegre.
Claudinei, Rafael, Rogério

O trovão
entrou no prédio
e descontou
sua raiva.
Claudinei, Rafael, Rogério

O mar
invadiu meu quarto
e fez
tranças nos meus cabelos.
Vladimir, Daniel, Fabiana J.

As estrelas
invadiram minha casa
e acariciaram
meu coração.
Vladimir, Daniel, Fabiana J.

Esta é outra boa atividade que possibilita a criação de imagens, a partir da sugestão de elementos a que normalmente não se associariam determinadas ações em situações específicas. E dessas aproximações resultam construções metafóricas, e a imagem poética.

O processo de desenvolvimento dessas atividades e seus resultados corresponderam às minhas expectativas, no sentido de que as alternativas para a construção de imagem, pela criança, talvez passem pelo oferecimento de elementos articulados (e passíveis de alguma explicitação) na estrutura do poema modelo com que o aluno interage, que já encaminhem para a elaboração da metáfora poética. "Invasão"e "Companhia" são os poemas cujas propostas mais corresponderam a essas afirmações.

Deve-se observar que o fundamental não é observar rigidamente a estrutura do poema, mas o princípio estruturador do texto. À medida que os alunos vão mais e mais recriando textos a partir da estrutura de outros textos, mais e mais eles se desprendem dela.

12ª sessão

ESPACIALIZAÇÃO : acróstico e preparação para os caligramas

As atividades de espacialização desenvolveram-se em um único dia (18/12/96), por não haver mais tempo disponível, e só se poder contar com um número reduzido de alunos.

Teve como **objetivos**: de um lado, ressaltar a importância do espaço na estruturação do texto poético, apresentando diferentes usos, desde seu aproveitamento em poemas de estrutura mais regular, a poemas em que se utilizam mais livremente os recursos da espacialização; de outro, propiciar a criação de acrósticos e a preparação para os caligramas.

O **desenvolvimento da atividade** foi iniciado pela leitura do acróstico: "Para um cão chamado FAMALICÃO, de muita fama, fome, maldade e malícia", de maf.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para um cão chamado FAMALICÃO,
de muita fama, fome, maldade e malícia.

Feroz, a fuça arreganhada,
Armando armadilhas,
Mordendo fundilhos,
Avança,
Late,
Investe no incauto!
Corre, gente!
Afasta!
O Famalicão soltou a corrente!

É um acróstico complexo, para leitura inicial, combinando ritmos e sonoridades variados, em função da situação que se concretiza. Os três primeiros versos caracterizam FAMALICÃO, num ritmo bem marcado e numa aproximação métrica e rímica maior entre o 2º e o 3º versos. A partir do 4º , os versos se encurtam, o ritmo se agiliza, até o verso final, mais longo, com a constatação: "O FAMALICÃO soltou a corrente". Predominam as nasais, que dialogam com a sonoridade de "ão", de Famalicão, que remete subliminarmente para o perigo das abocaNHadas do cachorrão.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura.

Os alunos gostaram do texto e tentaram observar um ritmo adequado na leitura.

Como textos detonadores foram apresentados os acrósticos: "Gatos", de maf; "Azul"e "Branco", de S.S. Álvares, *Rimas coloridas.*

GATOS

GATOS pretos ou rajados,
Amarelos, prateados.
Tocam o chão com leveza
Ondulam com boniteza
Sempre assim suavemente.

Azul é a cor dos teus olhos
Zombeteiros, sonhadores.
Um azul da cor do céu,
Levados, dominadores.

Branco é a cor do leite,
Requeijão, queijo-de-minas.
A cor que se a gente quiser
Na outra cor misturar
Clareia todas as cores,
Ou pura se pode usar.

Esses acrósticos remetem a temas diversos, são rimados, com versos de sete sílabas (em geral), e tons variados. "Gatos", em versos de sete sílabas, tem acentuação na 3ª e 7ª sílabas, nos dois primeiros, e no verso final. A variação da cesura no 3º e 4º versos parece indicar a própria ondulação do andar do gato, referenciada pelo sentido das palavras.

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura; fizeram-se comentários sobre o processo de estruturação do acróstico, bem como proposta de construção de um acróstico, e registro no caderno de algum que conhecessem.

Marcela apresentou "Saudades", que deve ser muito conhecido (foi lembrado por outros alunos também), e elaborou dois acrósticos com seu próprio nome. Paula fez outros dois. Os quatro acrósticos construídos foram ajustados, como se observa na segunda versão de cada um. É uma atividade interessante para se insistir na importância de se produzir um certo ritmo, garantido pelo número de sílabas e pela sonoridade obtida na escolha das palavras, e mesmo por alguma rima sugestiva.

Sempre serei esquecida
Assim é a lei deste mundo
Um sonho doce e querido
Dura apenas um segundo
Amor, paixão
Dois sonhos que se vão
E restam apenas saudades
Soluços de um coração.

unesp

1ª versão

Muito querida pelos colegas e familiares
Amiga de todos
Respeitada por todos
Com muito doce ela faz a festa
E também adora aquele carro chamado Fiesta
Legal essa menina é
Adora um café.

2ª versão

Muito querida por todos
Amiga de quem conhece,
Respeitosa não esquece.
Com alegria faz festa
E o Fiesta agradece.
Legal ela é,
Adora um café.

Os ajustes sugeridos no texto de Marcela buscaram equilibrar um pouco a métrica, eliminar algumas repetições que não produziam efeito algum e criar um certo ritmo.

1ª versão

Amigos representam carinho
Meninas e meninos todos
Inimigos não, só alegria
Gordinho, magrinho, tanto faz
Os mil amigos que eu tenho:
Soldado, carpinteiro, brincalhões,
amigos do peito e animadões

2ª versão

Amigos representam carinhos
Meninos, meninas, passarinhos;
Inimigos não, não quero não.
Gordinho, magrinho, tanto faz
Os mil amigos me fazem bem
Sendo animados e brincalhões.
Paula

As sugestões de ajustes na 2ª versão de "Amigos" pretenderam equilibrar um pouco os versos, preservando os elementos colocados pela aluna.

1ª versão

Paula é meu nome
Alona é minha irmã
Unha e carne somos nós
Ligadas pela vida e a morte
Andando juntas vamos até o norte.

2ª versão

PAULA é mesmo meu nome
Alona é o de minha irmã
Unha e carne somos nós
Ligadas por um retrós
Andando para o amanhã.

As intervenções na 1ª versão do acróstico "Paula" pretenderam estabelecer uma maior sugestividade e ritmo entre os versos.

Concluiu-se a sessão com a leitura dos acrósticos "Margarida" e "Marcelo", de maf.

Desejo de muito a MAR
Não ter medo da fu GA
Na hora difícil RI
Corre, pinta e bor DA
Assim é a MARGARIDA.

De dia nada no MAR
Vive sempre sem disfar CE
Tudo que faz é be LO
É o colega MARCELO

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para leitura.

Os alunos acharam curiosas e interessantes as diferentes possibilidades de estruturação de acrósticos, em especial daqueles em que a palavra que se lê verticalmente pode ser formada também pelas últimas sílabas dos versos e não apenas pelas primeiras letras deles. Tiveram alguma dificuldade em adequar um certo ritmo aos

versos iniciados por cada letra da palavra que escolheram para colocar na vertical e direcionar a estruturação do acróstico.

A sessão foi desenvolvida rapidamente, mas permitiu perceber a importância do trabalho com o acróstico que, por ser uma modalidade poética com disposição espacial própria, deve ser desenvolvido antes de atividades com poemas que fazem um uso mais livre da espacialização da palavra.

Carmen Urquiza - 1997

Os acrósticos utilizados nesta sessão, com esta turma, foram os mesmos selecionados para a minha.

Após a sensibilização pela leitura de vários textos com esse tipo de organização estrófica, Urquiza apresentou os 3 poemas detonadores "Gatos", "Azul" e "Branco", e propôs que os alunos, em grupos, elaborassem seus acrósticos a partir de nomes de animais. Exemplos de uma criação coletiva, em 2 versões, e de uma criação individual:

1ª versão

Cobras não se amam
Ódio de inimigas
Bravas como leão
Rancor no coração
Amor de duas cobras
Só na imaginação.

2ª versão

COBRAS não se amam
Ódio é que sentem.
Bravas e ferozes
Rancorosas são.
Amor de duas cobras
Só na imaginação.

Remédio para cão
E também para leão
Xarope no colherão.
Ivam

A professora propôs que cada aluno fizesse um novo acróstico, a partir de uma cor escolhida. Esse foi um equívoco, pela dificuldade posterior de intervenção numa diversidade tão grande de textos, já que havia vários problemas de desequilíbrio entre os versos, tanto com relação à sonoridade e ao ritmo, quanto ao sentido.

Discutimos os textos e, na aula seguinte, a professora foi montando em conjunto com a classe um acróstico de cada cor escolhida pelos alunos, tomando por base um acróstico elaborado por um aluno, e aproveitando sugestões dos outros que haviam desenvolvido acrósticos sobre a mesma cor.

A classe participou bastante, o resultado foi bem melhor, e os alunos puderam perceber como um texto pode ser aprimorado, passo a passo. Exemplos de acrósticos produzidos:

Vermelho é a cor do amor
E de nosso sentimento
Ruim quando traz a dor
Mas sem ele não vivemos
Esperança de bons momentos
Lembranças de muitas cores
Hoje amanhã e sempre
O amor eternamente. (Elaine C.)

Verde é a cor da esperança
E sempre mostra alegria
Recorda a cor dos seus olhos
Deixa maior a paixão
Esperando você um dia.
(Fabiana J.)

Preto é muito escuro
Ruim de se ver
E ETERNAMENTE
Trazendo vingança
Ou dor de morrer.
(Thiago M.)

Rosa lembra carinho
O rosa e o amarelo
São duas cores lindas
As cores desse caminho.
(Amanda)

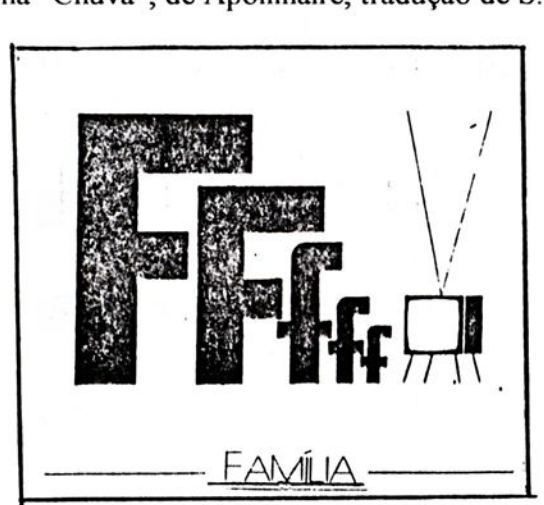
13ª sessão

Espacialização: caligramas e poemas de espacialização livre

Esta sessão desenvolveu-se em continuidade à anterior, no mesmo dia. E por ser o último encontro com os alunos, e finalização das atividades, não se seguiram todos os passos previstos.

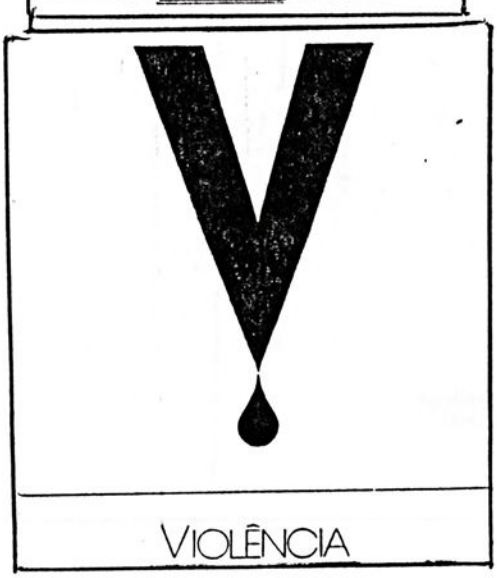
Seus **objetivos** eram ler, apreciar e criar caligramas e poemas de espacialização mais livre, para o que se selecionaram poemas-caligramas e poemas com aproveitamento criativo do espaço.

O **desenvolvimento da atividade** foi iniciado pela leitura de caligramas, com a apresentação de "caligramas-letras", de Ziraldo; "caligramas-palavras", de Millôr; e do poema "Chuva", de Apollinaire, tradução de S. Caparelli.









BURACO

PING — PONG

PONTE

CENTOPEIA

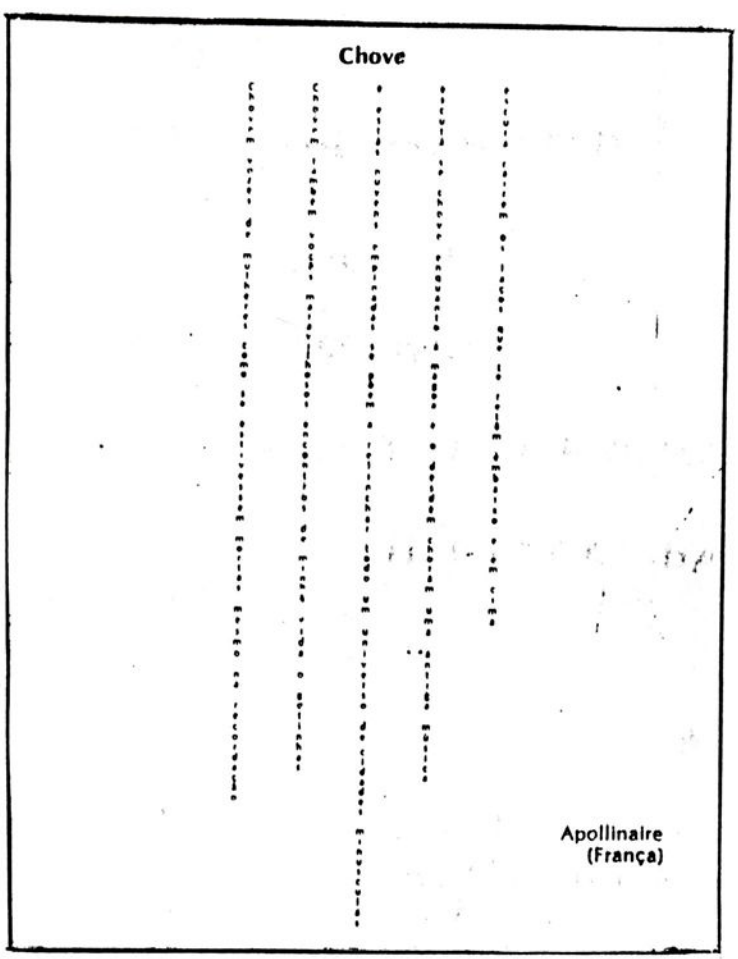
SEMÁFORO

CAIDO

PLANÍCIE

RAIZ

RODOVIÁRIA



Utilizaram-se estes textos para iniciar os alunos na leitura e elaboração desse tipo de poema tipográfico, e mostrar uma progressão: caligramas-letras; caligramas-palavras; caligramas-frases e caligramas-poemas.

Observaram-se os seguintes procedimentos pedagógicos: leitura visual do texto, seguida da observação de indícios que permitem uma leitura efetiva, e de comentários dos alunos e da professora sobre o texto.

As crianças demonstraram grande interesse por esses poeminhas em que a "forma", de maneira muito mais evidente do que em poemas de estruturação mais convencional, também é "conteúdo".

Como textos detonadores para a criação dos alunos foram utilizados os mesmos relacionados como leitura inicial, e também "Pássaro em vertical", de L. Neves.

PÁSSARO EM VERTICAL

Cantava o pássaro e voava
cantava para lá
voava para cá
voava o pássaro e cantava
de
repente
um
tiro
seco

penas fofas
leves plumas
mole espuma
e um risco
surdo

n
o
r
t
e
-
s
u
l.

Utilizou-se uma diversidade de tipos de caligramas, para que os alunos pudessem perceber sua progressão, e o texto de Libério Neves para observarem o uso que o poeta faz dos recursos gráfico-espaciais, misturando-os. Assim, por exemplo, a queda do pássaro após um tiro, é referenciada no sentido "norte-sul", pela disposição das palavras na vertical. Mas são vários os recursos poéticos que se fundem ou confundem no poema. Ritmos diferenciados, concretizando inicialmente o voar e cantar do pássaro, para cá e para lá, anunciado pelas palavras, e confirmado pela alternâncias dessas ações. A conotação de vida, alegria, movimento e liberdade, que o ritmo e sonoridade propiciam, é reiterada pela ocorrência elevada de fonemas vocálicos abertos: todas as sílabas tônicas desses 4 primeiros versos incidem sobre a vogal aberta "a". O que seria o 5º verso

de
repente
um
tiro
seco

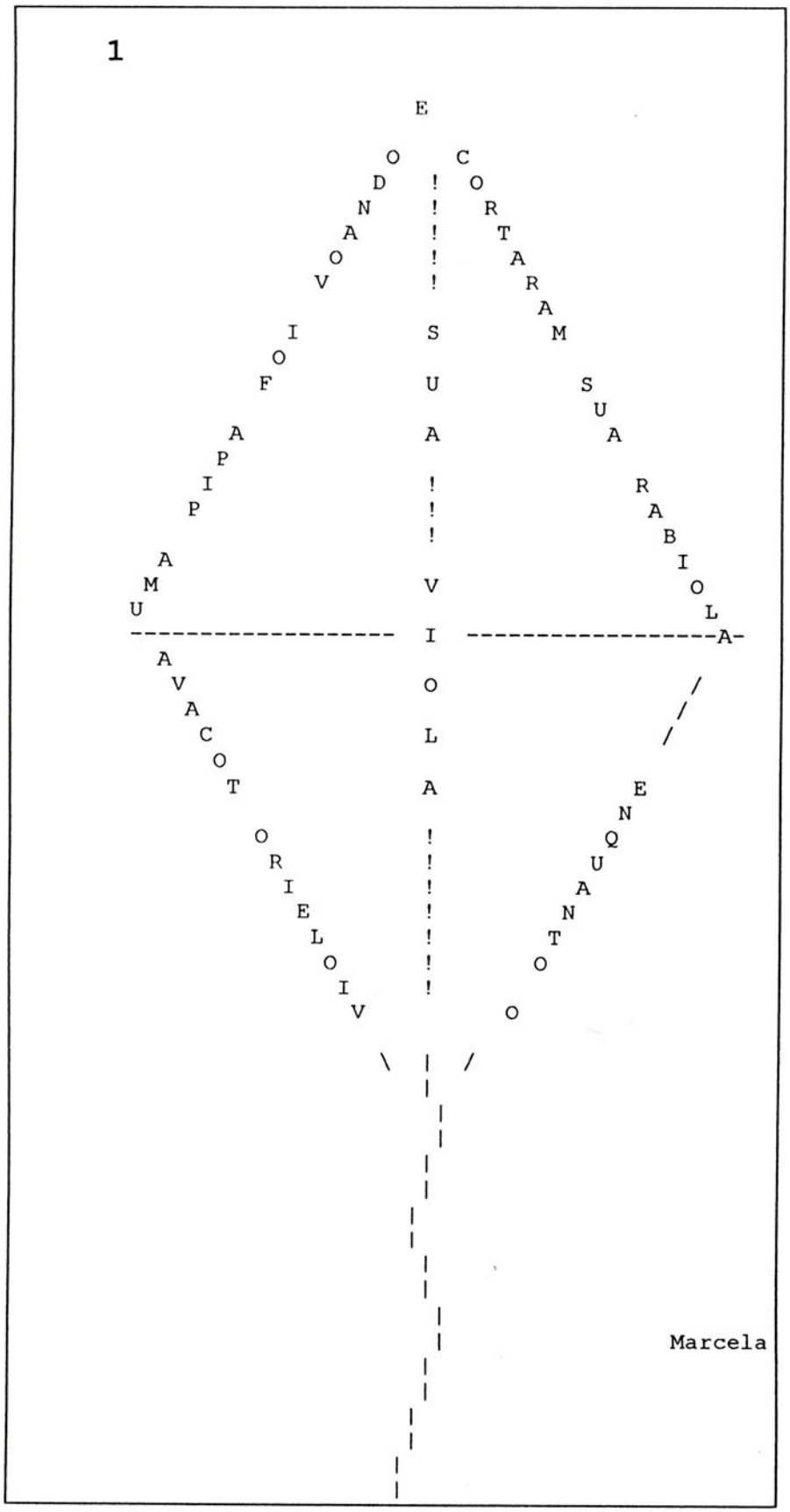
é espacializado, transforma-se em cinco, e cada uma dessas palavras está posicionada, logo abaixo e um pouco a frente da outra, quebrando o movimento, que a própria locução "de repente" anuncia, e tudo fica em suspenso, seguindo-se, em posição central na página, a caracterização indicial do resultado dessa ação:

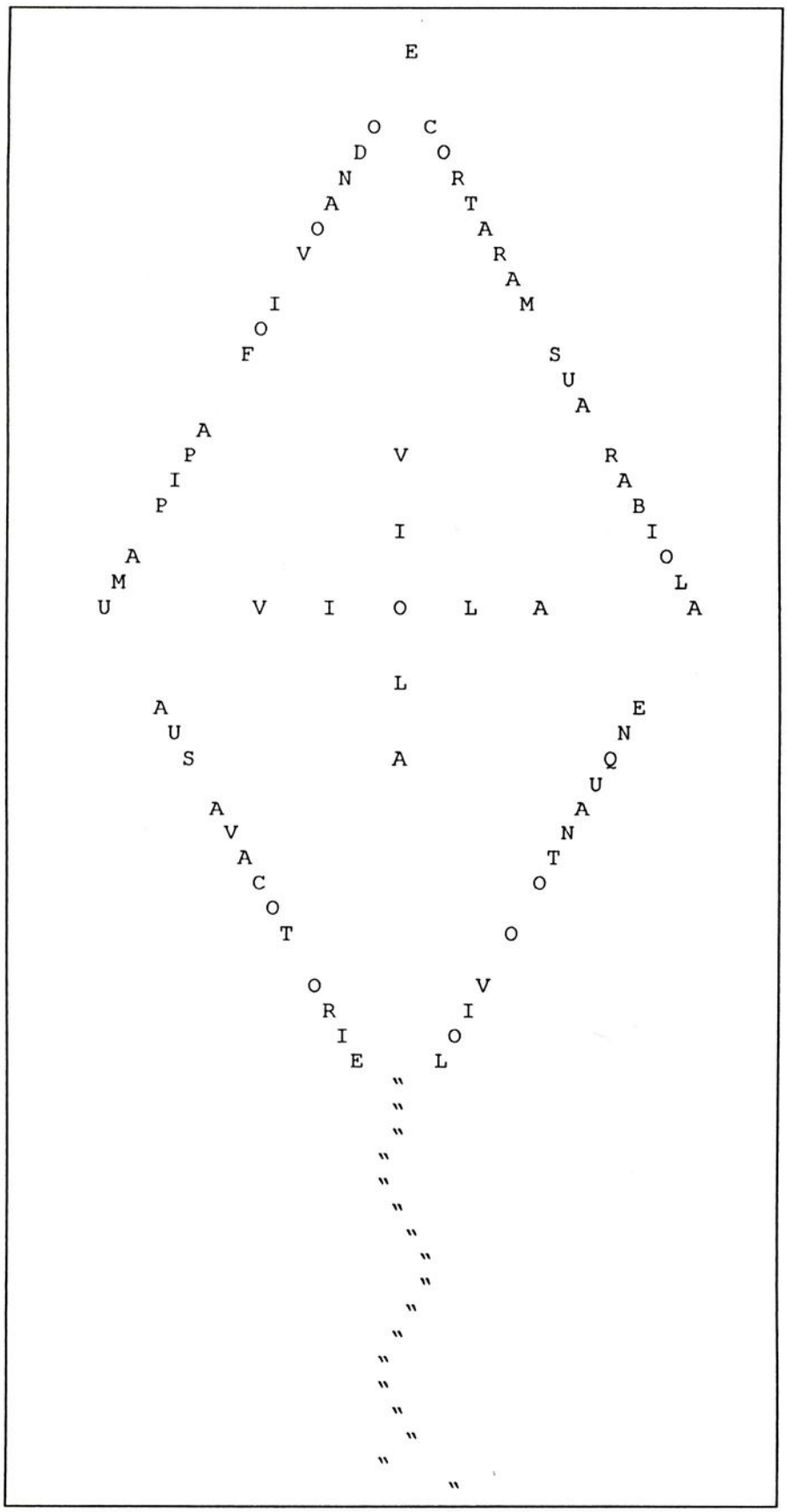
penas fofas
leves plumas
mole espuma
e um risco
surdo

e a descida do pássaro, não mais um pouso livre, mas uma queda, "em vertical".

Observaram-se os procedimentos pedagógicos estabelecidos para a leitura, e propôs-se a elaboração de um poema espacializado.

Exemplos de criação individual:


1
E
O C
D ! O
N ! R
A ! T
O ! A
V ! R
A
I S M
O
F U S
U
A A A
P
I !
P ! R
! A
B
A I
M V O
U L
---------- I ----------A-
A
V /
A /
C L /
O
T A E
N
O ! Q
R ! U
I ! A
E ! N
L ! T
O ! O
I !
V O
\ | /
Marcela


E
O C
D O
N R
A T
O A
V R
A
I M
O
F S
U
A
A
P V R
I A
P B
I
A I
M O
L
U V I O L A A
L
A E
U N
S A Q
U
A A
V N
A T
C O
O
T O
O V
R I
I O
E L

2

1ª versão

VIDA

coisas lindas
cheia de luz e alegria
felicidade e encontros

Mas também
coisas chatas
cheia de impureza,
tristeza e desencontros.
Paula

2ª versão

VIDA

coisas lindas
muita luz e alegria
felicidade e encontros.

VIDA
coisas chatas
muita impureza,
tristeza e desencontros.
Paula

3

```
      P   E   I                                  EU          LADO
  S               X          S
O                      E                         E           A
                            LAGO
V                      A                         VOCÊ        LADO
  Ã               R          O
     O   P   A
```

Os peixes vão para o lago
Eu e você lado a lado

PAULA / ML

Os resultados foram bons, com soluções criativas para a apresentação de determinadas situações, ou expressão de vivências das crianças.

O caligrama de Marcela não precisou de ajuste algum. A única sugestão apresentada, como alternativa à sua proposta, foi a palavra viola, cruzando o interior da pipa, e apresentada aí como segunda versão.

Paula fez um primeiro poema, "Vida", com uma disposição menos livre das palavras. Propus os ajustes que aparecem na segunda versão. Sugeri que em vez de "cheia de" usasse "muita"; repetisse a palavra VIDA, e tirasse o nexo lógico "mas também", deixando o texto menos discursivo.

O terceiro poema já teve uma disposição espacial livre. A partir da idéia contida no acróstico de Paula, das irmãs muito ligadas, lado a lado sempre, sugeri que espacializássemos esse conteúdo.

Os alunos gostaram das atividades de exploração do nível gráfico-espacial, percebendo possibilidades de utilização desses recursos para a constituição de sentidos do texto, tanto em poemas onde o espaço desempenha um papel fundamental no arranjo das palavras, como também nos caligramas.

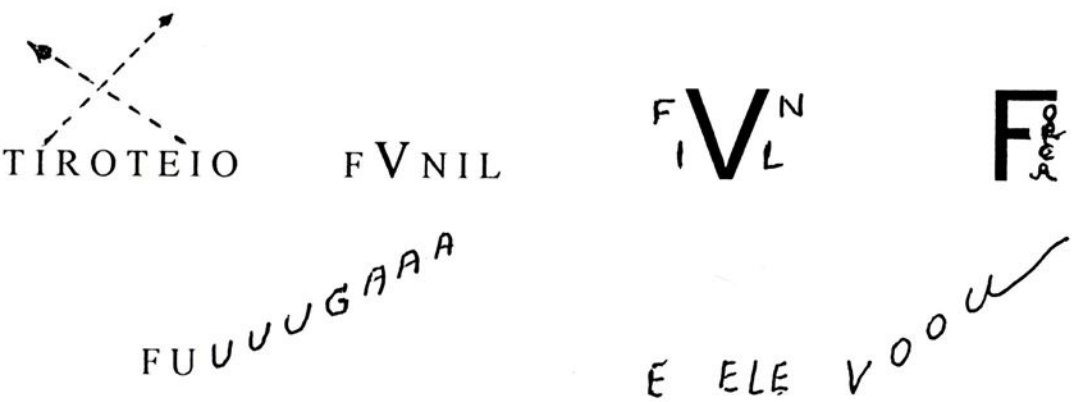
cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Carmen Urquiza - 1997

Para o desenvolvimento desta sessão a professora utilizou os textos já apontados, e outros que ampliavam essa percepção das possibilidades mais livres de exploração do espaço, e os procedimentos pedagógicos foram os mesmos. Com mais tempo e mais possibilidades de lidar com a questão do aproveitamento do espaço para a leitura e a criação de caligramas e poemas com diferentes recursos, os resultados foram diversos.

A sensibilização para o desevolvimento da atividade iniciou-se com a apresentação, pela professora, de vários caligramas, de forma que os alunos começassem a perceber como, neste tipo figurativo de poema tipográfico, as letras e as palavras reproduzem, de alguma forma, a imagem do objeto evocado pelo poema.

A professora mostrou para a classe os "caligramas-letras" de Ziraldo, e os "caligramas- palavras", de Millôr, já apresentados no relato de minha experimentação, e outros nossos. Copiou na lousa e os alunos nos cadernos, para que se fizesse a leitura visual dos textos, e discussão dos elementos que permitem uma leitura efetiva deles.



Vários outros caligramas-palavras foram apresentados como textos-detonadores, além dos T.L. também utilizados com esta finalidade, como "Silêncio", de Malineau:

SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO
SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO SILÊNCIO

E
RE
ORE
VORE
RVORE
ÁRVORE
E
ERVORA
ERVOR
ERVO
ERV
ERV
ER
E
E

V V V V V V V V V V
V V V V V V V V V E
V V V V V V V V E L
V V V V V V V E L O
V V V V V V E L O C
V V V V V E L O C I
V V V V E L O C I D
V V V E L O C I D A
V V E L O C I D A D
V E L O C I D A D E

Ronald Azeredo

Vai e vem

e e

vem e vai

J. L. Grünewald,
Escreviver.

fome
fom e
fo me
f ome
come

J. L. Grünewald,
Escreviver.

Foi proposto que os alunos elaborassem seus caligramas. Fizeram muitos, em grupos. Exemplo de caligramas-letras criados: um grande D, "coroado", representando a *Princesa Diane*, uma guitarra estilizada lembrando *Elvis Presley*, a reprodução de um F, com a faixa presidencial, remetendo a *Fernando H. Cardoso.*

Com relação aos caligramas-palavras, também montaram vários:



Elaboraram alguns caligramas-frases, como por exemplo:



Foi proposto que a partir de "ACABAR" construíssem um "COMEÇAR", que não foi apresentado aos alunos. Poderia até ser semelhante ao que aparece logo a seguir, ou de qualquer outra maneira cuja forma refletisse o sentido de "começar". E eles fizeram.

ACABAR
ACABA
ACAB
ACA
AC
A

Adap. Lug

C
CO
COM
COME
COMEÇ
COMEÇA
COMEÇAR

Adap. Lug.

Montaram também, inspirado nesses, os "caligramas-palavra":

I
I N
I N F I
I N F I N
I N F I N I
I N F I N I T
I N F I N I T O
I N F I N I T O O
I N F I N I T O O O O O O . . .

L Á P I S
L Á P I
L Á P
L Á
L

BORRACHA
BORRACH
BORRAC
BORRA
BORR
BOR
BO
B

Desenvolveram em seguida a proposta de construção de caligrama-poema a partir dos três versos (inicial, medial, final):

OS DIAS DIMINUEM

.....

OS DIAS

.....

OS DIAS AUMENTAM

Outra proposta foi construir visualmente um poema, contornando um desenho com palavras ou frases diretamente relacionadas com a imagem sugerida, ou preenchê-lo, destacando-lhe igualmente os contornos, como no poema "Urgente", de S.Caparelli, *Tigres no quintal*:

unesp

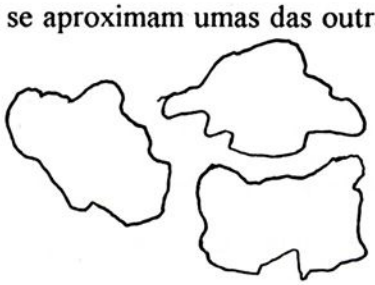
Urgente!

Uma
gota
de
orvalho
caiu hoje, às 8h, do dedo anular
direito, do Cristo Redentor, no
Rio de Janeiro
Seus restos
não foram
encontrados
A Polícia
não acre-
dita em
acidente
Suspei-
to: o
vento

Os meteoro-
logistas, os poetas e
os passarinhos choram in-
consoláveis. Testemunha
presenciou a queda: "Horrível!
Ela se evaporou na metade do
caminho!"

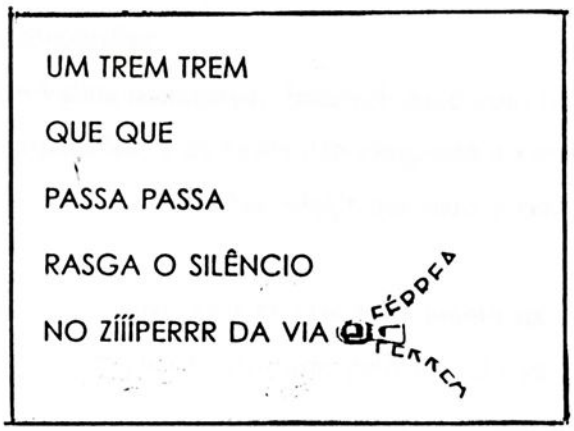
Como exemplo de texto produzido pode-se tomar o de Amanda, em que o contorno de três nuvens próximas, ou que se aproximam umas das outras, foi feito com os seguintes versos:

As nuvens vão se fechando
O temporal se formando
Logo logo vai chover.



Urquiza propôs a espacialização do poema "A onda", de Manuel Bandeira, e os alunos rearranjaram os versos do poema, de forma a contornar ondas de diferentes formatos e dimensões, na ondulação do ritmo do poema.

Para finalizar a sessão foram lidos os poemas "O trem", de PEF; "Falta de sorte", de S. Caparelli; "Vento", de P. Leminski.



VENTO

Vento
que é vento
fica

parede
parede
passa

meu ritmo
bate no vento
e se
des
pe
da
ça

P. Leminki



Os alunos envolveram-se muito nessas atividades de exploração do nível gráfico-espacial do poema. Dos caligramas-letras aos caligramas-poemas elaboraram com entusiamo os seus textos, interessando-se por esses outros recursos do poema, em que a forma do que é dito é quase que imediatamente reveladora de seu sentido. Numa síntese elaborada com a professora, para resgatar a progressão das atividades nos seus três dias de desenvolvimento, colocaram na lousa alguns exemplos mais significativos dos diferentes tipos de caligramas, elaborados por cada grupo. Gostaram muito, tiveram uma visão global do trabalho, e todos quiseram copiar tudo. Foi muito gratificante.

Considerações gerais sobre a experimentação

Com base na experimentação realizada nos anos de 1996 e 1997, nas quatro turmas, chegou-se a várias constatações e conclusões:

Os alunos surpreenderam-nos, em vários momentos, desenvolvendo com razoável facilidade propostas que consideramos complicadas, e às vezes não chegando a resultados tão satisfatórios, por não terem sido oferecidas as condições adequadas para a realização das atividades.

Deve-se considerar, nesse sentido, que o professor precisa estar atento na sala de aula para não desenvolver à exaustão uma determinada estrutura, pelo fato de os alunos conseguirem desenvolvê-la com alguma facilidade; e não deixar proliferar construções repetitivas a partir das mesmas estruturas, para não se perder o efeito de sugestividade, ou de curiosidade, ou de ludismo, ou de encantatório que o texto pode provocar (por exemplo: a quantidade de versos produzidos a partir do poema "O balaio do Caio", 2ª sessão).

Por outro lado, deve-se chamar atenção, insistentemente, para a necessidade de o professor trabalhar, ele próprio, com os poemas, antes de propor aos alunos atividades a partir deles. Só assim ele terá a dimensão das exigências e possibilidades de suas propostas, podendo exercer uma intervenção mais conseqüente, no texto do aluno, quando necessário. Esse exercício também lhe permitirá aguçar a atenção, para não desperdiçar sugestões, ou considerações dos alunos, por não estarem próximas de uma forma mais elaborada. Se o professor tem uma visão global da proposta, de suas implicações, fica mais fácil aproveitar sugestões ainda incipientes dos alunos.

Importante ressaltar como a cada leitura, a cada nova retomada de um texto novos aspectos são iluminados. Isso ocorreu em vários momentos nesse processo e com cada um de nós. Convém registrar os comentários da professora Carmen Urquiza ao retomarmos o poema "Onda" (da 1ª sessão), para a preparação da aula, numa nova leitura e comentários sobre o poema. Ela se deu conta naquele momento (já lera várias vezes o poema) de como efetivamente a sonoridade confirmava o que as palavras diziam. E mais que isso, aquelas sonoridades diziam coisas, também remetiam a referentes específicos ("A onda anda..."). Comentamos então o fato de nesse poema as palavras, por serem muito próximas quanto à sonoridade, fazerem sobressair o nível fônico de tal forma que o

unesp

referente específico de cada uma delas pode passar despercebido, ou pelo menos não ser "registrado" imediatamente. Carmen Urquiza considerou "fantástico" o poema, e enfatizou a pertinência de sua colocação naquela seqüência de atividades começada com a parlenda "Tum tum psica tunga lá", em que as palavras eram pura sonoridade, e não remetiam a referentes específicos. Seguia-se o poema "Briga", seqüência de palavras, justapostas, reveladoras de situações de conflito, e chegava-se ao poema "A onda", em que as referências específicas das palavras remetiam à caracterização de onda, assim como a exploração de seu significante, confirmada na sua própria realização sonora, ao dizer o poema.

Registre-se também que só percebi realmente o princípio estruturador do poema "Coisas" (3ª sessão B), de Maria Dinorah, em toda sua extensão, ao tentar ajustar o texto de uma aluna, segundo determinados critérios. Buscava algum elemento agregador, nos vários níveis, além do semântico, que aproximasse as COISAS de cada um dos tipos escolhidos (tristes, desagradáveis, etc). Nessa procura, e relendo o texto de M. Dinorah, descobri que ela escolhera para seus versos trimembres, quase que exclusivamente palavras cuja sílaba tônica incidia na segunda sílaba, provocando um certo ritmo, uma certa sonoridade. Confirmava-se, e ajustava-se, pois, no nível fônico, a trama tecida no nível semântico.

Em termos metodológicos, o trabalho realizado coletivamente num primeiro momento, em muitas atividades, foi decisivo para a compreensão mais abrangente das propostas, pelos alunos, e segurança maior em suas criações individuais.

Para isso contribuíram também os levantamentos, realizados com toda a classe, de listas abrangentes de elementos a serem usados nas atividades, de forma que se oferecessem alternativas para o desenvolvimento das propostas. Brincava-se com as palavras, criando possibilidades de explorar sua sugestividade, e a linguagem conotativa. Ampliava-se, naturalmente, o vocabulário dos alunos, e o domínio de determinadas estruturas lingüísticas. Constatou-se uma melhora significativa nos textos deles, quando este procedimento foi cuidadosamente observado.

O procedimento de *dizer poemas* revestiu-se de grande importância na leitura desses textos. Sua justificativa estaria na expressividade, ressaltando a sonoridade, o ritmo, que normalmente são descartados, pela maneira como a escola aborda o texto poético. O tratamento a ser dado a ele tem suas especificidades e a leitura expressiva, em muitos casos,

unesp

é fundamental para que se perceba a importância da sonoridade, do ritmo, do lado "palpável" do signo - o significante -, no poema.

Talvez um outro aspecto a considerar seja o fato de que trabalhar com poesia na escola é também trabalhar com emoção, o que representa dificuldade para todo mundo. Em função disso, também, se coloca a busca de novas possibilidades de se lidar com ela. A escola quer trabalhar com coisas palpáveis, coisas sobre as quais tenha um controle. Daí fugir do escorregadio, ou da abertura que o poema, enquanto manifestação plurissignificativa, representa.

Importante considerar ainda que, de acordo com a complexidade dos T.L.s ou T.D.s, nem todos os alunos chegaram a produzir textos de qualidade. No entanto, o fato de terem passado pelo processo de trabalho com aquelas estruturas desenvolveu a sua sensibilidade e facilitará a fruição de textos poéticos posteriormente. Não se deve esquecer que o nosso objetivo não é formar poetas, mas desenvolver a sensibilidade das crianças para apreciar esse tipo de manifestação literária.

A experiência, com todas as dificuldades, desafios, marchas e contramarchas, foi muito gratificante para todos nós, envolvidos no processo. Como diz Carmen Urquiza em seu depoimento sobre o trabalho:

> Penso que a oportunidade de ter participado, junto com a professora Maria Lúcia, no projeto de trabalhar o texto poético em sala de aula, de forma diferenciada dos livros didáticos e de outras experiências que eu já havia vivenciado, acabou trazendo-me satisfação enquanto professora de português, preocupada com o ensino da nossa língua, tanto no aspecto lingüístico como no uso real da linguagem. Quero destacar a importância do trabalho ter sido realizado de forma contínua, apresentando uma progressão nas atividades propostas.
>
> Vivenciamos ao longo destes dois anos, 96 e 97, momentos difíceis, muitas vezes com o desânimo, com a indisciplina dos alunos (crianças de 10, 11 e 12 anos, irrequietas, novas, sem o hábito de ouvir o colega, de esperar a sua vez para falar, sem o hábito mesmo de ser participativa), mas não podemos deixar também de destacar os momentos de realização, de participação dos alunos, intervindo, adequando os seus próprios textos e dos colegas, percebendo a capacidade de produção.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Merecem destaque algumas sessões como: a dos travalínguas - as produções dos alunos participaram da exposição do Folclore realizado no salão nobre da escola: satisfação deles e indagação dos colegas de outras classes querendo saber se as produções eram mesmo dos alunos da 5ª A - ; a sessão de "iniciação à imagem", que se num primeiro momento não levou à produção de imagens muito interessantes, despertou neles a vontade de fazer mais tentativas de produção, bem além do que havia sido proposto; a sessão de espacialização, principalmente na parte de caligramas e poemas espacializados, onde se verificou um grande entusiasmo deles e produções bastante interessantes.

Embora tenhamos destacado estas sessões, sabemos que numa avaliação mais minuciosa de todas as sessões poderíamos estar destacando pontos interessantes, percebidos tanto pelos alunos, como por nós, em todas elas.

Enfim, pensamos que o trabalho atendeu nossas expectativas e temos a certeza de que podemos dar continuidade a ele.

Seguem depoimentos de alunos sobre a experiência com poesia na sala de aula:

nome: Rogéria M Mendonça 5ª A

Trabalho com poesia da 5ª A

Tudo começou quando a Professora disse que iamos estudar Poesia.

No começo achei difícil e sem graça, mas depois achei interessante.

A professora começou com a Poesia na música e depois com as rimas nas poesias, como a Baleia da Caia, achei muito facil e legal mas isso foi ficando mais difícil e mesma assim a gente dava um jeito e fazia poesias muito bonitas.

Depois a Professora começou a Fazer Travalínguas, Adivinhações, Caligramas etc... Mas o que eu achei mais interessante e legal foi a Espacialização das poesias.

Achei legal porque a gente podia fazer a poesia de um modo diferente em desenhos.

A aula de Português ficava alegre e gostosa.

nome: Stéphanie Perez Rosa
nº: 37 5ºA

Poesia é, para mim legal, mas no começo foi muito chato, pois eu não sabia o que fazer.

Depois de um bom tempo de aula de poesia, eu fui começando a gostar, gostar cada vez mais, só achei chato contar sílabas [illegible]

Gostei do trava-línguas, frases de caminhão, adivinhações, caligramas, etc...

Só que depois, foi aparecendo mais coisas sobre poesia, e começou a ficar tudo difícil. Só que depois eu comecei a entender, e comecei a gostar das (suas) poesias novas que a profª ensinava e passava na lousa.

E é DE poesia.

Bom, termino por aqui.

Escola: E.E.P.S.G. "José Alfredo de Almeida"

DATA: 11/12/97

ASS: Stéphanie P. Rosa.

Escola: "José Alfredo de Almeida"
nome: Aline Pereira
nº: 19 série: 5ª A

No começo em que minha professora começou a dar poesia eu gostava bastante, pois nunca tinha estudado nada sobre poesia. Então no começo eu adorei a poesia.

Depois eu passei a não gostar muito de poesia. Mas ao mesmo tempo eu adorava a poesia. Isso é estranho né?

Adorei demais quando descobri o meu lado poética, e o meu dom de escrever poesia.

Neste dia a poesia passou a ser uma das coisas mais gostosa de português.

Algumas coisas que eu gostei da poesia foi: Inutilidades, catadrese, trava-línguas, frases de caminhão, adivinhações, etc...

Gostei bastante do dia do Folclore, porque eu e os alunos de minha classe trabalhamos com trava-línguas, frases de caminhão, adivinhações. Depois nos fizemos alguns cartazes com os trava-línguas as frases de caminhão e as adivinhações.

Ficou lindo.

Aline

CONCLUSÃO

Minha identificação imediata com o projeto "Plantando um poemeiro", e posteriormente a escolha do tema desta tese, decorreu de constante preocupação com a linguagem poética, tanto em Curso de Especialização realizado na área de *Teoria Literária e Literatura Comparada*, quanto no Mestrado em *Literaturas de Língua Portuguesa*, com a dissertação de mestrado *Mário Faustino: uma poética da modernidade.*

O reconhecimento da importância da poesia na formação das crianças e do potencial inventivo da língua que elas possuem ao entrar para a escola, levou-me a desenvolver pesquisa e um trabalho continuado com poesia, envolvendo professores e alunos da rede pública estadual. O objetivo maior da experimentação foi fornecer ao professor brasileiro um conjunto de procedimentos, testados, para o trabalho com poesia na sala de aula.

Essas atividades pressupunham a criação de jogos de linguagem e jogos poéticos, leitura e audição de poemas, canções infantis, parlendas, que serviriam como ponto de referência para a criação de pequenos poemas infantis, sem que se tivesse, contudo, a intenção de formar poetas mirins. A intenção era fazer com que os professores e as crianças percebessem, na prática, como se engendrava esse tipo de texto, que elementos se articulavam em sua estrutura, entre outros.

A poesia para crianças, nesses seus 100 anos de existência, mudou substancialmente, principalmente a partir da década de 70. Como vimos no capítulo 1, predominou na poesia, como em toda a literatura para crianças, até época recente um discurso utilitário, centrado na figura do receptor, sobre quem se pretendia agir. Segundo Perrotti, foi naquela década (70) que surgiu "o modelo estético enquanto tendência discursiva na literatura para crianças e jovens" (1986: 148), embora essa mudança estivesse muito mais ligada ao âmbito da

> criação do que da circulação propriamente dita. Articula-se, nesse momento, um novo discurso que nega o utilitarismo e assume um compromisso diferente, de caráter estético. O país é outro, o jogo de forças sociais é outro, há público para um tipo de discurso que não o utilitário. (1986: 149)

As afirmações de Perrotti com relação ao discurso ficcional, valem também para o poético. Ao apontar a busca de outro modelo discursivo, "adequado às aspirações de lliberdade e de participação exigidas por nossa época", Perrotti o situa no discurso estético, já que, "dado seu caráter de 'escritura', mostrou-se, desde sempre, capaz de, ao mesmo tempo, conter interesses históricos e transcendê-los."(1986: 153) Se esse discurso considerar a criança enquanto sujeito histórico, sem ignorar-lhe as características específicas, de forma que ela possa dialogar com esses textos, ele poderá "servir tanto aos desejos de liberdade e justiça mais gerais quanto aos mais específicos de seu público. E tudo isso de uma forma como só a Arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem 'verdades' prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição." (1986: 153)

A possibilidade de contemporaneamente situar a poesia para crianças enquanto realização estética tem a ver com critérios relacionados à dinâmica interna da própria obra, ou, como aponta Perrotti, compreendê-la enquanto "realização 'autônoma', estruturada 'de dentro', dotada de coesão interna, decorrente de sua auto-regulação" (1986: 12), revelando uma preocupação em centrar o eixo do discurso no próprio discurso. Esses critérios podem ser observados em muitos textos para crianças, em que a carga de sugestividade, e ambigüidade é decorrente do caráter plurissignificativo da obra literária.

Mas Perrotti questiona a possibilidade da "literariedade" ser critério suficiente para dar a dimensão de uma obra literária para a criança. Sobre que critérios estéticos deveríamos nos pautar? Há critérios específicos para a obra para crianças? "Como conjugar 'literariedade' e 'condições de recepção', eis o grande desafio da literatura para crianças e de toda arte que deve ao mercado seu surgimento." (1986: 21)

Há muitos poetas que aceitam esse desafio. Recentemente o poeta José Paulo Paes, em entrevista no programa Metrópolis, da TV Cultura, caracterizou poesia como um milagre verbal, uma condensação da linguagem humana, levada a um grau tal de expressividade que se torna inesquecível. Falou de poesia para crianças, afirmando que escrever para crianças exige mais do que para adultos, e que se deve escrever para crianças como se escreve para adultos, só que melhor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A essa exigência no que se refere à linguagem, conjuga-se o falar uma linguagem que encontre ressonância na criança, o que Paes realiza muito bem, chamando sua atenção "para as muitas surpresas que costumam estar escondidas na linguagem de todos os dias, a expressividade de cada palavra, as curiosas associações que se podem estabelecer entre elas a fim de dizer coisas novas". Paes aponta o humor como principal ingrediente da literatura infanto-juvenil, que "fala de perto ao sentido lúdico da criança, a quem as brincadeiras verbais podem divertir tanto quanto as físicas" (*PROLEITURA:* 1995, n.7, p.2)

Se por um lado pode-se dizer que há hoje uma poesia de boa qualidade para crianças, em meio a muitos livros de poemas ruins, não se pode dizer, em contrapartida que ela chegue ao seu destinatário, ou que quando chega, os educadores façam um uso adequado dela. A opção por esta tese de doutorado refletiu a busca de algumas alternativas para essa situação.

As concepções de linguagem, poema e poesia de Bordini, ao discutir "poesia infantil" confirmam minhas concepções sobre poesia, já que poesia infantil, para ela, deve ser antes de tudo poesia, e adaptada evidentemente aos limites de compreensão infantil. A fundamentação pedagógica que permitiu a transposição dessas concepções numa prática pedágogica foi dada pela experiência de pesquisadores e educadores franceses com atividades com poesia na escola, que pareciam dar conta da conciliação entre essas concepções teóricas e uma prática possível para o ensino de 1° grau.

A seleção e adaptação dessas atividades para alunos de quinta série resultou, depois de várias seleções, nas treze sessões, que foram testadas, durante dois anos em classes da rede pública oficial, por mim e pela professora Carmen Urquiza, regente de classes de português na E.E.P.S.G. "José Alfredo de Almeida", em Marília. Essas sessões foram avaliadas, ajustadas, às vezes reformuladas, na medida em que se desenvolviam.

O método utilizado foi a pesquisa-ação, no sentido do duplo objetivo pretendido pela pesquisa pedagógica: de conhecimento e de ação. Esse tipo de pesquisa pode ser precisado em definições como as de Reynolds Hodique:

> Pesquisar é emitir uma hipótese, é questionar, experimentar, é seja encontrar uma resposta, seja encontrar uma nova pista de pesquisa. (apud Leite, L.C. M.: 1988, p. 68)

unesp

> Pesquisar é, de alguma forma, construir um edifício com muitos níveis, é afinar cada vez mais seu trabalho para obter um resultado preciso que corresponda à aspiração do início, mas sobretudo que leve em conta as observações feitas no decorrer da progressão. (idem, ibidem)

O engajar-se nesse tipo de pesquisa, que envolve equipe mista de pesquisadores profissionais e de professores de 1° e 2° graus, implica em determinadas opções, aponta Hodique, "de finalidades ideológicas desejadas, de objetivos específicos perseguidos, de etapas de aprendizagem visadas, de formas de organização da vida escolar preferidas", implica em "inscrever-se num projeto educativo geral" (idem, ibidem, p. 69).

E na aprendizagem que o trabalho representa para todos os envolvidos no processo, a prática do professor transforma-se em seu próprio objeto de investigação, ele passa efetivamente a refletir sobre ela, e só assim ela pode ser transformada.

A longa experimentação por dois anos desta proposta de atividades resultou em muitos acertos e alguns problemas decorrentes de fatores como a própria organização das 13 sessões, a formação dos professores em geral, a própria organização da escola, a falta de experiência anterior do aluno com poesia, que influenciaram o trabalho de Carmen Urquiza, apesar de sua imensa boa vontade e dedicação.

Devem-se considerar, portanto, três ordens de problemas: da organização do trabalho em si, da atuação dos pesquisadores, e dos alunos.

No que se refere aos maiores problemas relacionados ao trabalho estava o tempo dedicado às sessões, que provocou a necessidade de desdobramentos em várias delas. Não havia, no início, a exata dimensão do ritmo das atividades em sala de aula, com todos os elementos que acabam interferindo no trabalho, fazendo com que o tempo dedicado às atividades previstas fosse muito maior, levando à necessidade de reformulações, enxugamentos.

Por outro lado, atividades que pareciam muito simples, fáceis, ofereceram dificuldades, exigiram que o trabalho fosse retomado; e outras consideradas mais complexas, foram realizadas com bastante facilidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> Pesquisar é, de alguma forma, construir um edifício com muitos níveis, é afinar cada vez mais seu trabalho para obter um resultado preciso que corresponda à aspiração do início, mas sobretudo que leve em conta as observações feitas no decorrer da progressão. (idem, ibidem)

O engajar-se nesse tipo de pesquisa, que envolve equipe mista de pesquisadores profissionais e de professores de 1° e 2° graus, implica em determinadas opções, aponta Hodique, "de finalidades ideológicas desejadas, de objetivos específicos perseguidos, de etapas de aprendizagem visadas, de formas de organização da vida escolar preferidas", implica em "inscrever-se num projeto educativo geral" (idem, ibidem, p. 69).

E na aprendizagem que o trabalho representa para todos os envolvidos no processo, a prática do professor transforma-se em seu próprio objeto de investigação, ele passa efetivamente a refletir sobre ela, e só assim ela pode ser transformada.

A longa experimentação por dois anos desta proposta de atividades resultou em muitos acertos e alguns problemas decorrentes de fatores como a própria organização das 13 sessões, a formação dos professores em geral, a própria organização da escola, a falta de experiência anterior do aluno com poesia, que influenciaram o trabalho de Carmen Urquiza, apesar de sua imensa boa vontade e dedicação.

Devem-se considerar, portanto, três ordens de problemas: da organização do trabalho em si, da atuação dos pesquisadores, e dos alunos.

No que se refere aos maiores problemas relacionados ao trabalho estava o tempo dedicado às sessões, que provocou a necessidade de desdobramentos em várias delas. Não havia, no início, a exata dimensão do ritmo das atividades em sala de aula, com todos os elementos que acabam interferindo no trabalho, fazendo com que o tempo dedicado às atividades previstas fosse muito maior, levando à necessidade de reformulações, enxugamentos.

Por outro lado, atividades que pareciam muito simples, fáceis, ofereceram dificuldades, exigiram que o trabalho fosse retomado; e outras consideradas mais complexas, foram realizadas com bastante facilidade.

unesp

Propôs-se então reformulação de vários encaminhamentos; a importância de reajustes colocou-se como uma constante no trabalho.

Deve-se destacar a importância da *Antologia* elaborada. Ela permitiu a opção por textos adicionais, que explorassem determinados aspectos a serem enfatizados, ou que por algum interesse surgido na classe valia a pena serem lidos.

O trabalho do professor com poesia na sala de aula não é fácil. Deve-se mencionar uma série de problemas como os decorrentes da desorganização da própria escola, que impedem muitas vezes a possibilidade de um trabalho contínuo, sistemático. Do ponto de vista da formação profissional, os cursos de Letras fornecem ao futuro professor muitas informações sobre história literária, sobre as mais variadas teorias lingüísticas e literárias, sem que se discuta o uso ou a aplicação dessas teorias no ensino de primeiro e segundo graus. Em particular, não há disciplinas sobre literatura infanto-juvenil e menos ainda, dentro desta, sobre poesias para crianças e adolescentes. Não existe, de modo geral, nas Universidades, pesquisas pedagógicas voltadas para o ensino da literatura em geral, e em particular, como introduzir a poesia nas classes de primeiro grau.

Carmen Urquiza, em razão de sua dedicação e formação profissinal, é consciente das falhas na formação proporcionada pelos Cursos de Letras com relação a uma preparação específica para o trabalho com a poesia, e, principalmente, o necessário desenvolvimento de uma pedagogia adequada para isso. Isto porque não existem ainda trabalhos de orientação do professor neste campo, como já foi apontado no capítulo 1.

Acrescente-se a isso o fato de que as relações na escola são muito autoritárias. Isso dificulta a possibilidade de se criar um clima de interação na classe. É amenizado pelo fato de se ter trabalhado com uma professora realmente comprometida com a questão da educação, e que tem um bom relacionamento com os alunos, valorizando-os. Conseguiu, em muitas situações, que eles ouvissem uns aos outros, fizessem sugestões nas criações coletivas, discutindo formas mais adequadas, como ocorreu também em situações de reescrita do trabalho dos grupos.

Falta, no entanto, disciplina geral de trabalho para a criança brasileira. Diante de uma rotina pedagógica desestimulante, elas não se concentram, e não conseguem se organizar, como se observa pelos cadernos de muitos alunos, pela maneira muitas vezes

unesp

incompleta de seus registros. Em contrapartida, conseguem se envolver em atividades que os estimulem, e participar efetivamente, como ocorreu em várias sessões.

Minha experimentação também teve altos e baixos, mas foi gratificante. A classe era difícil, já sabia antes de assumi-la, mas os alunos conseguiram me surpreender. Havia alguns poucos alunos refratários a qualquer atividade, que mesmo adotando uma carapaça, para "manter a fama", de não escrever ou permanecer fora do lugar, aos poucos se aproximavam e davam um jeito de se antecipar às respostas dos colegas a questões formuladas por mim, participando de alguma forma.

O desenvolvimento de muitas atividades, propostas na verdade muito tímidas, foram motivo de muita satisfação, dadas as condições favoráveis para a realização, e tiveram resultados melhores que os esperados, e outras não se desenvolveram de forma mais satisfatória por não terem sido oferecidas possibilidades para isso.

Quanto a desdobramentos possíveis desta tese, as treze sessões serão revistas, para que o trabalho possa assumir uma forma mais orgânica e ser utilizado por outros professores.

Há necessidade, porém, de um preparação sistemática do professor, para que também ele possa se sensibilizar, se desbloquear. Ou não conseguirá sensibilizar nem desbloquear ninguém. Mais que isso, para que ele possa colocar sua prática como objeto de investigação, ele precisa ter oportunidade de refletir sobre ela, e em condições que favoreçam esse desbloqueamento. Como diz Lígia C. M. Leite "a pesquisa-ação não é panacéia que dispense uma formação mínima de base, um projeto educativo por parte do professor, já prévio, bem como o desejo de uma formação contínua a ser perseguida permanentemente." (1988: 70).

No que se refere aos alunos, a situação depende da própria estrutura do ensino, das relações na escola, de uma verdadeira disciplina de trabalho que não se confunda com autoritarismo. Há necessidade de um trabalho mais estimulante, que pressuponha uma interação efetiva entre todos. Isto pode levar a mudanças gradativas, que extrapolem os limites da sala de aula e da própria disciplina língua portuguesa.

Essa experiência ampliou os conhecimentos sobre poesia de todos os envolvidos no trabalho, inclusive dos pesquisadores. Do conhecimento teórico da questão, passando

unesp

pelo fato de se ler poemas, às questões concretas e específicas colocadas pela prática da poesia em sala de aula, abriu-se um campo de possibilidades.

Dessa experimentação resultou um conjunto de procedimentos para um trabalho abrangente com o texto poético na sala de aula, sem ignorar-lhe a especificidade.

O fato de se reivindicar uma forma mais lúdica, prazerosa, de relação com o texto literário, no caso, o poético, não significa o abolir qualquer grau de exigência, rigor, e seriedade no trabalho. Pelo contrário, à medida que os alunos vão percebendo as possibilidades, os resultados das propostas, e avaliando suas produções, essas exigências passam também a ser deles; o que pode ser observado nas retomadas e reescritas de textos na sala de aula.

Mesmo não sendo intuito dessa pesquisa-ação formar poetas, ela propiciou um aprofundamento dos conhecimentos de linguagem poética por parte de professores e alunos. Permitiu-lhes uma leitura mais intensa, prazerosa e eficaz de bons poetas (os alunos leram um número elevado de poemas, se considerarmos a exigüidade de textos poéticos com que entram em contato no livro didático). Propiciou também a formação de leitores mais críticos de poesia, e o prazer de, sem sermos ou pretendermos ser poetas, vivenciar o trabalho de "criação poética".

Dado o bom desenvolvimento geral dos trabalhos nas situações em que ocorreu, sempre com a clientela da escola pública do Estado de São Paulo, é certo que:

- embora outras maneiras de organizar as atividades sejam possíveis, e devam ocorrer, por conta das características de cada professor, de cada turma, o encadeamento proposto é adequado e profícuo;

- a aplicação experimental das treze sessões, além da contribuição para a formação dos alunos que participaram dos trabalhos, desenvolvendo-lhes a sensibilidade para o texto poético, e a possibilidade de utilização dessa forma específica de organização da linguagem, tem uma capacidade de multiplicação grande, e, portanto, chances de disseminação e de contribuir para um trabalho com a linguagem na escola.

unesp

BIBLIOGRAFIA GERAL

Autores franceses básicos

ALESSANDRINI, J.. *Quand les mots deviennent images.* Paris: Retz, 1986.

BALPE, J.-P. *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. Paris: Armando Colin/ Bourrelier, 1981. 72p.

_____. *Lire la poésie*. Paris: Colin / Bourrelier, 1980.

CHARPENTREAU, J. *Le Mystère en fleur. Les enfants et l'apprentissage de la poésie*. Paris: Les Editions Ouvriéres, 1980. 351p.

_____. *Enfance et Poésie*. Paris: Ed.Ouvrières, 1977. 199p.

CHRISTOPHE, S. e GROSSET-BUREAU, F. *Jeux poétiques et langue écrite*. Paris: Armand Colin/Bourrelier, 1985.

COSEM, M. *La créativité poétique*. Paris: Armand Colin/ Bourrelier, 1974.

FOZZA, J. C.; GARAT, A. M.; PARFAIT, F.: *Petite Fabrique de l'image*. Paris: Magnard, 1992.

GOUREVITCH, J.-P. *Les enfants et la poésie*. Paris: Editions de L'École, 1969.

GROUPE FRANÇAIS D' EDUCATION NOUVELLE - GFEN (coord. JOLIBERT, J. e ROMIAN, H.) *O poder da poesia*. Paris: Casterman, 1976.

JEAN, G.Poesia, necessidade vital. In: SUBLET, F. e Romian, H. *Poésie pour tous*. Paris: Nathan, 1982. 255p.

_____ *A l' école de la poésie*. Paris: Retz, 1989. 188p.

_____. *Je découvre la poésie*.Paris: Retz, 1992.

LEQUEUX, P. *La sensibilization poétique de l'enfant*, Paris, A. Colin/Bourrelier, 1977.

MALINEAU, J. H. *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*. Paris: École des Loisirs, 1975. 84 p.

_____. e DU FOUR, C. *L'écriture avant la lettre. Jeux de langage*. Paris: L'École, s/d. 115 p.

PEF. *Attrapoèmes*. Paris: Gallimard, 1989.

RIVAIS, Y. *Jeux de langage et d'ecriture. Paris:*Retz, 1992.

SILVA, Chr. da, JEAN, G. e MALINEAU, J.-H. *L'enfant et la poésie*. Paris: Armand Colin, 1985. Poésie I. 198p.

SUBLET, F. e Romian, H. *Poésie pour tous*. Paris: Nathan, 1982. 255p.

Outros Autores

ARENA, D. B. *A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver.* Marília: UNESP-Faculdade de Filosofia e Ciências, 1996. (Tese de Doutorado).

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS. *Aimer/ Enseigner la poésie*. Paris: Syros, 1990.

ABRAMOVICH, F.. *Literatura infantil*. Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. p.43-95.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. G.. *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Novas Perspectivas; 27).

ALONSO, A. *Materia y forma en poesia*. 3.ed. Madrid: Gredos, 1969.

AMARAL, M. L. *Criança é criança: literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis: Vozes.

ARROYO, L.. *Literatura infantil brasileira*. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AVERBUCK, L. M.. A poesia e a escola. In ZILBERMAN, R. (org.). *Literatura em crise na escola*; as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ÁVILA, A. d'. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1964. p.240-58.

BARBOSA. J. A. (Posfácio) PAUL VALÉRY. *O cemitério marinho*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALESTRIERO, M.L.G. O poema e a criança: um encontro possível. *Proleitura* Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura, 1995, ano 2, nº 7, p. 3.

_____. O trem e a poesia. *Proleitura*. Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura, 1995. Ano 2, nº 7, p.; 6.

_____. *Mário Faustino: Uma poética da modernidade*. Assis: UNESP-Faculdade de Ciências e Letras, 1992. (Dissertação de mestrado).

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERALDO, A. T. . "Por que a poesia na escola (e fora dela)?" In *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1986. 158p. Projeto Ipê.

_____. *Trabalhando com poesia*. 2v. São Paulo: Ática, 1990.

Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no brasil (1965-1974). São Paulo/Brasília: Melhoramentos/INL, 1977.

Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil (1975-1978). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Bibliografia brasileira de literatura infantil e juvenil. v.2 (1991). São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, Secret. Munic. de Cultura, 1994. 133p.

BORDINI, M. G.. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

BORDINI, M.G. Por um conceito de poesia infantil. *Letras de hoje*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 43: 7-37, mar. 1981.

_____. Poesia e consciência lingüística na infância. In: _____ et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1989.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.

BRETON, A. *Manifestos do Surrealismo*. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1969.

CADERMATORI, L.. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos, n.163).

_____. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, R. & _____. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaios, 82).

CAGLIARI, L.C. *Análise fonética do ritmo em poesia*. EPA. Estudos portugueses e africanos. n.3. Departamento de Teoria Literária, IEL-UNICAMP, 1984. p.67-96.

CAMARGO, L. *Ilustração do livro-infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995. (Coleção Apoio).

CÂNDIDO, A. *Na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1985.

_____ . *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP / 1996.

CARA, S de A. *A poesia lírica*. 1.ed. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987. (Novas buscas em educação; v.29).

COELHO, N N. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil*: 1882-1982. 4 ed. Revista e aumentada. São Paulo/Brasília: Quirón/INL, 1995.

_____. *Literatura infantil*. Teoria. Análise. Didática. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

COHEN, J. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CUNHA, M A. A. *Literatura infantil*: teoria e prática. 13.ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Poesia na escola*. São Paulo: Discubra, 1976.

DAMASCENO, D. "Poesia do sensível e do imaginário". In APUD MEIRELES, C. *Obra poética*. 3.ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1972.

DELAS, D e FILLIOLET, J. *Lingüística e poética*. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1975.

DE NICOLA, J. *Análise e interpretação da poesia*. São Paulo: Scipione, 1995.

DINORAH, M. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis-R.J: Vozes, 1995.

DUCROT & TODOROV. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguage*. México: Siglo XXI, 1974.

ELIOT, T.S. *A essência da poesia*. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

_____ . *De poesia e de poetas*. Tr. Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ESPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989. pp.77-93.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

FARIA, Maria Alice. Pare no P da poesia. *Proleitura.* Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura. 1995, ano 2, nº 7, pp. 4 e 5.

_____. Iniciação ao ritmo e aos sons. *Proleitura*. Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura, 1995, ano 2, nº 7, pp. 4 e 5.

FERREIRA, N S. de A. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez/Unimep, 1983.

FONSECA, E. *A compreensão da metáfora por crianças portuguesas entre os 4 e os 10 anos*. Braga: Universidade do Minho, 1987. (tese mimeografada)

FRIEDRICH, H. *A estrutura da lírica moderna*: da metade do séc. XIX a meados do séc. XX. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

Fundação Nacional do livro infantil e juvenil. Bibliografia analítica da literatura infanto-juvenil brasileira. 1965-1974. São Paulo/Brasília: Melhoramentos/INL, 1977.

GANCHO, C B Vilares. *Introdução à poesia*. São Paulo: Atual, 1989.

GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. Cascavel., ASSOESTE, 1985.

GOLDSTEIN, N. S. O discurso poético: leitura e ensino. Reflexões e propostas. In: GREGOLIN, M.R.V. & LEONEL, M.C.M. (org). *O que quer o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: C. de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar., 1997, p. 67-73.

_____. *Versos, sons, ritmos*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GRUPO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO NOVA GFEN (sob a direção de JOLIBERT, Josette & GLOTON, Robert). *O poder de ler*. Porto: Civilização, 1978.

Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus / Centro de pesquisas literárias. PUCRS. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL, PUCRS, 1989.

HÉBRARD, J; C.. A.-M.. *Discursos sobre a leitura* (1880-1980). Trad. O Biato e S. Bath; revisão técnica M. Th. Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.

HELD, J.. *O imaginário no poder*. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 2.ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990. p.33-52; 133-62.

INSTITUTO CULTURAL ITAÚ (Editor). *Poesia Infantil*. São Paulo: ICI, 1996. (Cadernos poesia brasileira; 3).

ISER, W. "Problemas da teoria da literatura atual". In LIMA, L. C. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2.ed. v.2. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JAKOBSON, R *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

_____ "O que é a poesia". In TOLEDO, Dionísio (org.). *Círculo lingüístico de Praga*: estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978.

JOLIBERT, J. "Formando crianças leitoras e produtoras de poemas". In _____ (coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. W. M. F. Settineri e B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária*. Coimbra, Armênio Amado, 1976.

KAUFMAN, A.M. e RODRIGUEZ, M.H. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, 1993.

KHÉDE, S S. (org.). *Literatura infanto-juvenil*: um gênero polêmico. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. p.125-31.

LAJOLO, M. P..*Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. "Poesia. Uma frágil vítima de manuais escolares". In *Leitura*: teoria e prática. Ano 3, n.4. Porto Alegre: Mercado Aberto, dez/1994. p.19-25.

_____ e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*. História e histórias. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Um Brasil para crianças*: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LAMAS, E. P. R. A poesia na aula de língua e literatura modernas. In: GREGOLIN, m. R. V. e LEONEL, M. C. M. (org). *O que quer e o que pode esta língua?* Brasil/Portugar: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL - UNESP-Ar., 1997. P. 55-64.

LEITE, L.C.M. *Invasão na catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEVIN, S. R. *Estruturas lingüísticas em poesia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

Literatura infantil na escola: leitores e textos em construção. INTERMÉDIO. *Cadernos Ceale*. volume II, ano I, maio . Belo Horizonte: Formato, 1996.

LOTMAN, I.. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.

LYRA, P. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MAGALHÃES, L. C. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, R..& _____. *Literatura infantil*; autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Ensaios, 82).

MAIAKÓVSKY, V. *Poética* – como fazer versos. S.L.: Global, 1977.

MARTIN, M.; MARTIN, S. *Les poésies, l'école*. Paris: PUF, 1997.

MARTINS, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino).

_____. *Crônica de uma utopia*. Leitura e literatura brasileira em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.103-128.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, V. de. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro/Brasília: Cátedra/INL, 1981.

MERQUIOR, J. G. *A astúcia da mímese*; ensaios sobre lírica. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972.

MESCHONNIC, H. *Pour la poétique I*. Gallimard, 1970.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Murilo Mendes. Petrópolis: Vozes, 1972. (Poetas modernos do Brasil, 2)

NERY, A. "Leitura na escola: direito e prazer". In *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1986. 158p. Projeto Ipê.

NUNES, C.; BRITO, M. da S. *Poesia brasileira para a infância*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1968.

PAES, J. P. Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos. *Proleitura*. Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura, 1995, ano 2, nº 7, p 1 e 2.

PAIXÃO, F. *O que é poesia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALO, M. J. e OLIVEIRA, M.R. D. *Literatura infantil*. Voz de criança. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios).

PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. O. Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. (Logos).

_____. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

_____. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, v. 38).

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIGNATARI, D. *Comunicação poética*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 1995.

PLANO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO DE FRANCÊS NA ESCOLA ELEMENTAR. In: *La reforme de l'enseignement de français vue par ceux qui l'enseignent. L'Enseignement public;* decémbre 1973, supl. Nº 5, pp. 106-107.

PONDÉ, G. M. F. (F.N.L.I.J.). "Como despertar o prazer da leitura". In *Leitura*: teoria e prática. Ano 2, n.1. Porto Alegre: Mercado Aberto, abr/1983. p.13-6.

_____. "Poesia e folclore para a criança". In ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÉDE, S. S. (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 125-131.

PONTES, E. (org.). *A metáfora*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990. (Pesquisa).

POUND, E. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *A arte da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1976.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios).

PROENÇA, M.C. *Ritmo e poesia*. Rio de Janeiro: Simões Ed., s/d.

PROLEITURA. Poesia para crianças. Assis: UNESP/Departamento de Literatura, 1995, ano 2, nº 7.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

REBOUÇAS, M. de V.. *Surrealismo*. São Paulo: Ática. (Princípios).

RAMOS, M.L. *Fenomenologia da obra literária*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. Trad. A. Negrini. Dir. Coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação, v.11).

ROMANELLI, O. O. *História da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa*; 1° grau. 3.ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

Seminário de literatura, arte e educação. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro/Associação Paulista dos Fabricantes de Papel e Celulose, 1988. (Elaborado por: Douglas Tufano, Eliana Yunes, Lúcia Pimentel Sampaio Góes, Vera Teixeira de Aguiar).

Seminário nacional de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro/Associação Paulista dos Fabricantes de Papel e Celulose, 1988. (Elaborado por: Eliana Yunes, Lúcia Pimentel Sampaio Gíoes, Nelly N. Coelho, Vera Teixeira de Aguiar).

SILVEIRA, J. *Leitura na escola primária*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1960.

SMOLKA, A. L. B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. (Novas Perspectivas, 31) p.53-68.

SOSA, J. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1993. p.177-92.

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Trad. B. Cardoso. Pref. C. Lemos. 2.ed. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/ UNICAMP, 1990. p.87-101.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988. 107 p.

TINIANOV, I. *O problema da linguagem poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. 2v.

TOLEDO, D. (org.). *Círculo lingüístico de Praga*; estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. (org.). *Formalistas russos*. Teoria da literatura. Porto Alegre: Globo, 1971.

TOLEDO, D. M. de. *O jogo poético*: a poesia na escola. Campinas: SEE/Coord. de Ensino Interior/PUC/ 1.DE, 1986, mimeo.

YUNES, E.. *A leitura e a formação do leitor*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

_____ e PONDE, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil* (por onde começar?). 2.ed. São Paulo: FTD, 1989.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ZACCUR, E. *Siga o modelo, não siga o modelo*. Viva o modelo! Caxambu: ANPED, 1994. (mimeo).

ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola*; as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. "Aspectos da interpretação literária". In *Letras de hoje*. V.16, n.1. Porto Alegre: 1983. p.91.

_____. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 1992.

_____ (org.). *A produção cultural para as crianças.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. (Novas Perspectivas, 3)

_____ & MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaios, 82).

_____ e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças.* São Paulo: Global,1986.

_____. *Literatura infantil brasileira.* História e histórias. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

Bibliografia de poesia para crianças e adolescentes

ABRAS, Santuza. *Vovó pescadora.* Il. A. Raquel. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1995. (Tererê).

ACCIOLI, Marcus. *Guriatã, um cordel para meninos.* São Paulo: Melhoramentos, 1988.

AGUIAR, Vera (Coord.), Simone Assumpção, Sissa Jacoby. *Poesia fora da estante*. Il. L. Castilhos. Porto Alegre: Projeto; CPL/PUCRS, 1995.

ALBISSÚ, Nelson. *Locomotiva de asas.* Il. M. E. G. Malta Dedone e M. Regina Klein. São Paulo: Paulinas, 1994. (Cavalo-marinho).

_____. *Charadas da Charalina*. IL. Salomão Fº. Belo Horizonte: Lê, 1996. (Charalina)

_____. *Parlendas da Charalina*. São Paulo: Paulinas, 1996. (Charalina).

ALCOFORADO Fº, Hardy G. *O bailado*. Il. Luiz Maia. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Do, ré, mi, fá)

ÁLVARES, Sylvia Santos. *Rimas coloridas*. Il. N Derham. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ALVAREZ, Reynaldo Valinho. *O á-bê-cê da Dica Namica*. Il. Guto Lins. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

ALVES, Beatriz Veloso. *12 poemas e rabiscos*. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Poesia no quintal).

AMARANTE, Wania. *Arco-íris*. Il. R. C. Rennó. 4.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

_____. *Os caminhos do vento*. Desenhos de Regina C. Rennó. São Paulo: FTD, 1986.

_____. *Cobras e lagartos*. Il. M. Moreira. 5.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

_____. *Quarto de costura*. Fotos de Simone Villani. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

AMOS, Eduardo. *Se essa rua fosse minha*. Il. Rogério Borges. São Paulo: Moderna, 1992. (Hora de Fantasia).

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A cor de cada um*. Rio de Janeiro: Record, 1997. (Verso na prosa, prosa no verso, 1)

_____. *O elefante*. Il. Regina Vater. Rio de Janeiro: Record, s/d. (Abre-te Sésamo).

_____. *Para gostar de ler: Poesias*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1997. (Verso na prosa, prosa no verso, 3).

ANDRADE, Eugênio. *Aquela nuvem e outras*. Il. Júlio Resende. 2.ed. Porto: Asa, 1989.

ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ARAÚJO, Elza Beatriz. *Caderno de segredos*. Il. E. Brandão. 5.ed. São Paulo: FTD, 1994. (Falas poéticas).

_____. *Fio Terra*. Rio de Janeiro: São José, 1975.

_____. *Líquido e certo*. Belo Horizonte: Vigília, 1983.

_____. *A menina dos olhos*. Proj. gráf. de Paulo Bernardo Ferreira Vaz. 2.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1990.

_____. *Pare no P da poesia*. Il. I. Cristina de Azevedo Passos e outros. 6.ed. Belo Horizonte, 1984. (Copo de leite).

_____. *Silêncio armado*. Belo Horizonte: Comunicação, 1978.

_____. *Tempo perdido*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.

ARMOND, Helena. *Bruxa-ria*. Il. Mariângela Haddad. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Conte outra vez).

_____. *Universo*. Artes finais de Adriana Palácios. São Paulo: Melhoramentos, 1991. (Arte é forma).

ARRABAL, José. *Raga-si*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1985.

ASSIS, Joana d'Arc Torres. *Namorico*. Proj. gráfico Rúbia Roberta. Belo Horizonte: Miguilim.

AZEVEDO, Alexandre. *O balaio do Caio*. Il. A. Guedes. São Paulo: Moderna, 1995. (Hora de Fantasia).

_____. *O reino do aqui-pode*. 2.ed. São Paulo: Moderna. (Hora de Fantasia).

AZEVEDO, Maria Alice Penna de. *Conversa com o verso*. Il. Neusa M. Batista. São Paulo: Paulinas, 1988. (Recursos Pedagógicos).

AZEVEDO, Ricardo. *Amar enquanto há mar*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

_____. *A casa do meu avô*. São Paulo: Melhoramentos.

_____. *Disparate*. Proj. gráfico de R. Azevedo. São Paulo: FTD, 1987. (Disparate).

_____. *Estão batendo na porta*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

_____. *Fui pro mar colher laranja*. São Paulo: FTD, 1986. (Quadras populares brasileiras).

_____. *Moça formosa, pai carrancudo*. São Paulo: FTD, 1986. (Adivinhas populares brasileiras).

_____. *Ela nada no nada. Eu invento no vento*. Proj. gráfico e desenhos de R. Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

_____. *Parte sempre a mesma parte*. Il. R. Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 1990. (Céu da boca).

_____. *Às vezes me sinto sem cinto*. Il. R. Azevedo. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994. (Céu da boca).

AYALA, Walmir. *Aventuras do ABC*. Il. C. Scatamacchia. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

BANDEIRA, Manoel. *Berimbau e outros poemas*. Il. Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. Il. E. Furnari. São Paulo: Moderna, 1984. (Girassol).

_____. *Uma idéia solta no ar*. Il. R. Borges. São Paulo: Moderna.

_____. *Mais respeito, eu sou criança*. Il. Odilon. 4.ed. São Paulo: Moderna, 1995. (Girassol).

_____. *Malasaventuras - Safadezas do Malasarte*. Il. P. Bandeira: Moderna, 1984.

_____. *A onça e o saci*. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora de Fantasia).

_____. *O pintinho do vizinho*. Il. Walter Ono. São Paulo: Moderna, 1985.

_____. *Por enquanto eu sou pequeno*. Il. Cláudio Attílio. 19.ed. São Paulo: Moderna, 1995. (Hora de fantasia).

BARBOSA, Marcos. *As vinte e seis andorinhas*. Il. R. A. Araújo. São Paulo: Brasil, 1991.

BARBOSA, Nair de Medeiros. *Hoje é domingo, pé de cachimbo*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1988. (Recursos pedagógicos).

BARRETO, Antônio. *Brincadeiras de anjo*. Il. May Shuravel. São Paulo: FTD, 1987. (Falas poéticas).

_____. *Isca de pássaro é peixe na gaiola*. Il. Débora Camisasca. Belo Horizonte: Miguilim, 1989. (Pequeno concerto para realejo, caniço & vitrola).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

_____. *Lua no varal*. Proj. gráfico Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

_____. *A noite é um circo sem lona*. Il. Nelson Macedo. Rio de Janeiro: Record, 1987.

_____. *Tem um avião lá fora*. Il. Paulo Bernardo Vaz. São Paulo: FTD, 1987.

BEBIANNO, Elza. *Coisas de criança*. Il. M. L. Nery. Rio de Janeiro: José Olympio/INL, 1973.

BELINKY, Tatiana. *Cacoliques*. Il. E. Furnari. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

_____. *Di-versos Alemães*. Il. Cecília Iwashita. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Di-versos Hebraicos*. Il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. *Di-versos Russos*. Il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *O grande cão-curso*. Il. Eva Furnari. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.

_____. *Limeriques*. Il. Jorge Guidacci. São Paulo: FTD, 1987.

_____. *Limeriques das coisas boas*. Il. M.Vale. Belo Horizonte: Formato, 1994.

_____. *Medoliques*. Il. Vera Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 1992. (Trava línguas).

_____. *Que horta*. Il. de H.Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1987.(Ponto de encontro).

_____. *Sabe aquelas historinhas...?* São Paulo: Paulinas. (Sabor Amizade).

_____. *Saladinha de queixas*. Il. Osnei. São Paulo: Moderna, 1991. (Girassol).

BEZERRA, Chico. *Estado de Graça*. S. l.: Editora do Autor, 1980.

BINHO, Rubens Cavalcante. *Na ponta da língua*. Il. Márcia Franco. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

BRANDÃO, Ruth S. *Pássaro em vôo*. Il. Lisabet Emmermacher. Belo Horizonte: Miguilim, 1994. (Rimas).

BUSS, Alcides. *A poesia do ABC*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. (O menino poeta, 8).

CACCESE, Neusa Pinsard. *Um tigre, dois tigres, três tigres*. Il. Eva Furnari. São Paulo: Paulinas, 1987.

CALZADILHA NUNES, Júlia. *Os chichiricos do charco da xícara*. Trad. de Ana Maria Machado. Il. Watter Ono e Milton Yamanaka. São Paulo: Klaxon, 1984.

CAMARGO, Dilan D'Ornelas. *O embrulho do Getúlio*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Menino poeta, 9).

CAMARGO, Luís. *A bota*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Contos e cores).

_____. *O catavento e o ventilador*. Il. L.Camargo. 4.ed. São Paulo: FTD, 1991.

_____. *Mancha*. São Paulo: Moderna, 1991. (Hora da fantasia).

_____. *Pula lá*. São Paulo: Moderna, 1990. (Hora da fantasia).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Il. Caulos. 15.ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

_____. *Come-vento*. Il. Big. Porto Alegre: L&PM, 1987. (Infantil ilustrada).

_____. *A Jibóia Gabriela*. Il. Astrid Munch. 4.ed. Porto Alegre: L&PM, 1984. (RBS).

_____. *Paciência tem hora*. Porto Alegre: L&PM, 1989. (Jovem L&PM).

_____. *Restos de arco-íris*. 3,ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Jovem L&PM).

_____. *Tigres no quintal*. Il. Gelson Radaelli. Porto Alegre: Kuarup, 1989. (Poesia no quintal).

_____. *O velho que trazia a noite*. Il. Cecília Iwashita. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Poesia no quintal,4)

CARR, Stella. *Caderno de capazul*. 1968.

CARRIL, Marti Frank. *De avestruz a zebra*. Il. Rodrigo Frank. São Paulo: Ática, 1982.

CARVALHO, André. *Como brincar à moda antiga*. 3.ed. Belo Horizonte: Lê, 1993. (Pergunte ao José).

_____. *Como se cantava antigamente*. 2.ed. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Pergunte ao José).

CHAMLIAN, Regina. *O desgosto da lagosta*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Ática, 1993. (Lagarta Pintada).

_____. *Trio tantã*. Il.H. Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1996.

CIÇA. *Bichos, bicho*! Il. Ziraldo. 7.ed. São Paulo: FTD, 1994. (Primeiras histórias).

_____. *O livro do trava-língua*. Il. Zélio. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Travatrovas*. Il. Ziraldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

CLAVER, Ronald. *Os cadernos de Aninha*. Capa de Sérgio Nunes de Morais. Belo Horizonte: Lê, 1988. (Momentos).

_____. *O jardim dos animais*. Il. Ana Raquel. São Paulo: FTD, 1988. (Falas poéticas).

COELHO, Anna Flora de Camargo. *Em volta do quarteirão*. Il. Helena Alexandrino. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

COELHO, Ronaldo Simões. *Pedrinha no sapato*. Il. Marlette Menezes. 8.ed. Belo Horizonte: Lê, 1993. (Chuvisco).

COLASANTI, Marina. *Cada bicho seu capricho*. Il. Marina Colasanti. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

_____. *A menina Arco-íris*. Il. Marina Colasanti. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

CORREIA, Almir. *Poemas malandrinhos*. Il. Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991. (Caderno de poesia).

_____. *Poemas sapecas, rimas traquinas*. Il. Regina Miranda. Belo Horizonte: Formato, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

COSTA F°. Odylo. *Os bichos no céu*. Il. Nazareth Costa. Rio de Janeiro: Artenova, 1977.

COSTA, Regina. *Lé com pé com passo a pé*. Il. A. Rampazzo. São Paulo: Paulinas, 1995.

COTTA, Luíza C. Sarmento. *Você aí*. Il. L.Emmermacher. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

CUNHA, Leo. *O gato de estimação*. São Paulo: Paulinas, 1996.(Coleção Lua Nova)

_____. *Sonho passado a limpo*. Il. Aldemir Martins. São Paulo: Ática, 1996.

_____; TAFURI, Marcus. *Lições de girafa*. Il. Cleido Vasconcelos, Paula Kobori, Dara Dovere, Nancy Neves. Belo Horizonte: Miguilim, 1993.

DEGRAZIA, J. Eduardo. *O samba da girafa*. Il. Marisa Mokarzel. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

DIAS, Iêda. *Canção da menina descalça*. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

DUARTE, Osvaldo. *Abri, abriste, abreu*. Il. de Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991.

FELDMAN, C. Il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora de Fantasia).

FERREIRA, Regina Sormani. *Rebenta pipoca*. Il. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1986.

FITTIPALDI, Ciça. *Cada ponto aumenta um conto*. Il. Ciça Fittipaldi. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.

FLÁVIO. *Rimas dos bichos*. Il. Flávio. Belo Horizonte: Lê, 1986.

FORJAZ, Sonia S. *Barulhinhos do silêncio*. Il. Osnei. São Paulo: Moderna.

FRANÇA, Mary e Eliardo. *Dia e noite*. 15.ed. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Priscila. *Conversa de corpo*. Il. Benjamin. Belo Horizonte: Miguilim.

FUÍZA, Elza. *Dona Galinha e seus pintinhos*. Il. Márcia Franco. São Paulo: Moderna, 1995. (Hora de Fantasia).

FUÍZA, Elza. O burrinho Tró-ló-ló. Il. Herrero. São Paulo: Moderna, 1995. (Hora de fantasia).

FURNARI, Eva. *Adivinhe se puder*. Il. Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora da fantasia).

FURNARI, Eva. *Assim assado*. Il. Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1991. (Hora da fantasia).

FURNARI, Eva. *Não confunda*. Il. Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1991. (Hora da fantasia).

FURNARI, Eva. *Travadinhas*. Il. de Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora da fantasia).

FURNARI, Eva. *Você troca*? Il. de Eva Furnari. São Paulo: Moderna, 1991. (Hora da fantasia).

GARCIA, Alfredo. *O que é, o que é? Adivinhe se puder*. São Paulo: Paulinas, 1996. (Coleção Cavalo-Marinho, série Converso).

GARCIA, Edson Gabriel. *Poemas, emoções e outras conversas*. Il. Eliana Benedetti Brandão. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Biblioteca juvenil).

GARCIA, Rose Marie Reis; MARQUES, L. A. B. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1992.

GODOY, Maria Lúcia, *Fruta no pé*. 10 Belo Horizonte: Lê, 1995.

GOES, Lúcia Pimentel. *Falando pelos cotovelos*. Il. Osnei. 20.ed. São Paulo: Moderna, 1995. (Girassol).

GOES, Lúcia Pimentel. *História em ponto de agulha*. Il. Miadaira. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora da fantasia).

GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. *Lelé, o jacaré maluco*. Il. Denise e Fernando. 2.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1990.

JOSÉ, Elias. *No balancê do ABECÊ*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Paulus, 1996.

_____. *Caixa mágica de surpresas*. Il. H. Alexandrino. 8.ed. São Paulo: Paulinas, 1990. (Ponto de encontro).

_____. *Cantigas de adolescer*. Il. Renata Stahel. São Paulo: Atual, 1992. (Transas e tramas).

_____. *Cantos de encantamento*. Il. Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Formato editorial, 1996.

_____. *Um curioso aluado*. São Paulo: Melhoramentos, 1990. (Trava-língua).

_____. *Felix e seu fole fedem*. São Paulo: Paulinas, 1996. (Coleção Cavalo-marinho, Série Con-verso).

_____. *O jogo das palavras mágicas*. Il. Nelson Cruz. São Paulo: Paulinas, 1996. (Cavalo marinho).

_____. *O jogo do bate-bate*. Il. H. Alexandrino. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Tempos Mágicos)

_____. *Lua no brejo*. Il. Marco Cena. Porto Alegre: Mercado aberto, 1987. (O menino poeta).

_____. *Namorinho de portão*. Il. M.T.L. Fontão. São Paulo: Moderna, 1986. (Girassol).

_____. *Noites de lua cheia*. Il. C. Bicalho. Belo Horizonte: Lê, 1996. (Adolescer).

_____. *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores*. Il. Marcelo Cipis e Milton Cipis. 4.ed. São Paulo: Paulinas, 1989. (Ponto de encontro).

_____. *Só um cara viu*. Il. Virgílio Veloso. 3.ed. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Col. Mascote)

_____. *A toada do tatu*. Il. Virgílio Veloso. Belo Horizonte: Lê, 1992. (Mascote).

_____. *Quem lê com pressa tropeça. O abc do travalínguas*. Il. Nelson Cruz. 7.ed. Belo Horizonte: Lê, 1995. (Mascote).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

_____. *Segredinhos de amor*. Il. May Shuravel. São Paulo: Moderna, 1991. (Girassol).

JUNQUEIRA, S. *Sapituca*. Il. Michele Tacocca. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora da Fantasia)

KUPSTAS, Marcia. *A gata xereta*. Il. Rogério Borges. São Paulo : Moderna, 1995. (Hora da fantasia).

LAGO, Ângela. *Chiquita bacana & as outras pequetitas*. Il. Ângela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1986.

LALAU. *Bem-te-vi e outras poesias*. Il. Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

_____. *Fora da gaiola e outras poesias*. Il. Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas,1995.

_____. *Girassóis e outras poesias*. Il. Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

LAURITO, Ilka B. *Brincando de amor*. Il. May Schuraved. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1994. (Veredas).

LESSA, Orígenes. *O rei, o profeta e o canário*. 5.ed. São Paulo: Moderna, 1983.

LETRIA, José Jorge. *Uma viagem no verde*. Il. Henrique Cayatte. 2.ed. Lisboa: Veja, s.d. 30p. (Grandes Pequeninos)

LISBOA, Henriqueta. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: I.N.L., 1961.

_____. *Lírica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

_____. *O menino poeta*. Il. L.Menna Barreto Gomes. 6.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1991. (O menino poeta, 3).

LOMBARDI, B. *Apenas bons amigos*. Il. Spacca. 2.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

MACHADO, Ana M. *Um avião e uma viola*. Il. Gian Calvi. Melhoramentos, 1982. (Pomba da Paz)

_____. *Gente, bicho, planta*: o mundo me encanta. Il. W. Ono. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *A grande aventura de Maria Fumaça*. Il. Gerson Conforto. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

_____. *Manos malucos 2*. Il. Claudius S. P. Ceccon. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe só).

_____. *Piadinhas infames*. Il. Claudius S. P. Ceccon. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe só).

_____. *Palavras, palavrinhas & palavrões*. Il. Denise e Fernando.São Paulo: Quinteto Editorial, 1986.

_____; Claudius(CECCON). *Manos malucos 1*. Il. Claudius S. P. Ceccon. São Paulo: Melhoramentos, 1993. (Adivinhe só).

MACHADO, Ângela. *O bicho será que fez a coisa?* Il. Roger Melo. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 1987.

_____. *O bicho será que fez o burado?* Il. Roger Melo. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1987.

MACHADO, Luiz Raul. Il. Roger Mello. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

MACHADO, Mônica Versiani. *De 3 em 3, de reis em reis* . Il. Marilda Castanha. Belo Horizonte: Miguilim, 1991. (Arco-íris).

_____. *Jogo de bicho*. Il. Edson Barroca. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

MACHADO, Nílson J. *A peteca do pinto*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Scipione, 1990. (Col. Histórias de Contar)

MARINO, Ivo. *A visita*. Il. Luiz Carlos Maia. São Paulo: Scipione, 1991.

MASUR, Jandira. *As caixas que andam*. Il. Zeflávio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Lagarta pintada).

_____. *A conversa das palavras*. Il. Zéflávio Teixeira. 7.ed. São Paulo: Ática, 1995. (Lagarta pintada).

_____. *O jogo do contrário*. Il. Michele. São Paulo: Ática, 1978. (Pique).

_____. *Porquês*. Il. Michele. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Lagarta pintada).

MATTOS, Cyro de. *O menino camelô*. Il. Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991. (Caderno de poesia).

MATTOS, Cyro de. *Palhaço bom de briga*. Il. Rose Gaiewski. Porto Alegre: L&PM, 1993.

MEIRELES, Cecília. *Cânticos*. 10.ed. São Paulo: Moderna, 1995.

_____. *Poesias. Ou isto ou aquilo & inéditos*. Il. Rosa Frisoni. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

_____. *Ou isto ou aquilo*. Il. Fernanda C. Dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MENDONÇA, Maria Cândida. *O livro do faz-de-conta*. Lisboa: Plátano, s.d.

MENEZES, Dinah. *O caramujo* (texto e música). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Col. Ler e Cantar)

MIRANDA, Luiz de. *Livro dos meses*. São Paulo: FTD, 1992. (Falas poéticas).

MIRANDA, Sonia. *Pra boi dormir*. Il. Ziraldo. Rio de Janeiro: Record, 1992.

MORAES, Antonieta Dias de. *A formiga Pixixica*. Il. Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. *Jornal falado*. Il. Jun. São Paulo: Global, 1986.

_____. *Supermágica abracadabra*. Il. Ricardo Azevedo. São Paulo: Global, 1995.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Il. M. L. Nery. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MOREIRA, Mercês M. *Bam-ba-la- lão Sinhô Capitão*. Il. Semíramis Saterno. Belo Horizonte: Lê, 1992.

MOTT, Odette de Barros. *Melhor mesmo é ser leonesa*. Il. C. Brito. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MUNIZ, Flávia. *Tico-tico no sofá*. Il. Cl. Atílio. São Paulo: Moderna,

_____. *Vai e vem*. Il. Márcia Franco. São Paulo: Moderna, 1993. (Hora de Fantasia).

MURALHA, Sidônio. *A dança dos pica-paus*. Il. Isabel Pires. 9.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

_____. *A televisão da bicharada*. Il. Fernando Lemos. 8.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.

MURILO, Gerson. *Eu fico é segurando o meu nariz*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Ática, 1988. (Pique).

MURRAY, Roseana Kligerman. *Artes e Ofícios*. Il. Beto Lima. São Paulo: FTD, 1990. (Falas Poéticas).

_____. *Caminhos de magia*. Rio de Janeiro. Memórias Futuras, no prelo.

_____. *Carona no jipe*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras,1997.

_____. *Casas*. Il. Tibúrcio. Belo Horizonte: Formato, 1994.

_____. *O circo*. Il. Agnes Carvalhaes Cabaretti. Belo Horizonte: Miguilim, 1992.

_____. *Classificados poéticos*. Il. P. Saldanha. 8.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1992.

_____. *Dia e noite*. Rio de Janeiro: Memórias futuras, 1994.

_____. *Estação lunar*. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

_____. *Falando de pássaros e gatos*. Il. Helena Alexandrino. São Paulo: Paulinas, 1990. (Col. Ponto de Encontro – Série Pega-Pega)

_____. *Fardo de carinho*. Il. Patrícia Gwinner. Belo Horizonte: Lê, 1987. (Lê Hoje).

_____. *Felicidade*. Il. Marilda Castanha. São Paulo: FTD, 1995. (Falas Poéticas).

_____. *No final do arco-íris*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

_____. *Fruta no ponto*. Il. Sara Ávila. São Paulo: FTD, 1986.

_____. *Lições de astronomia*. Proj. gráf. de Jorge Guidacci. 6.ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1995.

_____. *O mar e os sonhos*. Il. Elvira Vigna. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

_____. *No mundo da lua*. Il. Sônia Barbosa. 4.ed. Belo Horizonte: Miguilim.

_____. *Paisagens*. Il. Conceição Bicalho. Belo Horizonte: Lê, 1996. (Adolescer).

_____. *Qual a palavra?* Il. Ana Luisa Sigon. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

_____. *Receitas de olhar*. São Paulo: FTD, no prelo.

_____. *Retratos*. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

_____. *Tantos medos e outras coragens*. Desenhos Guto Lins. 3.ed. São Paulo: FTD, 1995. (Segundas Histórias)

_____. *Terremoto Furacão*. Il. Denise/Fernando. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Tempos Mágicos)

_____. *O traço e a traça*. Il. Jorge Guidacci. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1984.

NASCIMENTO, Noel. *Coreto de papel*. Il. Osni de Lara. Curitiba: Beija-flor, 1983.

NEJAR, Carlos. *A formiga metafísica*. Il. Ienê de Casa Branca. Rio de Janeiro: Globo, 1987. (Janela do Futuro)

_____. *O menino-rio*. Il. Susan Hirata. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. (O Menino Poeta).

NEJAR, Carlos. *Zão*. Il. Eliana B. Brandão. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Labirintos).

NEVES, Libério. *Voa, palavra*. Il. Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: Formato, 1995.

NICOLA, José de. *Alfabetário*. Il. Deborah E. Abreu. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1995. (Hora de Fantasia).

_____. *Entre ecos e outros trecos*. Il. Renê de Francisco. São Paulo: Moderna, 1991. (Girassol).

NORONHA, Teresa. *Para pintar o 7*. Il. Marilda Castanha. Belo Horizonte: Formato, 1995.

OLIVEIRA, Marcelo R. L. *Salada de Frutas*. Il. Márcia Franco. 4.ed. Belo Horizonte: RHJ, 1990. (Sementinha).

ORTHOF, Sylvia. *Adolescente poesia*. Desenhos Sylvia Orthof. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. *Ave alegria*. Il. Luiz Maia. São Paulo: FTD, 1989. 21p. (Ave Alegria)

_____. *Choque no roque*.

_____. *Doce, doce... e quem comeu regalou-se?* Il. Tato. Ed. Paulinas, 1987. (Col. Ponto de Encontro – Série Algodão Doce)

_____. *Dona noite doidona*. Il. Tato. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. *Ervilina e o princês*.

_____. *Eu sou mais eu*. Il. Tato. São Paulo: Moderna, 1993. (Veredas)

_____. *Foi o ovo? Uma ova!* Il. de Tato. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1990.

_____. *Gato pra cá, rato pra lá*. Il. Tato. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1984.

_____. *A história engatada*. Il. Furnari. Rio de Janeiro: Gráfica, 1986. 23p. (Col. 1° Mundo – Série Rabicho)

_____. *A limpeza de Teresa*. Il. Sonia Maria de Souza. São Paulo: Ática, 1985. (Lagarta Pintada).

_____. *Nana Pestana*. Il. Sylvia Orthof. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. *A onça do Vitalino*. Il. Tato. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994. (Toda arte tem história).

_____. *Pé de pato*. Il. Tato. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

_____. *Pirraça que passa, passa...* Il. Tato. São Paulo: Melhoramentos, 1988. (Conte outra vez).

_____. *A poesia é uma pulga*. Il. Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991. (Caderno de poesia).

_____. *Ponto de tecer poesia*. Il. Gê Orthof. Rio de Janeiro: EBAL, 1987.

_____. *Que raio de história*! Il. Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

_____. *Saracotico no céu*. Il. Tato. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. *Se as coisas fossem mães*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *A vaca mimosa e a mosca Zenilda*. Il. Gê Orthof. São Paulo: Ática, 1982. (Lagarta Pintada)

_____. *A viagem de um barquinho*. Il. Tato. São Paulo: Moderna, 1995. (Girassol)

_____. *Vovó viaja e não sai de casa?* Il. Joana Penna. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PACCE, Cláudia. *Os quatro...?* Il. Eva Furnari. São Paulo: Global, 1996.

PÁDUA, Lygia G. *Aconteceu com a margarida*. Il. L.G.P. Vigília, 1985.

PAES, José Paulo. *É isso ali*. Il. Carlos de Brito. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. *Lé com cré*. Il. Alcy. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Uma letra puxa outra*. Il. Kiko Farkas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

_____. *Um número depois o outro*. Desenhos Kiko Farkas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

_____. *O menino de olho d'água*. Desenhos Rubens Matuck. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Olha o bicho*. Il. Rubens Matuck. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Um passarinho me contou*. Il. Kiko Farkas. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Poemas para brincar*. Il. Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Prosas seguidas de odes mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PAES, José Paulo (trad. de poemas de Lewis Carrol). *Rimas no país das maravilhas*. Il. Mariana Massarani. São Paulo: Ática, 1996

PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa*. Il. Lizmedeiros. São Paulo: Ática, 1996.

PALLOTTINI, R. *Café com leite*. Il. Marcelo Pacheco. São Paulo: Quinteto, 1988.

_____. *Tita, a poeta*. Capa A.Guedes. Il. M. Teresa L. Fontão. São Paulo: Moderna,

PERLMAN, Alina. *Procura-se*. Il. Helena Alexandrino.São Paulo: Scipione, 1990.

PERROTI, Denise Caccese. (sel.). *O que é, o que é?* Il. E. Furnari. São Paulo: Paulinas, 1982 (Coleção ponto de encontro: série pega-pega)

PESSOA, Fernando. *Comboio, saudades, caracóis*. Il. Claudia Scatamacchia. São Paulo: FTD, 1988. (Baú de encantos).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

PIMENTEL, Luís. *O chapéu de quatro pontas*. Il. Gil. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

PIRATA, Mário. *As minhocas também amam... e mamam*. Porto Alegre: Ed. Sulina. 16p.

PORTES, Max de Figueiredo. *Conto quatro contos*. Il. Ferrucio Verdolin Filho. Belo Horizonte: Lê, 1986.

_____. *Conversa pra boi dormir*. Il. Mário Vale, Luis do Vale e Aninha. Belo Horizonte: Lê, 1986.

_____. *Toca a flauta, Constantino*. Il. Ferruccio. Belo Horizonte: RHJ, 1988.

PORTO, Cristina. *Chico Cochico*. Il. P. Tenente. São Paulo: FTD, 1988. (Assim ou Assado)

_____. *Da cabeça aos pés*. 2.ed. Il. C. Scatamacchia. São Paulo: Moderna, 1995.

_____. *A fada pirada*. Il. Eva Furnari. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. (Letra a Letra).

PRADO, Lucília de Almeida. *Na casa das lagartixas*. Il. Isabel Cristina Passos. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1987.

_____. *Era uma vez uma bicicleta*. Il. Walter Ono. São Paulo: Cedibra, 1987.

_____. *Chapéu-de-vento*. Il. Renato Canini. Porto Alegre: Tchê!, 1989.

_____. *Mata-tira-tirarei*. Il. Beto Prado. Porto Alegre: L&PM, 1985.

_____. *Tudo pode e nada pode*. Il. Caddo Bottega. São Paulo: Paulinas.

PRADO, Maria Dinorah Luz do . *Barco de sucata*. Il. Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (O menino poeta, 8).

_____. *Cantiga de estrela*. Il. Leonardo M. Barreto. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. (O menino poeta, 4).

_____. *Coração de papel*. Il. Grace Waddington. São Paulo: Moderna, 1986. (Girassol).

_____. *Dom Gatô*. Il. M. Concy. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

_____. *Ecocirandinha*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Menino Poeta).

_____. *Giroflê giroflá*. Il. Nelson Cruz. Belo Horizonte: Lê, 1992. (Realejo).

_____. *Panela no fogo, barriga vazia*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. *Pitangas & Vagalumes*. Il. Marilda Castanha. Belo Horizonte: Lê, 1992. (Realejo).

_____. *Poesia sapeca*. Il. Big. Porto Alegre: L&PM, 1989.

_____. *Ver de ver*. Desenhos Ana Raquel. São Paulo: FTD, 1992. (Falas poéticas).

PRÉVERT, Jacques. *Poemas*. Introdução, seleção e tradução de. Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Fonteira. 4ª reimpressão, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

PÚCHKIN, A. *O Pope avarento*. Trad. e adapt. Tatiana Belinky. Il. Furnari. São Paulo: Ed. Paulinas, 1988. (Col. Ponto de Encontro – Série Internacional)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Cavaleiros das sete luas*. Proj. gráfico Paulo Bernardo Ferreira Vaz. 5.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1990.

_____. *Coração não toma sol*. Desenhos Mário Cafieiro. 8.ed. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *Correspondência*. Desenhos A. Lago. 7.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

_____. *Diário de classe*. Capa e il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Moderna, 1992.

_____. *Estória em 3 atos*. Il. Igor Balbachevsky. Belo Horizonte: Miguilim, 1980.

_____. *Mário*. Il. Sara Ávila de Oliveira. Belo Horizonte: Miguilim,1985.

_____. *Minerações*. Il. Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

_____. *Papo de pato*. Il. Cláudio artins. Belo Horizonte: Formato, 1989. 16p.

_____. *As patas da vaca*. Il. Walter Ono. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.

_____. *Pedro*. Il. de Sara Ávila de Oliveira. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1983.

_____. *O peixe e o pássaro*. Belo Horizonte: Miguilim, 1987.

_____. *Pintinhos & pintinhas*. Il. Semiramis N. Paterno. São Paulo: FTD, 1986.

_____. *Raul-luar*. Il.B. C. Queirós. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1986. (Cometa).

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. Il. Heloísa Schneiders da Silva. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. (O menino poeta, 1).

_____. *Nariz de vidro*. Il C. Scatamacchia. 9ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. *Pé de pilão*. Il. Edgar Koetz. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. *Sapo amarelo*. Il. Marco Cena. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. (O menino poeta, 5).

RANGEL, Dulce. *Um amor de confusão*. Il. D. R. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora de Fantasia).

RANGEL, Ruth. *Tatu-bola*. Il. Isamu Oka. São Paulo: Moderna, 1992. (Hora de Fantasia).

RESENDE, M. Angela. *O parque dos meus sonhos*. Il. Cláudio Martins. Belo Horizonte: Formato, 1989.

RETTA. *Nuvemenina*. Mercado Aberto.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. *O gato xadrez*. Il. Attílio Colnago. 3.ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

RIBEIRO, Paula S. e SANCHOTENE, R. *Brincadeiras infantis*. Porto Alegre: Sulina.

RIOS, Maria da Graça. *Chuva choveu*. Il. Débora Camisasca. Belo Horizonte: Miguilim, 1988. (Namorico).

_____. *Hai-kai balão*. Desenhos Maria Viegas. Belo Horizonte: Miguilim, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ROCHA, Ruth. *Boi, boiada, boiadeiro*. Il. J. A. da Silva. 3.ed. São Paulo: Quinteto, 1987.

_____. *As coisas que a gente fala*. Il. Walter Ono. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

_____. *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril*. Il. Jaguar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. *A história enroscada*. Il. Eva. Rio de Janeiro: Gráfica, 1986. (Primeiro Mundo – Série Rabicho)

_____. *A história vira-lata*. Rio de Janeiro: Gráfica, 1986. (Primeiro Mundo - Série Rabicho)

_____. *Livro de números do Marcelo*. Il. Walter Ono. 4.ed. São Paulo: Quinteto.

_____. *Palavras, muitas palavras*. Il. Ad. Cornavaca. 14.ed. São Paulo: Quinteto.

_____. *O que é, o que é?* São Paulo: Quinteto, 1992. (Enigmas).

_____. *Quem tem medo de cachorro?* Rio de Janeiro: Gráfica, 1986. (Tempos Mágicos – Série Ruth Rocha)

_____. *Quem tem medo do quê?* Rio de Janeiro: Gráfica, 1986. (Tempos Mágicos – Série Ruth Rocha)

RODRIGUES, Vera. *Prá Você*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

RODRIGUES, Yone. *Eu quero ser*. Il. Dulce Helena. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983. (Forensinha, v.2)

_____. *A razão do pássaro*. São Paulo: Melhoramentos, 1984. 80p.

ROMANE, Antonio. *Coleção de slides*. Il. Ono. São Paulo: FTD.

RÓNAI, Cora. *Cabeça feita pé quebrado*. Il. C. Rónai. Rio de Janeiro: Gráfica, 1985. (Papo de Anjo)

SANTOS, Cineas; ARCHANJO, Gabriel. *O menino que descobriu as palavras*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

SILVESTRIN, R. *O baú do Gogó*. Porto Alegre: Sulina.

SORRENTI, Neusa M. *O gatinho que cantava*. Il. Denise Rochael. Belo Horizonte: Lê, 1995. (Realejo).

SOUZA, Ângela Leite de. *A árvore da montanha*. Il. A.L Souza. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Lição das horas*. Belo Horizonte: Miguilim, (Rimas).

_____. *O meu chapéu*. Il. A.L Souza. São Paulo:Scipione, 1993.

_____. *A mosca e a moça*. Il. A.L.Souza. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *E os pintinhos? Piu!* Il. A.L. Souza. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Meupeu apamipigopo*. Il. Marlete Menezes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.

_____. *Perde-ganha*. Il. Ângela Leite de Souza. Belo Horizonte: Lê, 1994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

TELLES, Carlos Queiróz. *Abóbrinha quando cresce...* Il. Villaça. São Paulo: Moderna, 1993. (Girassol).

_____. *Sementes de sol*. Il. May Shuravel. São Paulo: Moderna, 1992. (Veredas).

_____. *Sonhos, grilos e paixões*. Il. O. Moraes. São Paulo: Moderna, 1990. (Veredas).

_____. *O trem da bicharada*. Il. C. Átilio. São Paulo: Scipione, 1993. (Palavra puxa palavra).

_____. *O vôo da bicharada*. Il. C. Atílio. São Paulo: Scipione, 1989. (Palavra puxa palavra)

TÓRTORO, Antônio Carlos. *Estrelas do mar*. Il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Moderna, 1994. (Veredas).

TREVISAN, Armindo. *Conversa com verso*. Il. Beatriz Hirt. Porto Alegre: Mercado Aberto/ Instituto Estadual do Livro, 1994. (O menino poeta).

URBIM, Carlos. *Diário de um guri*. Il. Eloar Filho. Porto Alegre: Projeto, 1992. (Rima-rima-rimador).

VILLARES, Lúcia. *Cotovia*. Il. H. Alexandrino. São Paulo: Paulus, 1987. (Ponto de encontro).

WOOD, Audrey e Don. *A casa sonolenta*. São Paulo: Ática, 1989. (Abracadabra).

_____. *O rei Bigodeira e sua banheira*. Il. Don Wood. 7.ed. São Paulo: Ática, 1994. (Abracadabra).

XAVIER, Jayro José. *Estória de uma vaquinha*. Il. Alexandrino. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 23p. (Tempos Mágicos)

_____. *Ulisses*. História para ninar meninos. Il. Cláudia Scatamacchia. São Paulo: Melhoramentos, 88. 47p.

XAVIER, Marcelo. *Tem de tudo nesta rua...* Fotos Luiz Fernando. Belo Horizonte: Formato, 1990.

ZÉLIO. *A descoberta da Cornuália*. Il. Rui de Oliveira & Zélio. São Paulo: Atual, 1984.

ZIEGER, Lilian. *A bruxa do coração doce*. Il.Luiza Estrella. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Poesia no quintal, 5).

_____. *O sonho virado*. Il. Luiza Estrella. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Poesia no quintal, 6).

ZIRALDO. *Marcas nada patentes*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.

_____. *Menino do rio doce*. Il. sobre desenhos de Demóstenes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____. *Meu amigo canguru*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

_____. *O S feinho*. Il. Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1994. (ABZ).

_____; PRADO, M. *Olha o olho da menina*. L&PM.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17