

GLÁUCIA REGINA RAPOSO DE SOUZA

Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula

Volume 1

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração de Teoria da Literatura.

Orientadora:
Dr. Vera Teixeira de Aguiar

Porto Alegre
2007

Para Zeny e Orlando, poemas primeiros.
Para Lucas, Ana Letícia e Maria Clara,
quadrinhas de hoje.

AGRADECIMENTOS

À Professora Vera Teixeira de Aguiar, por todos os anos em me fez compreender que é possível plantar a semente da leitura entre crianças de diferentes idades e classes sociais. Meu agradecimento, também, pela orientação atenciosa e tranqüila, bem como pelo incentivo e pela confiança que sempre depositou em mim e no meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelos ensinamentos que vêm embasando minhas reflexões e minha prática docente, especialmente às Professoras Alice Therezinha Campos Moreira, Maria da Glória Bordini, Maria Eunice Moreira, Maria Luiza Ritzel Remédios e Regina Zilberman.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação em Letras, pelo convívio acadêmico, especialmente pela atenção amiga de Cristine Zancani, Diógenes Buenos Aires, Marília Fichtner, Viviane Gil e Zila Letícia Rego, em cujos projetos e teses, ou através de discussões, busquei vieses para o meu trabalho.

Às funcionárias Isabel Lemos e Mara Rejane Nascimento, pela incansável atenção e orientação nas necessidades administrativas.

Aos colegas do Centro de Literatura Interativa da Comunidade, pelos momentos de reflexão em grupo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de desenvolver os meus estudos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por me conceder o afastamento que me possibilitou a conclusão desse estudo.

À Direção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, nas pessoas dos professores Jorge Luís Day Barreto e Adalberto Breier, sempre esteve à disposição para o desenvolvimento dos meus estudos.

À Chefia de Departamento de Comunicação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, através das professoras Maria da Graça Saraiva Marques e Juçara Benvenuti, muito colaborou em meu processo de afastamento de minhas funções docentes.

Aos colegas professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com quem divido a esperança de construir uma escola pública de qualidade.

Aos colegas funcionários do Colégio de Aplicação, pela orientação e atenção sempre que me foram necessárias.

Aos professores Osvaldo Arthur Menezes Vieira e Paulo Ricardo Kralik Angelini, que me substituíram por ocasião do meu afastamento de minhas funções docentes.

Aos professores e alunos do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela acolhida a essa pesquisa, especialmente aos meninos e meninas que participaram da oficina *Uma viagem através da poesia*, com quem dividi momentos de criação e emoção.

Ao menino Bruno Almeida, estrelinha que, de longe, brilhava nos momentos mais difíceis, através da memória de alegria e de descoberta feita ao escrever um poema.

Aos amigos Luís Camargo e Ricardo Azevedo, que muito colaboraram com suas indicações bibliográficas, reflexões, leituras e com o envio de material para esse estudo.

A todos os amigos pela presença e pela torcida nessa caminhada, especialmente Cristina Biazetto, Fábio Rivaldo e os compadres Leila Mathias e Márcio Noronha.

Ao Marcelo e ao meu pequeno Lucas, pelas horas de descanso, pela compreensão nas horas de cansaço, mas, principalmente, pelos laços que nos unem.

À Dona Izaura e ao Seu Marcos, pelas vezes que fizeram as minhas vezes de mãe.

Às minhas meninas Ana Beatriz, Ana Letícia e Maria Clara, pelas brincadeiras de palavra de ontem e de hoje.

À minha avó Nini, pela memória, sempre.

À Mi, pela tranquilidade silenciosa de todas as tardes.

E finalmente aos meus pais Zeny e Orlando, pelas vezes que buscaram livros, fizeram cópias, visitaram bibliotecas, mas, principalmente, por todos aprendimentos que fiz com eles.

APRENDIMENTOS

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das suas origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles – esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis lingüísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala. Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que de mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Manoel de Barros, *Memórias inventadas*: a segunda infância.

RESUMO

Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula consiste num estudo que objetiva analisar de que forma o resgate da oralidade, da corporalidade e da vocalidade do poema, bem como textos de folclore puro e de inspiração folclórica podem promover a aproximação de pré-adolescentes do Ensino Fundamental da leitura e da experimentação da escrita de textos poéticos, inclusive autorais. Para tanto, este trabalho parte de uma revisão de literatura relativa a aspectos das áreas de Teoria da Literatura, Teoria da Literatura Infantil, História da Literatura Infantil no Brasil, Oralidade e Escrita, História e Sociologia da Leitura e Estudos de Metodologia do Ensino da Literatura, tais como conceituação e caminhos do poema para a infância ao longo dos tempos, coexistência e aproximações entre o oral e o escrito, processo de aquisição da leitura e da escrita ao longo da história e abordagens do poema em sala de aula. A partir desse referencial teórico, procedeu-se a identificação do que pré-adolescentes de dez a doze anos pensam ser o poema, para, em seguida, a elaboração da oficina *Uma viagem através da poesia*, cujos encontros seguiram as etapas de atividades denominadas **percepção, discussão e criação** e partiram de um *eu* vinculado àquele que escreve o poema rumo a um *eu* próximo à expressão de sensações e necessidades humanas em geral. Tal oficina constituiu-se em uma pesquisa de campo com um grupo de quatorze pré-adolescentes de nove a doze anos de idade, com duração de dez encontros de uma hora e meia cada. Através dos textos dos alunos, de seus registros escritos, de um questionário inicial e de um final foram feitas comparações e cruzamentos de dados para verificar se houve alterações no modo de ver o poema de cada pré-adolescente, o que se confirmou na pesquisa quanto à percepção do *eu* que se expressa neles, bem como a alguns procedimentos estilísticos.

Palavras-chave: leitura, escrita, oralidade, poesia, ensino.

ABSTRACT

A trip through poetry: classroom experiences is a study aimed at assessing how the renewed use of the orality, corporality and vocality of poems, as well as that of purely folklore texts and texts of folkloric inspiration can make pre-adolescent students from the Elementary School get closer to reading and experiment reading of poetry, even writing their own poems. In order to do that, this study starts with a review of the literature related to Literature Theory, Children Literature Theory, History of Children Literature in Brazil, Orality and Writing, History and Sociology of Reading and Studies on the Methodology of Literature Teaching, such as concepts and pathways of poetry for children over time, co-existence and contacts between oral and written, process of learning how to read and write over the history and the use of poetry in the classroom. Based on this theoretical framework, a survey was made to see what nine to twelve-years-old adolescents thought about poetry so that the workshop *A trip through poetry* could be designed, with its meetings following activities entitled **perception, discussion and creation**, starting from a *self* linked to the individual who wrote the poem going towards an *self* close to the expression of human feelings and needs in general. This workshop was a field research with a group of fourteen pre-adolescents aged ten to twelve, with a duration of ten meetings with one and a half hour each. Through the texts written by students, their written records and a starting and a closing questionnaire, comparisons and data crossing were conducted to see if there had been any changes in the way these pre-adolescents saw poetry, which as confirmed in the research regarding the perception of the *self* expressed in the poems, as well as in some stylistic procedures.

Key Words: reading, writing, orality, poetry, teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENTRE O TU E O EU: CAMINHOS DO POEMA AO LONGO DOS TEMPOS	20
1.1 Da voz que toca o outro à voz que sai do papel	20
1.2 Da voz que soa ao outro à voz que ecoa o peito	29
1.3 Da palavra sem voz à palavra de dentro	32
1.4 Da voz metálica à voz que resiste	51
2 ENTRE A ESCOLA E A RUA: CAMINHOS DO POEMA NA INFÂNCIA	60
2.1 De poetisas-professoras a professoras-poetisas	60
2.2 Do poema que não vai à escola à escola do poema	84
3 ENTRE O ORAL E O ESCRITO: O CONCEITO DE POEMA NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE DEZ A DOZE ANOS DE IDADE	94
3.1 Poema: palavra que expressa emoção	97
3.2 Poema: dádiva partilhada	101
3.3 Poema: posse secreta, autoria de muitos	103
4 UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA: O POEMA NA SALA DE AULA	110
4.1 Início de viagem: que bússola norteia o rumo	110
4.2 Portos em que ancoramos	122
4.2.1 Poesia: porto de partida	122
4.2.2 Poesia: porto de mim mesmo	125
4.2.3 Poesia: porto de quem mais?	137
4.2.4 Poesia: portos em outros lugares	157
4.2.5 Poesia: uma viagem estrelada	177
4.2.6 Poesia: porto de chegada	193
4.2.7 Festival de oficinas	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	
Apêndice A: Programação da oficina	227
Apêndice B: Atividades desenvolvidas passo a passo	229
Apêndice C: Questionário e produção iniciais	242
Apêndice D: Questionário e produção finais	246
Apêndice E: Imagens utilizadas no sétimo encontro	250
Apêndice F: Relação músicas utilizadas nos encontros	259
Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros	261
ANEXOS (Volume 2)	
Anexo 1: Primeiro encontro	
Anexo 2: Segundo encontro	
Anexo 3: Terceiro encontro	
Anexo 4: Quarto encontro	
Anexo 5: Quinto encontro	
Anexo 6: Sexto encontro	
Anexo 7: Sétimo encontro	
Anexo 8: Oitavo encontro	
Anexo 9: Nono encontro	

INTRODUÇÃO

Meu interesse por estudar as formas literárias que se apresentam em verso, bem como suas implicações em sala de aula (recepção, compreensão e produção por parte dos alunos), surgiu através de observações feitas ao longo de minha experiência docente. Muitas vezes, senti necessidade de encontrar formas de aproximar alunos do Ensino Fundamental de poemas escritos. Pela ocasião do Mestrado em Educação que cursei de 1992 a 1995, vários foram os momentos em que, ao longo das disciplinas do Programa de Pós-Graduação a que estava vinculada, optei por fazer reflexões acerca desse tema, como forma de estabelecer um diálogo entre o que vinha estudando e o que via nas salas de aula por que passava.

Foi o caso da disciplina Psicologia da Educação, cujos autores estudados, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, serviram como referencial para a monografia intitulada *Poesia na Escola*. Nessa monografia, pretendi abordar, à luz de Vygotsky, uma estratégia de produção de poemas por alunos de sétimas séries, a partir de textos que possuíssem alguma filiação ou proximidade com o trabalho desenvolvido pelos poetas concretistas brasileiros. Pretendi, através desse estudo, verificar se a leitura e a escrita de poemas, por causa de seu lado lúdico e da proximidade com as formas visuais de expressão artística, poderiam levar os alunos a romperem a barreira que os separava dos textos escritos, bem como diminuir a impaciência dos estudantes com textos não-visuais.

Concluído o Mestrado, em minha prática docente, vários foram os momentos através dos quais pude realizar atividades com poemas, para, posteriormente, refletir acerca delas à luz de alguns textos teóricos. Foi assim com a Oficina de Criação Poética, realizada com quinze alunos de uma escola municipal de Eldorado do Sul, no II UFRGS Jovem, um evento que consistiu em um espaço de pesquisa dos então denominados 1º e 2º graus, através de oficinas, palestras, visitas guiadas e exposições, destinadas a professores e alunos das

redes pública e particular, ministradas por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O relato dessa oficina, bem como a reflexão sobre a importância da experimentação no trabalho com poemas em sala de aula, encontra-se no texto *Oficina de Criação Poética: experimentação e ludismo através de Diário de Classe*, Cadernos do Aplicação, v.8, nº 2. jul/dez de 1995.

Novamente em função de minha atividade docente, resolvi entrar para a Especialização em Literatura Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Durante o curso, pude elaborar alguns trabalhos que refletiram sobre a leitura/produção de poemas em sala de aula.¹ Após o término do curso, como membro do grupo de professores-pesquisadores do Projeto Amora desde 1996, tive a oportunidade de participar, em 1999, das reuniões da pesquisa *Poesia e cognição*, coordenada pela professora Vera Teixeira de Aguiar, e, posteriormente, da intitulada *Literatura e cognição*. Pude, assim, utilizar no computador o módulo elaborado pelo grupo sobre o extrato das formações fônico-lingüísticas, de Roman Ingarden, aplicado ao poema de Sérgio Capparelli “O velho que trazia a noite”, junto aos que, na ocasião, cursavam o Amora I (série equivalente à quinta do Ensino Fundamental).

A partir da utilização desse módulo, procurei me aprofundar no que Ingarden diz sobre a obra de arte literária. Para Ingarden, a obra de arte literária é constituída por estratos heterogêneos, que se distinguem entre si pelo material característico de cada um deles, bem como pela função que desempenham em relação aos outros demais e à estruturação de toda a obra. Dentre esses estratos, o fônico-lingüístico caracteriza-se por um todo fonemático múltiplo, que abrange não só a acumulação de sons da fala, mas, também, aspectos como ritmo e andamento. Sobre o ritmo, diz Ingarden:

¹ São eles *O livro dos disparates: a leitura de Edward Lear na pré-adolescência* e *Poesia infantil: por uma dupla adjetivação*, publicados respectivamente nos Cadernos do Aplicação, v. 10, nº 1 – 1997 e v. 10, nº 2 – 1997.

(...) o ritmo consiste, como é sabido, na repetição de determinada seqüência de sons acentuados e não-acentuados. É relativamente independente quer da altura absoluta ou relativa dos sons, quer ainda da restante qualificação do material fônico. “O mesmo” ritmo pode ser produzido tanto pelo material fônico-lingüístico como ainda pelo tocar de timbales ou por outros ruídos. (INGARDEN, 1965, p. 66)

Desse trabalho junto às crianças, que teve como ponto de partida a camada sonora do poema, surgiram algumas inquietações minhas em relação à leitura e à experimentação da escrita de poemas entre crianças de dez a doze anos, idades em que comumente cursam a quinta e a sexta séries do Ensino Fundamental. Comecei a perceber que os meninos e as meninas que mais eram resistentes à leitura e à escrita demonstravam compreensão de aspectos sonoros do poema, tais como ritmo, através de seus próprios corpos (de palmas e de batidas de pés, por exemplo), bem como da vocalização (leitura em voz alta) de poemas.

Ao longo dos anos em que trabalhei com crianças de dez a doze anos de idade, fui confirmando essa resistência à leitura e à escrita, bem como uma necessidade de que essas crianças lessem em voz alta os textos trabalhados em sala, como atitude precedente a sua leitura silenciosa. Muitas vezes, essa leitura oral preliminar transformava-se em pré-requisito para uma melhor compreensão do texto. Como professora que trabalha não só com a literatura, mas também com o ensino da língua materna em Ensino Fundamental, pude observar, nos textos das mesmas crianças, marcas de oralidade, conforme o apontado por Maria Eduarda Giering (1985), a saber:

- a) exposição de fatos sem respeitar uma seqüência lógica narrativa;
- b) introdução de informações novas, fora contexto ou repetição de dados já apresentados sem observância da progressão temática;
- c) utilização imprópria de articuladores textuais, resultando numa ligação incongruente entre as partes do texto;
- d) emprego falho do recurso da pronominalização;
- e) utilização excessiva de seqüenciadores narrativos “ai”, “então”;

- f) repetição exagerada de lexemas idênticos, sem o recurso possibilidade de sua substituição por outros co-referentes;
- g) uso inadequado de tempos verbais.

Ilustram esses aspectos levantados por Giering os seguintes trechos, escritos coletivamente por alunos da turma Amora I do ano de 2001, a partir do livro *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*, de Ricardo Azevedo (2001):

Burrico era um burro e estava cansado de carregar carga. Um dia junto ao lago ele disse – queria ser um macaco! E uma luz forte apareceu. Era um ovo e saiu um pato. O pato lhe perguntou – Você quer se transformar em um macaco? – Sim e Burrico se transformou em um macaco, desse dia em diante Burrico era um animal muito feliz.

Era uma vez em uma cidade muito legal, a cidade é legal porque lá tudo pode acontecer e lá na cidade vivia um moço chamado Zé Burraldo e ele era burro feito uma porta e ele depois de ter perdido seus pais ele seguiu viajando pelo mundo afora e fazendo suas façanhas muito engraçadas.

Existia um rei muito poderoso que tinha um castelo. Esse rei tinha um pequeno amigo que era Ser Passarinho que era meio aparentado com um cisne que é tio do pato que é amigo de um porquinho que vive triste porque se acha feio, e que na verdade ele até que é bem feinho. Bom mas o pato estava triste por seu grande amigo, e foi aí que ele teve uma idéia, iria pagar uma cirurgia plástica, mas ele tinha pouco dinheiro, então pediu dinheiro para o cisne, mas ele não tinha muito dinheiro, daí o cisne pediu a Ser Passarinho mas ele só tinha um pouco então ele pediu para o rei.

Ao comparar as características que Giering apresenta como próprias da produção textual de crianças de quinta série com os textos de meus alunos e com o que Walter Ong (1998, p. 47) diz acerca das características do pensamento e da expressão fundados na oralidade, pude perceber que a necessidade desses pré-adolescentes de lerem em voz alta os textos escritos poderia ter alguma relação com o universo oral em que estavam inseridos. Walter Ong, em seu livro *Oralidade e cultura escrita*, destaca que muitas culturas modernas que conheceram a escrita durante séculos, mas nunca a interiorizaram completamente, ainda se apóiam no pensamento e na expressão formulares (Ong, 1998, p. 47).

Essa desconfiança de que as crianças necessitavam do suporte do som em sua compreensão leitora aumentou quando do trabalho desenvolvido com histórias e poemas de inspiração popular. Durante o ano letivo de 2001, o grupo de crianças do Amora I (que corresponde à quinta série do Ensino Fundamental) trabalhou com as histórias de Ricardo Azevedo (2001), no livro *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* e com os poemas narrativos de Pedro Bandeira (2000), intitulados *Malasaventuras*. Quando solicitei que cada aluno lesse em silêncio os contos de Azevedo (2001) em sala de aula, na medida em que já o haviam lido em casa, todos foram unânimes em optar pela leitura em voz alta, alternando vozes. Por esse motivo, ao começar o trabalho com os poemas narrativos de Bandeira (2000), optei por não pedir que as crianças os lessem em casa, mas o fizessem pela primeira vez em grupo, em voz alta, junto a todos da turma. A proximidade dos versos de Bandeira com os poemas de folclore puro, como os versos de cordel, proporcionou momentos de vivência corporal do texto ouvido. Noções como métrica, ritmo, rima, estrofe e verso foram antes experimentadas auditivamente, através de palmas, acompanhamento com uma pequena “orquestra” de latinhas, como que em forma de “rito”, por todo o grupo.

A leitura “ritualizada” desses meninos e meninas leitores de Azevedo (2001) e Bandeira (2000) fez-me ir ao encontro de um teórico, nascido em Genebra, em 1915, que viveu no Canadá, a partir de 1971: Paul Zumthor. As reflexões de Zumthor sobre poesia oral, performance e oralidade fizeram-me pensar na possibilidade de resgatar a corporalidade e a voz do poema em sala de aula para, assim, aproximar pré-adolescentes de dez a doze anos de idade de poemas escritos. Sobre o caráter ritual da poesia oral, diz Paul Zumthor:

No caso do ritual propriamente dito, incontestavelmente, um discurso se dirige, talvez, por intermédio dos participantes do rito, aos poderes sagrados que regem a vida; no caso da poesia, o discurso se dirige à comunidade humana: diferença de finalidade, diferença de destinatário, mas não diferença da própria natureza discursiva. (ZUMTHOR, 2000, p. 54)

Desde então, venho procurando formas de se trabalhar com o poema na sala de aula a partir do resgate do corpo e da voz. Nasceu, com esse objetivo, a oficina *Uma viagem através da poesia*, realizada com quatorze pré-adolescentes das turmas de Amora I e II (equivalentes à quinta e à sexta séries, respectivamente). Como docente de Ensino Fundamental e Médio, busco uma aproximação entre os pré-adolescentes estudados e a leitura e a produção de poemas, quer sejam de folclore puro, quer de inspiração folclórica, quer de autoria². Procuro, também, demonstrar que a vivência corporal-oral dos poemas de folclore puro e/ou de inspiração folclórica auxilia no processo de leitura e de produção de poemas de autoria por parte de pré-adolescentes de dez a doze anos, de quintas e sextas séries do Ensino Fundamental. Para tanto, busquei primeiramente uma revisão de literatura especializada nas seguintes áreas:

- Teoria da Literatura, no que diz respeito à questão dos conceitos de poesia, de poema e de suas partes constitutivas;
- Teoria da Literatura Infantil, em relação à conceituação de poemas para a infância;
- História da Literatura Infantil no Brasil, quanto aos caminhos que tomou o poema para a infância ao longo dos tempos;
- Oralidade e Escrita, no que tange às interferências de ambas as formas nos indivíduos que se inserem numa sociedade que, cada vez mais, vive num contexto em que coexistem o oral e o escrito;

² Por poemas de folclore puro, entendo aqueles de tradição popular, como as cantigas de ninar e de roda, as parlendas e as adivinhas. Como poemas de inspiração folclórica, entendo aqueles que, mesmo tendo sido criados por um determinado autor, apresentam algumas características dos poemas de folclore puro, tais como refrões, versos isométricos e imagens construídas a partir de um repertório significativo para um determinado grupo. Por fim, denomino poemas de autoria como aqueles que não apresentam características semelhantes aos poemas de folclore puro.

- História/Sociologia da Leitura, em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita ao longo da História;
- Metodologia do Ensino da Literatura, acerca das abordagens feitas sobre poesia em sala de aula.

Como fruto dessa revisão, escrevi os capítulos **1** e **2** dessa tese, respectivamente intitulados **Entre o tu e o eu: caminhos do poema ao longo dos tempos** e **entre a escola e a rua: caminhos do poema na infância**. No primeiro, tento fazer uma abordagem da transição da concepção de poema como forma vinculada à relação *eu-tu* através da voz e vinculado à música e/ou à oralidade, até a de poema como instância de relação de um *eu* para consigo mesmo, através do suporte da escrita. Já o segundo trata de como a produção de autores que escreveram poemas para a infância do final do século XIX e ao longo do XX, no Brasil, esteve mais ou menos vinculada ao espaço da escola e ao texto pedagógico. Refleti, também, nesse capítulo sobre as aproximações entre poema escrito para a infância e folclore e sobre como a escola, através de estudos de metodologias de ensino, vem procurando trazer a produção poética oral ou não para o seu contexto.

Em seguida, senti necessidade de identificar os conceitos que os pré-adolescentes de quintas e sextas séries do Ensino Fundamental estudados possuíam acerca do poema e de suas partes constituintes. Essa reflexão foi feita à luz do referencial teórico estudado e está no capítulo **3**, intitulado **Entre o oral e o escrito: o conceito de poema na concepção de crianças de dez a doze anos de idade**. Esse capítulo serviu de suporte para a elaboração das atividades de campo, no que diz respeito à caracterização de como a oralidade/corporalidade de poemas de folclore puro e de inspiração folclórica atuam na recepção de poemas por parte desses pré-adolescentes e à evidenciação de em que medida os poemas de inspiração folclórica podem servir como intermediários no processo de

leitura de poemas autorais e à identificação de que procedimentos metodológicos poderiam ser utilizados como instrumento de pesquisa.

Desenvolvi, então, como processo de experimentação, uma oficina, intitulada *Uma viagem através da poesia*, realizada junto a pré-adolescentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Projeto Amora. Como professora, partilho a visão de Paulo Freire, quando esse autor fala sobre o vínculo existente entre ensino e pesquisa, bem como sobre o professor enquanto pesquisador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (...) Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32)

Tal oficina apresentou as seguintes etapas:

- a) Questionário e produção iniciais;
- b) Atividades desenvolvidas em oficina;
- c) Questionário e produção finais.

Cada encontro apresentou três momentos: **percepção**, **discussão** e **criação**. Na **percepção**, procurei desenvolver atividades sensoriais e de vivência prática, tais como leitura em voz alta, acompanhamento com palmas, atividades corporais e de vinculação com aspectos ligados aos cinco sentidos. Na **discussão**, pensei em atividades orais relativas à interpretação dos poemas trabalhados. Finalmente, através da **criação**, foram desenvolvidas atividades de produção de textos poéticos por parte dos alunos. Os pressupostos gerais da oficina, bem como a análise dos dados coletados encontram-se no capítulo 4, **Uma viagem através da poesia: o poema na sala de aula**. Nesse capítulo, faço

as descrições de cada etapa de trabalho, bem como a análise da produção das crianças.

Finalmente, nas **Considerações finais**, procuro apontar algumas constatações acerca de como a oficina de certa forma trouxe mudanças nas concepções de poema que os pré-adolescentes apresentaram nos encontros inicial e final, de que forma essas concepções refletiram-se no modo como tais alunos passaram a produzir seus poemas. Nas **Considerações finais**, busco, enfim, respostas para as questões que nortearam essa investigação.

São elas: Pode o resgate da oralidade e da corporalidade do poema aproximar pré-adolescentes de dez a doze anos de idade da leitura e da experimentação de escrita de textos poéticos? De que modo os poemas de folclore puro e de inspiração folclórica contribuem para uma aproximação desses pré-adolescentes de poemas autorais? Tais questionamentos nortearam meus caminhos de investigação.

1 ENTRE O TU E O EU: CAMINHOS DO POEMA AO LONGO DOS TEMPOS

*Voz que verte ao vento,
se eu te deixasse ao léu,
decerto nunca voarias
para o papel!*³

1.1 Da voz que toca o outro à voz que sai do papel

Johnson (1982, p.1-3), em seu livro *The idea of lyric*, analisa as mudanças sofridas pela poesia, nos tempos modernos, através de três categorias, baseadas em Eliot. A primeira delas diz respeito aos textos em que um cantor endereça (ou pretende endereçar) o poema a um outro singular ou plural: são poemas aos quais Johnson chama de *eu-tu*. Sobre essa categoria, diz T.S. Eliot, em seu texto “As três vozes da poesia”, de 1953:

A segunda voz é, na realidade, a voz que com maior freqüência e maior clareza faz-se ouvir na poesia que não é teatro: em toda poesia desde logo, com um propósito social consciente – poesia destinada a recriar ou a instruir, poesia que conta algo, poesia que prega, ou moraliza, ou satiriza, que é uma forma de pregar (ELIOT, 1959, p. 97).

A uma segunda categoria pertenceriam os poemas em que o autor, baseando-se em T.S.Eliot, classifica como meditativos:

Evidentemente, a lírica pertinente a minha primeira voz – à voz do poeta que fala consigo mesmo ou com ninguém - é a lírica no sentido do poema “que expressa diretamente os pensamentos e sentimentos próprios do poeta”. Nesse sentido o poeta alemão Gottfried Benn, numa conferência muito interessante intitulada “Probleme der Lyrik”, considera que a lírica é a poesia da primeira voz: e inclui, estou certo, poemas como as “Duineser Elegieh”, de Rilke e “La Jeune Parque”, de Valéry. Onde ele diz “poesia lírica”, então, eu preferiria dizer “versos meditativos” (ELIOT, 1959, p. 98-99).

Em tais poemas, o *eu* que se expressa fala consigo mesmo. Já um terceiro grupo abordado por Johnson seria constituído por textos em forma de diálogo, em que surgem várias vozes. Tais poemas por vezes são líricos, por outras não o são. Eliot, apesar de apontar essas três vozes da poesia, afirma que, para ele, em todo

³ Os textos que iniciam cada capítulo foram feitos por mim especialmente para esse trabalho.

poema desde a meditação solitária até a epopéia e o drama, faz-se ouvir mais de uma voz (Eliot, 1958, p. 100-101).

Ao longo desse capítulo, pretendo traçar algumas considerações acerca da concepção de poesia e de poema através dos tempos, sempre levando em consideração, principalmente, as duas primeiras categorias utilizadas por Johnson, a partir de T. S. Eliot.

Em relação aos poemas *eu-tu*, Johnson destaca que tal padrão pronominal era provavelmente o modo usual da lírica grega e, certamente, o da latina. Em ambas, havia o endereçamento do poema para alguém. Nesse sentido, tanto na lírica grega quanto na latina, era essencial a presença do cantor e da audiência:

O costume usual na lírica grega (provavelmente) e na latina (certamente) era endereçar o poema (na Grécia, a canção) para uma ou mais pessoas. O que essa forma lírica típica destaca são as condições e os propósitos da canção: a presença do cantor ante uma platéia; sua recriação das emoções universais num contexto específico; uma história reduzida, estilizada (...) e, finalmente, a partilha, o intercâmbio entre cantor e platéia. (JOHNSON, 1982, p. 4 – tradução minha)

Na lírica grega, de acordo com Johnson, havia um forte vínculo entre poema, música e performance. A música estava a serviço das palavras: melodia, ritmo, voz, dança e instrumentos musicais enfatizavam as sílabas das palavras de modo a lhes conferir inteligibilidade. Assim, o ritmo era ditado pela sucessão de sílabas longas e breves (Johnson, 1982, p. 27).

Como a poesia grega tinha íntima relação com a performance, não havia nela virtuosidades vocais e instrumentais, para que a platéia se sentisse familiarizada com os poemas cantados. No dizer de Johnson, a música servia, então, para intensificar as palavras partilhadas por poetas e platéias. Há dessa forma, na lírica grega, não uma poesia musical, como no nosso sentido da palavra, mas uma poesia com música.

A primeira função da poesia coral grega foi religiosa, cerimonial e falava em sua essência de deuses e heróis. Seu caráter oral agregava platéia e poeta e trazia consigo a experiência da corporalidade, do sagrado, de uma cosmovisão centrada no ser humano. Walter Ong ressalta o caráter unificador do som, em contraposição a um possível isolamento causado pela visão:

A vista isola; o som incorpora. A vista situa o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte. A visão disseca, como observou Merleau-Ponty. A visão chega a um ser humano de uma direção por vez: para olhar para um aposento ou uma paisagem, preciso girar meus olhos de um lado para o outro. Quando ouço, no entanto, reúno o som ao mesmo tempo em qualquer direção, imediatamente: estou no centro do meu mundo auditivo, que me envolve, estabelecendo-me em uma espécie de âmago da sensação da existência. (...) A ação centralizadora do som (o campo sonoro não está espalhado diante de mim, mas toda a minha volta) afeta o sentido humano do cosmos. Para as culturas orais, o cosmos é um evento contínuo, com o homem em seu centro. (ONG, 1998, p. 86-87).

Apesar de Ong tratar de culturas orais primárias, em que a palavra existe apenas em seu estado sonoro, as quais são cada vez mais difíceis de serem encontradas, destaco que alguns aspectos, tais como a corporalidade e o caráter agregador em torno da figura de quem tem a palavra (cantador, leitor em voz alta etc.), podem ser percebidos em culturas que Zumthor (1993, p. 18) classifica como de oralidade mista (aquelas em que a influência do escrito permanece externa e parcial). Também Ruth Finnegan ressalta que a poesia oral está presente nas sociedades letradas e não letradas. Diz a autora:

A poesia oral não é um fenômeno singular ou aberrante na cultura humana, nem uma sobrevivente do passado, destinada a pôr distante a modernização crescente. De fato, ela ocorre comumente na sociedade humana, tanto letrada quanto não-letrada. Ela é encontrada por todo o mundo, passado e presente, desde a poesia pessoalmente meditativa dos esquimós modernos ou dos poetas maoris, até as baladas européias e chinesas, ou os épicos compostos oralmente pelos gregos pré-clássicos no primeiro milênio a.C. (FINNEGAN, 1977, p. 3 – tradução minha).

As descobertas de Albert Lord e Milman Parry⁴ (Finnegan, 1977, p. 58-69) acerca da natureza formulaica das composições épicas homéricas e sua possível vinculação com a composição oral de poemas épicos de outros povos põem em destaque prováveis procedimentos de feitura de poemas orais, bem como questionam conceitos como o de autoria. De acordo com Parry-Lord, os poemas homéricos foram feitos a partir de uma estrutura formulaica a ser manipulada pelo executor da performance do poema oral, numa espécie de artesanato de palavras que faz da peça declamada um combinado de frases prontas e arranjos pessoais do responsável pela performance. Tais princípios de composição também puderam ser verificados por Parry entre os cantores orais épicos iugoslavos.

Referindo-se a Eric Havelock, em *Preface to Plato*, publicado em 1963, Ong destaca:

Os gregos homéricos valorizavam os clichês porque não apenas os poetas, mas o mundo noético oral ou o mundo do pensamento apoiava-se na constituição formular do pensamento. Na cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, devia ser constantemente repetido ou se perderia: padrões de pensamento fixos, formulares, eram essenciais à sabedoria e à administração eficiente. Mas, por volta da época de Platão (427?-347 a.C.), uma mudança se iniciara: os gregos finalmente haviam interiorizado a escrita – algo que levou muitos séculos após o desenvolvimento do alfabeto grego, por volta de 720-700 a.C. (ONG, 1998, p. 33)

Ong (1998, p. 33) ressalta que, para Havelock, ao utilizarem o texto escrito, e não a memória, como forma de armazenar seus poemas, os gregos libertaram sua mente para pensamentos mais abstratos. No caso da lírica grega, especificamente, a escrita representou um afastamento entre o eu-poeta oral e o tu-platéia, existentes no momento da performance. Através da performance, o ouvinte podia se identificar tanto com o *eu* quanto com o *tu* do poema performatizado. O ouvinte, enquanto durasse a performance, era parte do discurso lírico. (Johnson, 1982, p.72)

⁴ Data de 1930, 1932 o estudo feito por esses autores, intitulado *Studies in the epic technique of oral verse-making. 1.Homer and Homeric style. 2. The Homeric language as the language of an oral poetry.*

Devido ao suporte que trazia o texto escrito e ao tipo de escrita que possuía, o modo de ler e de escrever do homem grego antigo conservou seus vínculos com a palavra falada. Segundo Svenbro (2002, p. 48-49), a *scriptio continua* trouxe uma necessidade inevitável de vocalização da escrita para a sua compreensão, e o texto, então, seria a própria trama vocal advinda da vocalização da escrita, “a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor”, de acordo com o autor.

Assim, conforme Svenbro, para os gregos antigos:

Ler é, pois, colocar sua própria voz à disposição do escrito (em última instância, do escritor). É ceder a voz pelo instante de uma leitura. Voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura. Esse último a cedeu. Sua voz submete-se ao escrito, une-se a ela. Ser lido é conseqüentemente exercer um poder sobre o corpo do leitor, até mesmo a grande distância no espaço e no tempo. O escritor que consegue fazer-se ler atua no aparelho vocal do outro, o qual se serve, mesmo após sua morte, como de um instrumentum vocale, isto é, como de alguém ou de alguma coisa a seu serviço, até mesmo de um escravo (SVENBRO, 2002, p. 49).

Ainda sobre a Antiguidade, Chartier (1999, p. 24) destaca que o leitor dos livros em rolo transformava muitas vezes a leitura e a escrita em um ato realizado em dupla, ou mesmo em comunidade. Por ter de segurar o rolo com as duas mãos para desenrolá-lo, tal leitor via-se impedido de escrever suas reflexões ao mesmo tempo em que lia. Dessa forma, ditava suas impressões ou tudo o que lhe inspirasse a leitura a um escriba. Assim, também a escrita era mediada pela voz.

Contudo, apesar da presença da voz no processo de lecto-escrita dos gregos antigos, de acordo com Svenbro, houve por essa época, mesmo com o uso da *scriptio continua*, uma prática de leitura silenciosa, originada possivelmente da necessidade de leitura quantitativa de textos. Segundo o autor, essa técnica estava reservada a uma minoria, “mas uma minoria importante, na qual se encontravam certamente os poetas dramáticos” (Svenbro, 2002, p. 56).

A fundação do museu e da biblioteca de Alexandria foi um marco na história da leitura, pois reuniu um grupo de críticos, dentre eles Aristófanes de Bizâncio. Com Aristófanes, surgiu já uma teoria do gênero lírico voltada para um estudo de suas propriedades formais, como metro e estratégias retóricas. Aristófanes teceu seus estudos em um mundo não mais de poemas cantados, mas no de livros, que, no dizer de Johnson (1982, p. 87), via a música muitas vezes separada da poesia, bem como as circunstâncias de realização e as funções da lírica de uma forma diferente.

No século IV a.C., a filosofia literária, a nova comédia, a história e a oratória usurparam muitas das funções que tinha o lírico. Isócrates chamou a atenção para as funções e as glórias da poesia, colocando como uma vantagem da criação dessa o uso do metro, do ritmo, da música e do verso, empregados juntos. Contudo, ele não disse que, por sua época, junto com a dissociação da música, foram-se também as histórias, os mundos e os dramas internos e as intensidades que a música exaltou e confirmou. (Johnson, 1982, p. 97)

No século III a.C., quando a lírica ressurgiu, o mundo que encontrou era muito diferente daquele em que ela florescera um século antes: na Alexandria, com a dissociação verso-música, os versos passaram a ser falados por leitores e não mais por membros da comunidade. Imprimiu-se, assim, nos poemas dessa época, uma marca da escrita. Um exemplo dessa poesia “letrada” é o poeta Calímaco, que vivia segura e confortavelmente na Alexandria. Tal segurança, no dizer de Johnson (1982, p. 99), gerou uma produção poética que se preocupava mais com o *como* dizia do que com o *que* dizia. Calímaco tornou-se, de certa forma, uma espécie de representante de um modo mais individual de leitura e de escrita, em contraposição às composições de caráter oral e performatizantes, feitas por ou para as comunidades.

Indícios dessa forma de ler e de escrever são hoje cada vez mais percebidos pelos historiadores na arte estatuária helenista. Destacam Cavallo e Chartier:

A arte estatuária e os túmulos da época mostram cada vez com maior frequência figuras de leitores, porém, ao contrário da época clássica, estamos quase sempre diante de leituras solitárias, como se tivesse sido estabelecida desde então uma relação mais íntima e particular com o livro. Da leitura como momento de vida associativa própria da polis, passara-se à leitura como um dobrar-se sobre si mesmo, como procura interior, refletindo bem as atitudes culturais e as correntes de pensamento da civilização helenística (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p. 15).

Segundo Cavallo (2002, p. 72), na cultura romana, é significativo o fato de, entre o final do século III e o início do I a. C., ter florescido uma literatura latina baseada na grega, devido à chegada de bibliotecas gregas a Roma como despojos de guerra. De acordo com o autor, as primeiras bibliotecas privadas surgiram em virtude das conquistas militares romanas nas residências dos patrícios e serviam como forma de lazer (*otium*) entre amigos. Cavallo (2002, p. 74) ressalta que Cícero sempre se referia a indivíduos modestos que costumavam ler obras de história pelo prazer da leitura, o que é testemunho da existência de um público-leitor diversificado entre os romanos. Cavallo identifica três tipos de leitores em Roma:

Entre os leitores havia, em primeiro lugar, os círculos aristocráticos cultos, sempre entregues ao otium. Havia em seguida, estreitamente ligado a eles, o grupo de gramáticos e retóricos, às vezes escravos ou libertos, mais ou menos habituados à leitura de "clássicos". E havia ainda um público de leitores novos, público diferente tanto dos círculos literários ou escolares, altamente instruídos, quanto da massa dos não-alfabetizados: um público médio que acabava tocando levemente também as classes médias baixas (CAVALLO, 2002, p. 76).

Os livros e a leitura, bem como os modos de ler, passavam, então, a ser fator de distinção de grupos sociais. No que diz respeito ao seu aprendizado, a leitura era adquirida separadamente da escrita. Escrever era tarefa manual, de cópia, e não pressupunha uma iniciação na leitura, que requeria uma maior qualificação, em virtude da necessidade de elocução em voz alta. Do leitor

romano, era solicitada uma *emendata velocitas*, ou seja, “um considerável grau de rapidez sem incorrer em erros” (Cavallo, 2002, p.79). Cabia ao leitor romano, dessa forma, realizar uma leitura em voz alta em que o olho precedia a voz, uma leitura ao mesmo tempo visual e oral, o que explica uma forte interação entre escrita literária e leitura entre os romanos. “Ler um texto literário era, em suma, quase executar uma partitura musical” (Cavallo, 2002, p. 80). Isso explica que a leitura expressiva condicionasse a escrita literária, que exigia traços próprios da oralidade.

Nesse sentido, é significativa a produção de Horácio, poeta latino do século II a.C, que tanto produziu poemas como refletiu sobre sua arte. Na *Epistula ad pisones*, o autor destaca que uma das condições da poesia é provocar emoção no ouvinte: “Não basta serem belos os poemas; têm de ser emocionantes, de conduzir o sentimento do ouvinte aonde quiserem (...) se me queres ver chorar, tens de sentir a dor primeiro tu” (Horácio, 1997, p. 28). Nesse trecho da *Epistula*, Horácio fala da relação íntima entre poeta-sentimento-poema-ouvinte que ele tanto procurou em seus poemas ao tentar criar uma atmosfera de oralidade na escrita.

No que diz respeito à sua produção poética, Horácio buscou nos metros gregos líricos inspiração e desafio para suas composições. Devido às diferenças lingüísticas (e conseqüentemente de metro) existentes entre as línguas grega e romana, ele tentou criar em suas composições a ilusão da música. Compôs poemas em que se imaginava um cantor na presença de uma platéia. No papel, Horácio tentou recuperar a essência da poesia grega performatizada. Contudo, por ter apenas simulado uma situação de performance, o *tu* a quem ele se dirigia não tinha a proximidade de uma platéia de um poeta oral: o *tu* a quem ele se dirigiu, de acordo com Johnson, pode ser visto como uma metáfora do leitor que o lê: (...) ele conseguiu sugerir um pouco da sensação da música e da performance no papel. (...) Horácio é presente para nós porque ele nos assegura, através de

suas metáforas, pronomes de segunda-pessoa, que nós estamos presentes para ele (Johnson, 1982, p. 127 - tradução minha).

Já para Longino, a oralidade e a corporalidade do poema favoreciam o arrebatamento do leitor. No seu *Do sublime*, aproximadamente no século I d.C., apesar de não se deter no estudo das formas líricas, o autor menciona como sublime o modo através do qual Safo, em um de seus poemas, utiliza elementos sensoriais para expressar suas emoções. Através de sua composição, ela provoca no *tu* a quem ela se dirigiu experiências sensoriais:

Não te admira como a poetisa Safo busca juntamente a alma, o corpo, os ouvidos, a língua, os olhos, tudo como alheio e apartado dela e, contraditoriamente, ao mesmo tempo, gela, arde, desatina, atina (pois ou se apavora ou quase morre) para que apareça nela, não apenas uma emoção, mas todo um congresso de emoções? Todos os sintomas dessa natureza acontecem aos apaixonados, mas, como disse, a colheita dos mais agudos e a combinação deles num todo é que consuma o primor (LONGINO, 1997, p.82).

No caso dos gregos e dos romanos, se, por um lado, a escrita trouxe a possibilidade de distanciamento entre o *eu* e o *tu* envolvidos na performance de um poema, por outro, inicialmente, ela tentou simular a interação própria da performance, assim como serviu de suporte para o oral. Ainda em relação à escrita e seu suporte, entre os romanos, o aparecimento do códice (*codex*)⁵, livro-caderno, com páginas, no lugar dos rolos (*volumen*), provocou uma mudança significativa na maneira de ler. Com as mãos livres, o leitor do códice podia ler e anotar, às margens dos textos, suas observações e percepções, enfim, suas notas de leitura. O detentor do códice estava livre para suas subversões leitoras e podia individualizar seu ato de ler:

(...)folhas inteiras ou partes dela em branco, papel da guarda, pastas internas de encadernação podem acolher as notas mais diversas e as mais “anárquicas”. Sempre era possível estratificar nas margens intervenções de várias mãos relativas à exegese de textos; ou era

⁵ Segundo Cavallo (2002, p. 91): “O códice literário é uma invenção romana. A partir do século II d.C., o livro em forma de rolo, vindo do mundo helenístico, começa a perder progressivamente terreno até o total domínio do códice”.

possível transferir – de outros livros – comentários inteiros. O códice impunha permanentemente uma leitura simultânea e coordenada entre texto principal e textos anexos e voltada à interpretação: uma leitura, portanto, reservada a poucas pessoas (CAVALLO, 2002, p. 95).

Mesmo cada vez mais voltada para o silêncio e para o ato individual, a leitura ainda esteve vinculada à voz na Idade Média. Zumthor (1993, p. 80) destaca o papel da Igreja na fixação de textos através da escrita e observa que os textos poéticos de língua românica anteriores a 1100, que foram conservados, tinham por finalidade servir à liturgia. Dessa forma, através da voz, a religião oferecia à maioria dos homens “o único sistema de explicação do mundo e de ação simbólica sobre o real” (Zumthor, 1993, p. 80). Poesia e religião misturavam-se e tinham com o ensino estreita relação: através da voz e do gesto ensinava-se o saber eclesial. A escrita era, assim, suporte para o oral; e a leitura, intensiva: era preciso saber *in arca pectoris*.

1.2 Da voz que soa ao outro à voz que ecoa o peito

Ao falar das práticas monásticas na Alta Idade Média, Parkes destaca que uma das mudanças em relação ao ato de ler da Antiguidade foi que, nessa, a leitura enfatizava a declamação do texto e se preocupava em reproduzir o sentido e o ritmo da escrita, enquanto, naquela, a leitura em voz alta sobreviveu apenas nas liturgias. O ler em voz alta circunscreveu-se, no ambiente religioso, à “prática utilizada durante a *lectio* monástica para desenvolver no leitor uma memória oral e vigorosa das palavras, base para a sua *meditatio*” (Parkes, 2002, p. 105).

No que diz respeito ao ensino de crianças na Idade Média, assinala Parkes:

O hábito de fazer com que as crianças lessem, para seus professores, versos que tinham copiado dos salmos, sem necessariamente terem aprendido antes a ordem das letras do alfabeto (a prática antiga), também era muito significativa. O método não apenas as ajudava a identificar as funções de letras e palavras no texto, mas também tinha como objetivo auxiliar as crianças a fazerem a transição de uma cultura oral para o conhecimento das convenções gráficas da cultura escrita, à qual a tradição cristã devia a possibilidade de transmissão (PARKES, 2002, p. 106).

Se a ênfase na leitura oral esteve presente na prática monástica e no ensino de crianças, aos poucos, a partir do século VI, houve um crescente interesse pela leitura silenciosa. Segundo Parkes (2002, p. 105), nas Regras de São Bento, há referências à necessidade de ler para si mesmo para não incomodar os outros. Tal leitura era supervisionada para que se evitassem a preguiça e a distração.

Mesmo que contasse com o suporte da escrita, na Idade Média, a voz permanecia ainda como legitimadora e instauradora de sentidos em um texto. Zumthor assinala que:

(...) desde a alta Idade Média, as técnicas pedagógicas se constituíam sobre uma estreita base de escrita, por memorização: conforme um costume que remonta à Antiguidade, cantarolam-se a sós ou em um grupo as fórmulas que condensam os rudimentos de uma ciência, esses versus memoriais dos quais nos resta um vasto corpus, ainda mal inventariado. Mais ainda: possuímos alguns manuscritos que foram estabelecidos no meio escolar medieval e que fornecem extratos de Horácio e Virgílio com uma notação musical! Aprende-se de cor tal ou qual desses florilégios, numerosos desde o século X, destinados a conservar in arca pectoris (“no tabernáculo do coração”) os Ditos dos Antigos. O Memoriale de Alexandre de Villedieu, do fim do século XII, manual básico largamente usado, tão somente uma gramática versificada, portanto consagrada ao mesmo modo de utilização. Memorizada, ela funda, da parte do professor, a glosa oral, em equilíbrio instável nas fronteiras da escrita, pois a citação, que corrobora o dizer referindo-o à Autoridade, transita necessariamente pela voz – a voz do Autor, re-presentada por quem a pronuncia numa performance quase teatralizada. (ZUMTHOR, 1993, p. 83)

Não só no espaço religioso a palavra oral era valorizada. Até o século XII, a palavra poética circulava na voz dos trovadores, dos jograis, dos menestréis, que a traziam em estado de performance. Formada na boca dos nômades, a palavra poética oral espalhou-se e se difundiu, com feições semelhantes, embora com tons regionais. Destaco nesse ponto a importância dos poetas do Languedócio, que, no curso do século XII, desenvolveram sua poética fundada no cantar palaciano de amor.

Spina (1996, p.22) relata que, enquanto no norte da França, as canções de gesta celebravam o espírito guerreiro da sociedade aristocrática, cujo tema era a

luta, no sul, apareceram composições sentimentais que transformaram a mulher em santuário de sua inspiração. O amor, tal como cantado por alguns trovadores, era integral e pressupunha a junção corpo e mente, a sensorialidade:

Se por um lado a canção provençal é um hino ao amor puro, nobre, inatingível, por outro sentimos muitas vezes pulsar, sob forma subjacente, o amor carnal. Ao amor-elevação associa-se não raro o amor dos sentidos, a ponto de, numa mesma poesia (como é o caso de muitos trovadores), encontrarmos enlaçadas as duas formas. O amor para os trovadores era, como bem definiu Bernart de Ventadorn, o amor integral, o puro, o da carne; a alegria da razão (amor intelectual) e a alegria dos sentidos (a boca, os olhos e o coração) (SPINA, 1996, p. 26).

Sobre Bernart de Ventadorn, trovador provençal que viveu aproximadamente de 1150 a 1180, Spina destaca o trecho que demonstra o amor integral, em que a *joy* consiste na satisfação de todos os sentidos, inclusive da inteligência. Corpo e cantar d'amor caminham juntos:

Chantars no pot gaire valer,/ si d'ins dal cor no mou lo chans;/ ni chans no pot dal cor mover,/ si no es fin'amors coraus./ Per so es mos chantars cabaus/ qu'enjoi d'amor ai et enten/ la boch'e.ls olhs e.l cor e.l sens. (Para nada serve cantar se o canto não parte do fundo do coração; e, para que o canto venha do fundo do coração, é necessário que aí dentro exista um verdadeiro amor. E é por isso que minha poesia é perfeita, pois para o gozo pleno do amor emprego a boca, os olhos, o coração e a inteligência) (SPINA, 1996, p. 24).

A lírica occitânica fez surgir um tipo de produção veiculada pela voz, com traços de poema autoral: ela requeria domínio de técnica, tanto do verso, quanto da música, pressupunha a arte pela arte, a vassalagem amorosa e a consciência de seus meios de realização artística, ao mesmo tempo em que utilizava temas de inspiração nos cantos de primavera, de origem popular, irmanados ao canto e à dança. No caso do lirismo galego-português, temas que apareciam também nas cantigas d'amigo, em que quem se expressava era a mulher. Obra de um poeta-masculino, a lírica galego-portuguesa das cantigas d'amigo expressavam as vivências de um eu-feminino. A partir do século XIII, com intermédio da Igreja, os novos trovadores viram-se envolvidos na temática do culto à Virgem Maria.

Mesmo com a difusão da escrita, a produção poética medieval transitou entre a zona da escritura e da oralidade, o que fez com que Zumthor falasse da poesia dos séculos XII e XIII como escritura que funciona em oralidade:

De vários letrados do século XIII, como os teólogos de Cîteaux ou Pedro, O Venerável, sabemos que compunham de memória suas obras e as ditavam a um secretário, o qual as anotava com um estilo sobre as tabuinhas; em seguida, o autor retomava e corrigia esse rascunho. Também ocorria fazer sozinho o primeiro trabalho e inscrever diretamente, pronunciando-o em voz alta, o texto sobre as tabuinhas. À mesmas época, é provável que os escritores de língua vulgar, como por exemplo nossos primeiros romancistas, tenham usado esses procedimentos. Uma pintura do chansonnier N (da Pierpont Library, em Nova York), executada em meados do século XIV, representa um trovador anotando (com evidente dificuldade) sua canção sobre uma longa folha solta (ZUMTHOR, 1993, p. 98).

A escrita, dessa forma, passava pelos ouvidos do copista, estava ainda vinculada à oralidade, e escrever, conseqüentemente, era obra de tempo e esforço físico. Era, portanto, recriação de quem ouvia e registrava o que ouvia: o escriba assinava sua cópia. Pouco importava a diferenciação entre autor, escriba e intérprete. Ao passar da voz e da memória do intérprete para o ouvido e a *arca pectoris* do escriba, a poesia na Idade Média ainda permaneceu essencialmente performática. Obra de um eu-trovador para um tu-plateia ou um tu-escriba.

1.3 Da palavra sem voz à palavra de dentro

Do século XVI ao XVIII, novas modalidades da relação com a escrita construíram-se numa esfera de intimidade, ao mesmo tempo retiro e refúgio para o indivíduo subtraído aos controles da comunidade. Ler, assim, passou a ser a relação de intimidade entre livro e leitor. Tal forma de ler fundamentou-se, ainda na Idade Média, como o modelo escolástico de leitura, época que, no dizer de Hamesse, inaugurou o ato de ler com uma certa organização. A leitura escolástica exigia um método determinado para a compreensão de um texto. Por isso, surgiram publicações como os florilégios e resumos, que serviam para facilitar o

ensino universitário, embora houvesse incentivo ao conhecimento dos textos originais:

Originariamente, porém, os métodos de ensino em vigor nas universidades estimulavam a leitura dos textos. Não se tratava mais das mesmas práticas da época monástica. As explicações e o comentário ocupavam um lugar privilegiado durante a aula (lectio). Mas a organização universitária previa igualmente outros métodos de ensino: a discussão (disputatio) e a pregação (praedicatio). Os três estágios da cultura monástica, a saber, a leitura, a meditação e a contemplação haviam sido substituídos durante a época escolástica por três maneiras diferentes de abordar o texto: a explicação e o comentário (legere), a arte da discussão (disputare) e a dimensão espiritual (praedicare) (HAMESSE, 2002, p. 132).

O modelo de leitura escolástico valorizou o saber, que se tornou mais importante do que a dimensão espiritual. Saenger (2002, p. 155) destaca que, enquanto o leitor da Antiguidade dependia da memória oral para resolver as ambigüidades da *scriptio continua*, o leitor escolástico, em virtude das mudanças ocorridas no sistema de escrita, podia converter rapidamente sinais em palavras e grupos de palavras em sentido. Dessa forma, utilizava a memória basicamente para reter o sentido geral das frases e do parágrafo. Tal mudança no sistema de escrita, aliada à transformação do suporte do texto escrito (de *volumen* a *codex*), trouxe para a leitura a possibilidade de se transformar em ato solitário e, possivelmente, subversivo. Diz Saenger:

A leitura apenas com os olhos e a escrita sem ditado isolavam os pensamentos do indivíduo das sanções do grupo e incentivavam o tipo de ambiente no qual se desenvolveram a nova universidade e as heresias leigas dos séculos XIII e XIV. Tais heresias eram veiculadas por tractatus lidos individualmente. Só no seu gabinete, o autor, professor conhecido ou estudante obscuro, poderia escrever ou ler textos heréticos sem que ninguém soubesse. (...) Leitura e escrita visuais solitárias encorajavam o pensamento crítico individual que acabou contribuindo para o desenvolvimento do ceticismo e da heresia intelectual. (SAENGER, 2002, p. 162)

Contudo, essa mudança de relação com a escrita não eliminou práticas antigas: até pelo menos o século XIII, a leitura e a composição orais permaneceram entre leigos, que praticavam a leitura em pequenos grupos. “Ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de

trabalho ou por prazer eram atos que não desapareceram com a revolução da leitura no silêncio e na intimidade”, conforme Chartier (1991, p. 113).

Para os humanistas, a tensão entre o oral e o escrito, o público e o privado permaneciam. Havia, no decorrer dos séculos XV e XVI, a ênfase nas qualidades auditivas dos textos no modo como os estudantes os apreciavam, através da declamação. Era a sensualidade das palavras que despertava no leitor a compreensão do texto escrito, conforme explicita Grafton: “O humanista abordava o texto mais intimamente não quando ele interpretava as palavras escritas no papel ou pergaminho, mas sim quando sensualmente pronunciava com os lábios os sons dos textos” (Grafton, 2002, p. 24). Em contrapartida, a relação do humanista com o livro e com o texto escrito era a de propriedade única de um objeto ao mesmo tempo industrial e artesanal. Com o advento da imprensa, os livros eram produzidos em mais larga escala. Porém, os humanistas tentavam dar a eles aparência de exemplares únicos. Diz Grafton sobre a relação livros-leitores humanistas:

O livro utilizado pelo humanista, manuscrito ou impresso, era algo ao mesmo tempo familiar e estranho para nós. De modo geral, o livro começava como objeto de produção em massa, mas a seguir passava por uma metamorfose e ganhava forma individual, na medida em que nele se fundiam as visões de seu proprietário e do empresário que o havia produzido. (...) O humanista abordava seu livro, num primeiro momento, como um adolescente da Califórnia dos anos 1950 lidava com um automóvel fabricado em Detroit. Adquiria um produto com aspecto específico e vívido, algo que os peritos haviam desenhado para ser atraente ao seu gosto e desejo. Mas ele redesenhava o produto na medida em que o utilizava, mudando o aspecto que antes apreciara, acrescentando decorações singulares, tornando pessoal o resultado da produção em massa. (GRAFTON, 2002, p. 23)

Na Renascença, assim como os livros, também o saber era “costumizado”, para utilizar um neologismo surgido atualmente no âmbito da moda. Cabia a cada aluno fazer suas leituras dos clássicos e dar a elas sua feição própria. Tal concepção de saber proporcionou a procura dos clássicos através de antologias, o que fez com que essas obras fossem muitas vezes conhecidas através de suas apropriações por diferentes leitores. Um exemplo, citado por Grafton (2002, p. 31), é o fato de, no século XVI, muitos jovens europeus conhecerem a história da caixa

de Pandora pela versão de Erasmo, mais suave do que a de Píndaro. Em relação à escrita, o ato de copiar tinha muita importância para a compreensão do texto lido. Muitos estudiosos, inclusive, sabiam de memória textos que liam por os terem copiado linha por linha (Grafton, 2002, 35).

Quanto à leitura das classes populares, da Renascença ao período clássico, Chartier (2002, p. 118) destaca que os leitores populares possuíam livros que não lhes eram especificamente destinados. O autor cita o depoimento de Menocchio, moleiro friulano, estudado por Carlo Ginzburg, no livro *O queijo e os vermes*.

Em *O queijo e os vermes*, Carlo Ginzburg (1987) faz o estudo do caso de um moleiro friulano, chamado Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, julgado e queimado por ordem do Santo Ofício. Através da documentação de dois processos, distantes quinze anos um do outro, em que Menocchio se viu arrolado, Ginzburg pretende reconstruir um fragmento do que era a “cultura das classes subalternas” ou “cultura popular” da época e da região em que viveu Domenico Scandella. Para tanto, embasa-se no conceito bakhtiniano de circularidade. O pensamento de Menocchio expressava muitas das crenças populares de então, pois essas coexistiam com um conjunto de idéias que iam do radicalismo religioso ao naturalismo científico e às aspirações utópicas de renovação social.

Segundo Ginzburg, dois grandes eventos possibilitaram o surgimento do caso de Menocchio: a invenção da imprensa e a Reforma. A imprensa possibilitou o acesso das classes populares à escrita, o que proporcionou certo confronto das crenças de tradição oral com o que era lido. A Reforma, no caso do moleiro, deu-lhe coragem de comunicar suas idéias frente à Igreja.

O autor destaca, também, a ênfase dada na forma de leitura feita pelo moleiro. Consta, nos papéis do inquérito, uma coleção de onze livros: a *Bíblia*, *Il fioretto della Bibbia*, *Il lucidario della Madonna*, *Il lucenario de santi*, *Historia del giudicio*, *Il cavalier zuanne de Mandavilla*, *Il sogno de Caravia* (ao qual Menocchio

denomina “um livro que se chama *Zampollo*”), *Il supplimento delle cronache, Lunario ao modo di Itália calculato composto nella città di Pesaro dal eccmº dottore Marino Camilo de Leionardis, Decameron* e, supostamente, o *Alcorão*.

O repertório de Menocchio, apesar de curto, serviu para que o moleiro, através de uma leitura intensiva (ele lia e relia os livros várias vezes, ao longo de anos) confirmasse suas idéias e convicções fundadas na tradição oral:

Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular – para si mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juizes – as “opiniões” [...] [que] saíram de sua própria cabeça (GINZBURG, 1987, p. 80).

Segundo Ginzburg (1987, p. 95), o moleiro “lera poucos livros, em geral por acaso. Desses, mastigara, triturara cada palavra e frases fermentaram em sua cabeça”. Assim, as leituras de Menocchio, parciais e arbitrárias, transformavam muitas vezes os sentidos dos textos originais, na medida em que ele, originário de uma cultura oral, baseava-se em sua memória. “O filtro da memória de Menocchio transforma a narração de Varagine em seu contrário”, ressalta o autor (Ginzburg, 1987, p. 83).

Menocchio lia além da escrita, mas seu modo de ler de forma alguma relegava o texto a uma função secundária. Há, em sua leitura, uma re-elaboração original que lhe permite explicar sua cosmogonia e justificar suas crenças. Para tanto, utiliza-se de relatos de matriz oral, como a lenda medieval dos três anéis e excertos pinçados dos livros que lia e trazia de memória: “Não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva” (Ginzburg, 1987, p. 103).

A forma como o moleiro propagava sua cosmogonia era também ela oral, transmitida de boca em boca, transformada pela memória, o que fazia com que, aparentemente, seu discurso houvesse sido simplificado ou distorcido:

Povoleto estava relatando que um amigo lhe contara oito dias antes, “caminhando pela rua, indo para o mercado em Pordenone”, e o amigo, por sua vez, lhe tinha repetido o que ouvira de um outro amigo, que havia falado com Menocchio (GINZBURG, 1987, p. 105).

Ginzburg observa que, ao longo do processo, “Menocchio estava pronto para variar este ou aquele elemento da sua cosmogonia, desde que mantivesse intacto seu caráter essencial” (Ginzburg, 1987, p. 106), o que ressalta seu caráter de narrador oral, que utiliza uma estrutura formulaica. Um outro índice de oralidade nos depoimentos do moleiro é o uso de analogias ligadas ao cotidiano, o que justificaria sua “recusa em atribuir à divindade a criação do mundo – e, ao mesmo tempo, a obstinada reafirmação dos elementos aparentemente muito bizarros: o queijo, os vermes-anjos nascidos do queijo” (Ginzburg, 1987, p. 110), presentes em sua cosmogonia. De fato, as analogias de Menocchio apareciam em mitos muito antigos, passados de geração em geração. Num mito indiano, “a origem do cosmo é explicada pela coagulação das águas do mar primordial, batidas pelos deuses criadores” (Ginzburg, 1987, p.111). O autor ressalta que, não obstante essa semelhança entre o pensamento de Menocchio e o mito veda, possivelmente, ao falar de queijo, o moleiro não estivesse se referindo ao um queijo mítico, mas ao real.

A abstração é própria do universo letrado e Menocchio, que compreendia a escritura como forma de se inserir em um grupo ao qual não pertencia, procurava mesclar seu léxico humilde a outro sofisticado, adquirido por suas leituras. Por isso tinha vontade de falar aos inquisidores: para exprimir, através de terminologia cristã, neoplatônica e escolástica, um materialismo elementar e instintivo das classes populares. Outro índice de oralidade nos depoimentos de Menocchio é a imagem que faz do paraíso, próximo da Cocanha, imagem de paraíso, de mundo novo, que surgiu em diferentes épocas, nas mais diversas culturas, com feições distintas.

Apesar de seu julgamento inquisitorial, o moleiro continuou com seu prestígio junto aos seus conterrâneos e seguia tocando violão por festas, o que denuncia mais ainda o abismo existente entre ele e seus inquisidores, não obstante seu esforço de aproximação. Através do depoimento de Menocchio nos autos da Inquisição, Ginsburg chama a atenção para o fato de que ele não era o único em sua época. Apenas deixou rastros de seu depoimento oral nos registros da Inquisição. O modo de ler de Menocchio pode ser generalizado para todo um segmento popular de sua época.

No Antigo Regime, em relação à leitura e à escrita, se todos os que assinavam o nome sabiam ler, o contrário nem sempre ocorria. Entre os que sabiam assinar, nem todos escreviam. A era moderna, em toda a parte, conheceu um crescimento das porcentagens de homens e mulheres capazes de assinar o nome. Entre os séculos XVI e XVII, o acesso das sociedades ocidentais à escrita não foi um progresso linear e contínuo. Circundava o aprendizado da escrita toda uma prática corporal: “Escrever bem é saber manter o corpo a boa distância da folha, posicionar os braços corretamente sobre a mesa, segurar de maneira adequada a pena talhada de antemão”. (Chartier, 1991, p. 114)

Ainda nessa época, a porcentagem de assinaturas na Europa mostra uma série de diferenças, tais como a de gênero: entre mulheres era menor a porcentagem de assinaturas, pois não constava como parte da educação das meninas o aprendizado da escrita, tida como inútil, e, principalmente, perigosa. Outra diferença ocorria com os ofícios e as profissões: quanto mais qualificado o ofício, maior o percentual de pessoas capazes de assinar seus nomes. Uma terceira diferença diz respeito ao maior número de pessoas que assinavam seus nomes estarem não no meio rural, mas nas cidades modernas.

Saber ler era condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual. A relação pessoal com o texto lido ou escrito começava a se liberar das antigas mediações e a se subtrair ao controle de grupos, autorizando o recolhimento (Chartier, 1991, p. 119). Surgiu, assim, uma nova relação do homem com a divindade, com os outros e com os poderes, uma

maior emancipação com relação às formas tradicionais da existência que ligavam estreitamente o indivíduo a sua comunidade. A difusão da capacidade de ler e escrever e a multiplicação dos objetos impressos quebraram o quase monopólio eclesial sobre a escrita e, conseqüentemente, trouxeram a produção e a discussão do conhecimento.

A “privatização” da prática da leitura possibilitou a interiorização imediata do que era lido por aquele que lia:

A princípio reservada aos copistas dos scriptoria monásticos, a partir de meados do século XII transforma os hábitos universitários e dois séculos depois conquista as aristocracias leigas. No século XV, a leitura silenciosa tornou-se, portanto, a maneira usual de ler (...) (CHARTIER, 1991, p. 126).

A quantidade de livros que constavam nos inventários, mesmo que isso não fosse prova de que os exemplares inventariados tivessem efetivamente sido lidos por seus donos, é uma das fontes que proporcionaram a afirmação de que a leitura e a escrita vinham se constituindo em práticas de mais pessoas. Mas o fato de, no século XVI, em várias cidades européias, o livro estar presente em muitos inventários indicia que havia uma maior presença de livros como propriedade pessoal, numa determinada classe social.

Ao ser lido em silêncio, o livro tornou-se companheiro de uma intimidade até então não vista. Aos poucos, os livros foram transferidos de lugares de acesso público da casa para lugares de mais intimidade, como o quarto do casal, o que diz respeito ao ato de ler antes de dormir, quer solitariamente, quer a dois. A biblioteca passou a ser lugar de retiro, estudo e meditação solitária. Contudo, isso não significava reclusão ou recusa do mundo: “As horas passadas na biblioteca asseguram, com efeito, o duplo afastamento com relação ao público, ao civil e aos negócios que são os da cidade e do Estado; afastamento com relação à família, à casa, às sociabilidades que são as da intimidade doméstica. Ali o indivíduo é dono do seu tempo, do seu ócio, do seu estudo” (Chartier, 1991, p. 138).

A escuta à leitura era prática freqüente no século XVII. Ela fortalecia as amizades e preenchia as horas de folga. As reuniões em torno do livro tanto eram

em forma de “academias” ou de visitas casuais a amigos. Entretanto, mesmo a leitura compartilhada, passava a pressupor a leitura solitária: “Ouvir, ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõem leitores que com freqüência lêem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro” (Chartier, 1991, p. 150). A leitura em voz alta reforçava, dessa forma, outro setor da vida privada: a intimidade familiar.

Quanto à leitura popular, pode-se encontrar também, ainda segundo Chartier, uma pluralidade de usos do impresso, que nem sempre são em forma de livros: vão dos *livres de pourtraicture* aos cartazes afixados nos muros e aos textos religiosos. Na Espanha do século XVI e XVII, formaram-se auditórios para ouvir leitura de vários escritos em voz alta, principalmente novelas de cavalaria, *pliegos sueltos* e *pliegos de cordel*. As imagens de confraria também constituíram uma forma de leitura popular:

Pregados na parede ou guardados em local seguro, tais objetos em que a imagem sempre acompanha o texto, permitindo assim uma pluralidade de leituras, desempenham um papel fundamental como referenciais para a lembrança e para a auto-afirmação, portanto para a constituição de um privado ao mesmo tempo íntimo e exposto (CHARTIER, 1991, p.157).

Para algumas pessoas das classes populares, o domínio da escrita traduziu-se através de coletâneas feitas à mão com histórias de vida. Esses relatos revelavam uma familiaridade popular com a escrita que, “no final do século XVIII, permitiu aos humildes modelarem pelas leituras feitas o relato de sua vida – vivida em atos e em imaginação” (Chartier, 1991, p. 159).

Com o Romantismo, apesar da busca de formas próximas às orais, reforçou-se a marca da universalidade e do idealismo hegeliano. Hegel, no início do século XIX, em sua Estética, fala da poesia como o terceiro termo das artes românticas (as outras duas são a música e a pintura). Para ele, a poesia representa o espírito e é “simultaneamente sintética e analítica: sintética, na medida em que é capaz de reunir num único feixe os elementos da interioridade subjectiva; analítica, na medida em que é susceptível de desenvolver, justapondo-

se umas às outras, as particularidades e singularidades do mundo exterior” (Hegel, s.d., p.13).

Dessa forma, para ele, a poesia é capaz de representar um objeto em toda a sua íntima profundidade, assim como em toda a extensão da sua explicitação temporal. Hegel aponta, também, o fato de que a poesia tem em comum com a música os materiais exteriores sobre as quais ambas atuam, a saber, os sons (Hegel, s.d., p. 15). A diferença, contudo, está no fato de que, na poesia, “o espírito afasta o seu conteúdo do elemento puramente sonoro e manifesta-se por meio de palavras que, sem deixarem de ser sonoras, reduzem-se a uma série simples de sinais exteriores destinados a transmitir o pensamento” (Hegel, s.d., p. 17). Na concepção do autor, ainda, o que torna poético qualquer conteúdo é a fantasia artística e não a representação em si. Há assim, nas idéias de Hegel, uma valorização da figura do artista/poeta, ou seja, do indivíduo criador do poema e não da figura que a performatiza, como acontece em poemas de tradição oral.

Schiller, em 1800, no seu ensaio *Sobre poesia ingênua e poesia sentimental*, lança as bases do movimento “Sturm und Drang” (através de Schlegel e Goethe) e do Romantismo de toda a Europa (Lobo, 1987, p. 42-49). Schiller diferencia poetas ingênuos de poetas sentimentais da seguinte forma:

Portanto, ou o poeta é a natureza ou a buscará; no primeiro caso resulta o poeta ingênuo, no segundo, o sentimental. (...) Enquanto o homem ainda está na natureza pura – claro que não bárbara – atua como unidade sensorial indivisa e como um todo harmônico. Os sentidos e a razão, a faculdade receptiva e a ativa ainda não começaram a se separar nas suas tarefas, e muito menos a se oporem entre si. Suas sensações não são joguetes (sem forma) do acaso, nem seus pensamentos são joguetes (sem conteúdo) da imaginação; aquelas procedem da lei da necessidade, estes da realidade. Quando o homem entrou na etapa da cultura, e a arte o tocou, aboliu-se a sua harmonia sensorial e só lhe restou expressar-se como unidade moral, isto é, como ser que se anula à unidade (LOBO, 1987, p. 47/48).

Observamos, também, nos textos dos românticos sobre o seu fazer literário, a distinção que mantêm entre música e poesia. Acerca desse aspecto, diz Stendhal, em *Sobre a arte*, texto de 1824: “O que torna a música o prazer que

mais enleva a alma e que lhe dá uma superioridade evidente sobre a poesia é que ela se mescla a um prazer físico extremamente vivo” (Lobo, 1987, p. 148). O trecho de Stendhal traz a música associada ao corpo e separa a poesia do ato performático. Poesia passa a ser, para os românticos, o ato abstrato que prescinde da forma.

Surgiu, então, com o Romantismo, o conceito de poesia como um diferencial de poema. A poesia passou a ser entidade abstrata e podia estar presente tanto em textos que não se apresentassem em forma de poema, quanto em atitudes, formas da natureza ou nos sentimentos, pois ela era a linguagem das paixões, da imaginação, como diz William Hazlitt, em *Sobre poesia em geral*, de 1818 (Lobo, 1987, p.208-213). Curioso é que o autor escolhe justamente a criança, em suas brincadeiras, como representante do ser poeta, que faz de sua poesia entidade abstrata:

A criança é o verdadeiro poeta, quando começa a brincar de esconder ou repete a história de Jack, o Matador de Gigantes: o menino-pastor é um poeta, quando pela primeira vez ornamenta a cabeça da sua amada com uma guirlanda de flores; o camponês, quando se detém para olhar o arco-íris; o aprendiz, quando observa a prática de seu mestre; o avaro, quando abraça o seu ouro; o cortesão, que baseia suas esperanças num sorriso; o selvagem, que pinta seu ídolo com sangue; o escravo, que adora um tirano ou o tirano, que se imagina um deus – o homem vão, ambicioso, orgulhoso, colérico, o herói e o covarde, o mendigo e o rei, o rico e o pobre, o jovem e o velho, todos vivem num mundo de sua própria criação; e o poeta se limita a descrever o que todos os outros pensam e agem (LOBO, 1987, p. 209).

Se, no início do século XIX, os que pensaram a poesia viram-na como atividade subjetiva, deixando em segundo plano sua análise, no século XX, a abordagem da literatura passou a partir do pressuposto de que essa é essencialmente texto e linguagem. Assim, o conceito de poesia no século XX assumiu um caráter textualista, enquanto seu estudo esteve fundamentado nos estudos lingüísticos e nas características que diferenciavam textos poéticos dos em prosa.

Hugo Friedrich (1978, p. 141), ao estudar a lírica moderna, ressalta que o estilo lírico presente até o final do século XX nasceu na França, em meados do século XIX, e foi traçado a partir de Baudelaire. Segundo o autor, tal lírica caracterizou-se pela tensão entre forças cerebrais, que viam o poema como exercício do intelecto, e forças arcaicas, que apelavam para a alogicidade e pela livre expressão. Em comum, tais forças tinham o fato de buscarem a fuga da mediocridade humana e a necessidade de afastamento de uma estética realista. Diz o autor:

A poesia intelectual coincide com a alógica no tocante à fuga da mediocridade humana, ao afastamento do concreto normal e dos sentimentos usuais, à renúncia à compreensibilidade limitante substituindo-a por uma sugestividade ambígua e à vontade de transformar a poesia em um quadro autônomo, objetivo de si própria, cujos conteúdos subsistem apenas graças a sua linguagem, a sua fantasia ilimitada ou a seu jogo irreal de sonho, e não graças a uma reprodução do mundo ou a uma expressão de sentimentos (FRIEDRICH, 1978, p. 144).

Resultou dessa tentativa de fugir ao medíocre, bem como da de não reproduzir o real, uma lírica marcada pelo hermetismo, pela metapoesia, pela síntese, pelo esforço em fazer do poema campo de invenções formais. Na lírica moderna, a linguagem foi elevada acima da usual e carregada de ambigüidade. O importante era a linguagem por ela mesma e não o sujeito que se expressava, o que, levou T. S. Eliot a falar em “despersonalização do sujeito poético”. Em seu texto “Tradição e talento individual”, publicado em 1920, Eliot defendeu que o poeta deve desenvolver a consciência do passado e, também, continuar a desenvolvê-la ao longo de sua carreira.

Para expor sobre relação autor-poesia, Eliot criou uma analogia entre o fazer poético e a catálise. O autor destaca a necessidade do filamento de platina para que se forme o ácido sulfuroso. Apesar de estar presente no processo de formação do ácido sulfuroso, o filamento de platina não o afeta. Diz Eliot:

A mente do poeta é o filamento de platina. Ela deve operar parcial ou exclusivamente sobre a experiência do homem propriamente dito, mas quanto mais perfeito o artista, o mais separado estará dele o homem que

sofre e a mente que cria; o mais perfeitamente a mente vai digerir e transmutar as paixões que são seu material (ELIOT, 1920, cap. II, disponível em <http://www.bartleby.com/200/sw4.html>, acesso em 29 de março de 2006).

A poesia, tal como propôs Eliot, não deveria ser feita a partir de uma única emoção, a do próprio poeta, mas a partir de várias, das quais o poeta seria o porta-voz. Vazia de si mesma, a mente do poeta passava a ser o receptáculo que armazenava diferentes vivências, sensações, frases, imagens, partes que lá permanecessem, até que fossem unidas no poema, para formar um novo todo. Para Eliot, o poeta não tinha uma personalidade para expressar, mas uma combinação de impressões e experiências importantes para os seres humanos em geral. Por isso, a tarefa do poeta não era a busca de novas emoções, mas o resgate das cotidianas, trabalhadas no interior do poema. A poesia, assim, transformar-se-ia num escape à própria personalidade.

Mais do que inspirado, o poeta passou a ser o artífice que construía seu texto e estava atento ao cotidiano, transformando o sujeito poético numa espécie de sujeito coletivo, de um sujeito anônimo. Diz Apollinaire, em sua conferência, pronunciada em 1917, intitulada “O espírito novo e os poetas”:

É que poesia e criação não são mais que uma mesma coisa; só devemos chamar de poeta àquele que inventa, àquele que cria, na medida em que o homem pode criar. O poeta é aquele que descobre novas alegrias, sejam elas difíceis de tolerar. (...) Podemos partir de um fato cotidiano: um lenço que cai pode ser para o poeta a alavanca com a qual ele levantará todo o universo. Sabemos o que a queda de uma maçã, vista por Newton, significou para este sábio, que podemos chamar de poeta. É por isso que o poeta de hoje não despreza nenhum movimento da natureza, o seu espírito persegue a descoberta, principalmente nas sínteses mais vastas e mais incompreensíveis: multidões nebulosas, oceanos, nações, como nos fatos aparentemente mais simples: uma mão que procura um bolso, um fósforo que se acende riscado por alguém, gritos de animais, o aroma dos jardins depois da chuva, uma chama que nasce numa lareira. Os poetas não são somente os homens do belo. Eles são ainda e sobretudo os homens da verdade, tanto quanto ela permita entrar no desconhecido, de modo que a surpresa, o inesperado é um dos principais mecanismos da poesia de hoje (APOLLINAIRE, 1983, p. 162-163).

A busca do hermetismo traduziu-se em metáforas desconcertantes que, aliadas à experimentação lingüística, requeriam do leitor de poesia moderna a capacidade de perceber o poema, antes mesmo de entendê-lo. Acerca da compreensão do poema moderno, Friedrich chama a atenção para o fato de que esse, através das forças sensíveis da linguagem, do ritmo, do som, da tonalidade, fez com que o leitor exercitasse antes sua percepção do que sua compreensão. A tais significações que despertam a sensorialidade das palavras, Friedrich chama de “tons semânticos”:

A lírica moderna, desde Rimbaud e Mallarmé, converteu-se cada vez mais em magia de linguagem. (...) A sugestão começa no momento em que a poesia, guiada pela inteligência, desencadeia forças anímicas mágicas e emite radiações às quais o leitor não pode escapar, mesmo que não “compreenda” nada. Tais radiações sugestivas derivam sobretudo das forças sensíveis da linguagem, de ritmo, som, tonalidade. Estas atuam de acordo com o que se poderia chamar de tons semânticos superiores, quer dizer, significações que só se encontram nas zonas limites de uma palavra ou se produzem por uma associação anormal de palavras. A poesia fundamentada na magia da linguagem e na sugestão confere à palavra o poder de ser o primeiro autor do ato poético, para esta poesia, real não é o mundo, mas apenas a palavra. Portanto, os líricos modernos insistem sempre em que a poesia não significa, mas é (FRIEDRICH, 1978, p. 182).

Dessa forma, mesmo que cerebral e longe de se preocupar em ser elo entre um *eu* e um *tu*, a poesia moderna despertou a sensorialidade dos olhos leitores, criou imagens e composições sonoras inusitadas. Através da escrita e da linguagem trabalhada, procurou atingir “os olhos e os ouvidos internos”⁶ dos que a liam, pois manejava a linguagem também como potência sonora.

Mudanças na forma de conceber o poema significaram concomitantes mudanças na forma de entendê-lo e, conseqüentemente, de estudá-lo. Souza (1987) ressalta que as três primeiras décadas do século XX foram importantes para a formação do que hoje chamamos de Teoria da Literatura.⁷ De acordo com

⁶ A expressão “olhos e ouvidos internos” alude ao artigo de Allan Paivio, intitulado “The minds eye in arts and science” (“O olho da mente nas artes e nas ciências”), ao qual me refiro no item 4.1 do capítulo 4.

⁷ Segundo o autor, melhor seria chamarmos de Estudos Literários aos estudos desenvolvidos no século XX, pois cada um deles tem seus próprios conceitos e sua própria relação com o objeto estudado, a saber, a literatura.

o autor, os vários estudos dessa época tinham posições idênticas no que dizia respeito à recusa das orientações historicistas e positivistas, na persecução do rigor metodológico que eliminasse o impressionismo como forma de estudo da literatura e no empenho de especializar a investigação dessa, afastando-a do ecletismo metodológico oitocentista, através do desenvolvimento de métodos e técnicas de análise intrínsecos, que partiam do pressuposto que a literatura é essencialmente texto e linguagem.

Embora tenham se interessado preferencialmente pelo estudo da narrativa, os formalistas russos, por considerarem a literatura como convenção, artifício, procedimento técnico-formal e não tradução de vivências, trouxeram para o estudo da lírica moderna a noção de estranhamento. Para eles, no cotidiano, as palavras, estão reduzidas a um uso pragmático. A literatura, e, como obra literária, também a poesia, revitalizaria as palavras aos olhos leitores, através do estranhamento. Não se trata, aqui, de banir o cotidiano da literatura, mas de reinventá-lo, através da linguagem. Trata-se de uma valorização do plano da expressão. Nesse sentido, são significativas as colocações de alguns formalistas russos em relação ao ritmo do poema.

Em “Ritmo e sintaxe”, com data de 1920-1927, O. Brik destaca que o ritmo pode ser apresentado somente no discurso poético e não no poema escrito. Diz o autor: “O movimento rítmico é anterior ao verso. Não podemos compreender o ritmo a partir da linha do verso; ao contrário, compreender-se-á o verso a partir do movimento rítmico” (Brik, 1971, p. 132). Na declaração de Brik, está presente a recusa dos formalistas em ver a versificação como única forma de estudar e de buscar o ritmo no poema. O ritmo, para ele, é fator constitutivo do discurso poético, não seu ornamento, e, como tal, é provido de significado. Destaca Brik:

Os estudiosos do ritmo poético perdiam-se no verso, dividindo-o em sílabas, medindo-o e tratando de encontrar as leis do ritmo nessa análise. De fato, todas essas medidas e sílabas existem não por si mesmas, mas como resultado de um certo movimento rítmico. Não podem dar senão indicações sobre esse movimento rítmico do qual resultam (BRIK, 1971, p. 132).

Data de 1924 o livro de Tinianov, intitulado *O problema da linguagem poética*. Nesse livro, Tinianov, assim como Brik, destaca como indispensável a existência de um significado para a conservação da verbalidade da poesia. Sobre esse pressuposto de Tinianov e Brik, ressalta Stempel, em seu texto “Sobre a teoria formalista da linguagem poética”:

O significado é necessário, porque só ele em união com sua manifestação sonora, e não o som em si, assegura o específico do material verbal em confrontação com a outras artes. O significado oferece assim a condição pela qual a dialética da organização verbal e não-verbal, que constitui a essência do verso, se torna efetiva. Sem significado, e isso quer dizer também sem sintaxe, como os formalistas o perceberam, o ritmo e o metro tornam-se por assim dizer tautológicos, já que só se apresentam a si mesmos (STEMPEL, 1983, p. 405).

Em virtude da dualidade ritmo e sintaxe, Brik inicia seu estudo da configuração rítmica e semântica do texto poético pelo verso, considerado por ele como unidade rítmica e sintática primordial, pois é resultado da combinação das palavras tanto rítmica quanto sintaticamente (Brik, 1971, p. 136). A excelência da composição poética está, para ele, no equilíbrio dessa combinação. Brik considera que, entre os poetas russos, Pushkin reúne o equilíbrio ideal entre ritmo e semântica, isso explicaria a atração de pesquisadores do verso por esse autor (Brik, 1971, p. 135).

Já Tinianov divide seu livro *El problema de la lengua poética*, de 1923, em duas partes: a primeira tratando do ritmo enquanto fator constitutivo do verso e a segunda, do sentido da palavra poética (Tinianov, 1972). Ele parte da diferenciação entre poesia versificada e prosa. No plano semântico, Tinianov destaca que a perspectiva do verso quebra a perspectiva do assunto. No poema, entre o verbal (semântico-sintático) e o não-verbal (rítmico), aquele submete-se a esse. Como O. Brik, Tinianov vê o ritmo como anterior ao verso. Em função do não-verbal, do ritmo, muitas vezes o que é sem sentido assume aparente significado, o que traz para o poema a ambivalência de significados.

Muitas das idéias do grupo dos formalistas russos estenderam-se pelo Círculo Lingüístico de Praga, em virtude de sua extinção em 1930. Roman Jakobson foi um dos que, tendo-se iniciado como formalista russo, deu continuidade aos seus estudos no Círculo Lingüístico de Praga. É de Jakobson o estudo “Lingüística e poética”, texto escrito nos Estados Unidos bem posteriormente, publicado pela primeira vez em 1960. Nesse estudo, Jakobson aborda e desenvolve seus pressupostos acerca das funções da linguagem e de que “o estudo lingüístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia e, por outro lado, o escrutínio lingüístico da poesia não se pode limitar à função poética” (Jakobson, s.d, p. 129).

Em relação ao desvio da norma e ao uso inusitado e elaborado da palavra, esses não são privilégio de poemas que tragam marca de autoria, nem de poemas produzidos a partir do que se chama modernidade, tampouco de poemas “meditativos”, como propõe Eliot:

Em um poema nem didático, nem narrativo, nem animado de propósito social algum, pode interessar ao poeta somente expressar um verso, empregando todos os recursos das palavras, sua história, suas conotações, sua música, esse escuro impulso. Não sabe o que tem que dizer até que o tenha dito; e, em seu esforço para o dizer não lhe importa conseguir que outras pessoas compreendam ou não algo. Nessa etapa, os demais não o inquietam absolutamente: somente lhe interessa falar as palavras justas, ou, ao menos, as palavras menos desacertadas. Não lhe importa se alguém chegará ou não a ouvi-las, compreendê-las-á alguma vez (ELIOT, 1959, p. 98-99).

O hermetismo também pode estar presente em poemas orais, como ressalta Finnegan. A autora, em seu estudo sobre poesia oral, destaca que muitos grupos culturais compunham seus poemas orais em uma linguagem que se desviava do senso comum:

A linguagem literária deve ter implicações tanto políticas quanto prosódicas; pois poetas colocados à parte dos outros através de treinamento extremo e elaborado, como os primitivos poetas irlandeses da Corte ou os especialistas maori e Ruanda não hesitariam em se agarrarem em sua habilidade privilegiada para manipular uma linguagem poética especial, afastada daquela das pessoas comuns. (FINNEGAN, 1977, p. 111 – tradução minha)

Sobre o uso de uma linguagem que foge à norma, Zumthor (1997 a, p. 143) ressalta que tanto a poesia oral quanto a escrita utilizam uma linguagem idêntica no que diz respeito às estruturas gramaticais, às regras sintáticas e ao vocabulário de base, assim como figuras de retórica que se aproximam. Tanto na poesia oral quanto na escrita, o vocabulário distingue-se do uso comum, inclusive, no caso da poesia oral, através da utilização de linguagem arcaica, possível resquício de linguagem sacralizada:

Qualquer que seja sua origem histórica, o vocabulário e a gramática da poesia oral são muitas vezes sentidas como arcaicas... A menos que eles simplesmente imitem o arcaísmo! Foi o que se constatou na Ásia e na África em relação à epopéia. Mas a tendência é mais geral, e a arte de nossos cantores contemporâneos mal se liberou dela. Nas sociedades de longa tradição, as formas arcaicas que o canto assim veicula são, às vezes, apenas vestígios de uma antiga língua sacralizada. É o que acontece entre os Dogon, entre os Manobo, para quem só a linguagem do Ulahingan permite comunicar com os deuses. O arcaísmo ritualizado dos panegíricos africanos toma-os, em algumas etnias, tão opaco, que exigem um intérprete. Efeito contrário entre os Aino, cujos yukar se cantam num antigo idioma ritual que continua ainda hoje acessível ao conjunto da etnia, ao passo que os dialetos locais evoluíram a ponto de, em certos casos, impedir a intercompreensão: último refúgio de uma unidade histórica (ZUMTHOR, 1997a, p. 145-146).

O estranhamento lingüístico tampouco é privilégio da lírica moderna. Muitos dos poetas modernos buscaram em autores de outras épocas fonte para seus escritos, suas traduções, seus estudos, em virtude do hermetismo dos poemas de tais autores antigos. É significativo o fato de Ezra Pound, assim como outros poetas seus contemporâneos, admirar e traduzir poemas do trovador provençal Arnaut Daniel. Segundo Spina, Arnaut Daniel é representante da escola do *trobar ric*. Dentre os trovadores provençais, Spina (1996, p. 52-72) destaca dois grupos de trovadores, aos que chama de escolas simples e escolas herméticas. Às escolas simples, o autor associa o *trobar leu*, conhecido também como *leugier* ou *plat*, que se destacou pela versificação simples, pela ausência de rebuscamento estilístico, pela poesia acessível e inteligível e do qual Bernard de Ventadorn é representante.

Já às escolas herméticas, Spina associa o *trobar clus*, *escur* ou *cobert* e o *trobar ric*, *car*, ou *sotil*. O primeiro grupo (*trobar clus*) caracterizou-se por uma versificação complicada, pela busca de palavras raras e de expressões que visassem a obscuridade, pelo excesso de conceitos, pela agudeza de pensamento e pela linguagem inacessível e enigmática. Marcabru foi um dos representantes desse grupo. Já o *trobar ric*, representado por Arnaut Daniel, tinha caráter aristocrático e era marcado pela predominância dos valores sensoriais, pela construção poética através de imagens e sonoridades e pelo refinamento da expressão.

Exemplos dessa sensorialidade podem ser observados na primeira estrofe do poema “Lancan vei fueill'e flor e frug”, traduzido por Augusto de Campos:

*Lancan vei fueill'e flor e frug
parer dels albres eill ramel
e aug lo chan que faun e.l brug
ranas el riu, el bosc auzel,
doncs mi fueill'e.m floris e.m fruch' Amors
el cor tan gen qe la nueit me retsida
quant outra gen dorm e pauz'e sojorna.*

*Se vejo folha e flor e fruto
fazer das árvores dossel
e o som agudo ou breve escuto
de rãs no rio e aves ao léu,
logo me enfolha e enflora e enfruta o Amor
e a noite para mim é mais comprida
enquanto aos outros dorme, pausa e amorna.
(CAMPOS, 1987. p. 71)*

Assim, o desvio lingüístico da norma, como o estranhamento por ele causado, não é, a meu ver, um ponto de diferenciação entre poesia oral e escrita. Penso que a questão a ser discutida é a do estranhamento que tal desvio causa. Na poesia oral, em virtude da veiculação via voz, tal estranhamento tem que ser minimizado (intérpretes são chamados para a compreensão dos panegíricos africanos), enquanto que, na poesia escrita, esse estranhamento pode ser pensado e repensado, em virtude de o poema ter reiterabilidade através do suporte do papel. No caso de pré-adolescentes, em situação de oralidade mista,

assim como os intérpretes dos panegíricos africanos, os professores estão em posição de possíveis mediadores entre os diferentes poemas que cheguem a esses jovens leitores.

1.4 Da voz metálica à voz que resiste

De acordo com Olson (1997a, 1997b), o ato de escrever é responsável pela evolução de novas formas de discurso e de organização social. Assim, o desenvolvimento da escrita exige que as instituições usuárias dos textos (família, escola, igrejas...) sejam também responsáveis pela inserção dos aprendizes em seu seio (Olson, 1997a, p. 270).

A escola, então, também é responsável não só por iniciar os aprendizes no universo letrado, mas também por inseri-los nas demais instituições que utilizam a escrita. Em virtude disso, muitas vezes, a escola faz da escrita um fim e não um meio, quando ela é apenas um dos instrumentos de fixação da palavra falada.⁸ Tal postura afasta, exclui e ignora o que há de oralidade nos discursos dos aprendizes da escrita.

Segundo Zumthor (1997, p. 28-33), as máquinas de gravar, por volta de 1850, trouxeram de volta uma autoridade que a voz havia perdido. Segundo o autor, essa oralidade mediatizada tem como traço comum o fato de não podermos responder a ela. Tal oralidade pode ser reiterada, na medida em que é repetida através da gravação, mas, em virtude justamente dessa reiterabilidade, torna-se despersonalizada. Contudo, tal oralidade ainda traz consigo a marca da

⁸ Ao falar sobre a escrita como suporte para a fixação da palavra falada, Olson (1997a, p. 269) aborda outras formas de fixação do texto falado, tais como o processo de composição oral baseado em esquemas mnemônicos: "(...) os 'textos' também podem ser fixados através da forma oral. A tradição védica é uma das que fixaram textos através de esquemas mnemônicos elaborados, mantendo-os inalterados como na escrita. Na tradição poética oral dos autores estudados por Parry (1971), Lord (1960), Goody (1987) e Finnegan (1977), no entanto, a forma preservada não era uma forma literal, mas sim, uma que explorava o ritmo, a métrica e as expressões cristalizadas na composição oral, como *wine red sea*, em Homero. Desse modo, a configuração geral do poema era fixada, enquanto sua íntegra era um pouco variável. Todavia, esses dois tipos de tradição oral 'fixam' um texto e fazem dele um objeto de repetição e reflexão".

socialidade (termo usado na tradução do livro de Zumthor), que, em virtude da circulação nas redes de comunicação, torna-se hiper-socialidade e tem, como “platéia”, elementos separados e fragmentados de seus grupos. Diz Zumthor:

A presença física do locutor se apaga; permanece o eco fixo da sua voz e, na televisão e no cinema, uma fotografia. O ouvinte, ao escutar a emissão, está inteiramente presente, mas, no momento da gravação, ele era apenas uma figura abstrata e estatística. (ZUMTHOR, 1997, p. 29)

Zumthor destaca, também, que a neo-vocalidade mediática traz consigo a perda da tactibilidade, da corporeidade. Para ele, a escrita e os meios eletrônicos auditivos e audiovisuais são comparáveis, pois:

- dispensam a presença de quem traz a voz;
- transmitem uma voz que é reiterável (saem do puro presente cronológico);
- transformam, ou podem transformar, o espaço em que se desenrola a voz mediatizada em um espaço artificialmente composto. (Zumthor, 2000, p.18)

Restam, na voz mediatizada, para Zumthor (1997, p. 30), “apenas os sentidos envolvidos na percepção à distância – a audição – e, quanto ao cinema e à televisão, a visão. Produz-se, assim, uma defasagem, um deslocamento do ato comunicativo oral”. Entre o texto escrito e a voz mediatizada encontram-se os pré-adolescentes que freqüentam as salas de aula. Zumthor (2000, p. 78), inclusive, fala numa certa revanche da voz, através da resistência dos jovens leitores à leitura, de certa forma, motivada pelo curso hegemônico da escrita.

Ao se verem em situação de leitura, muitos pré-adolescentes, e até jovens, como observa Saenger (1997, p. 219), sentem necessidade do suporte do som, através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto e à sua memorização. Fazem, portanto, uma leitura imbricada no oral, na

medida em que é a voz que instaura o sentido do que é lido. Aproximam-se, assim, dos antigos leitores da escrita sem separações.

Ao falar das escritas sem separações, tais como as da Grécia e Roma antigas, Saenger chama a atenção para o fato de que:

(...) a atividade oral, assim, ajudou o leitor a guardar na memória, para fins mais imediatos, aquela fração de palavras ou frase já decodificada foneticamente, enquanto se processavam as tarefas cognitivas de divisão silábica e de reconhecimento de palavras necessárias à compreensão do sentido do fragmento inicial, e se seguia a decodificação da porção subsequente do texto. Desse modo, os antigos leitores da escrita sem separações, eram capazes de reter e entender uma porção de texto escrito de um modo algo comparável àquele pelo qual os leitores atuais retêm visualmente com a leitura de textos com separações. (SAENGER, 1997, p. 218)

Contudo, o mundo em que vivem os pré-adolescentes de hoje em dia é o que valoriza a quantidade e não a qualidade da informação obtida. A leitura silenciosa torna-se, então, uma necessidade, posto que é uma forma de obtenção rápida de informações para esses aprendizes. Só que a leitura silenciosa pressupõe atitudes muitas vezes não vivenciadas por esses mesmos pré-adolescentes. Em seu texto “Leitura literária e escola”, Aguiar ressalta que “ler, assim, quer dizer recuperar simbolicamente vivências arcaicas, sem perder o sentido da realidade, ressignificando-as em nível individual para melhor se integrar no social”. (Aguiar, 1999, p. 252).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, a:

(...) ação de ler supõe o isolamento, contato direto com o texto, capacidade de gerir a solidão para chegar à internalização dos significados descobertos e posicionados diante deles. Para que isso aconteça, as atividades grupais podem colaborar, pois vão chamar a atenção para narrativas e poemas, no início transmitidos oralmente e depois identificados nos textos, facilitando a relação entre sentidos e sinais gráficos (AGUIAR, 1999, p. 253).

Antes, entretanto, faz-se necessário resgatar as vivências arcaicas individuais e coletivas desses pré-adolescentes, bem como as “marcas de oralidade” em seu processo de leitura. Só assim se poderá proporcionar a eles a inserção no mundo da leitura silenciosa, no mundo que há no papel, utilizando a metáfora título do livro de Walter Ong. Atividades que despertem os sentidos humanos podem resgatar tais vivências arcaicas individuais e coletivas.

Ong ressalta que a cultura oral primária praticamente não existe no seu sentido restrito, “uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos” (Ong, 1998, p. 19). Ele mesmo destaca a conservação da estrutura mental da oralidade primária em certas culturas e subculturas, ainda que em meios de alta tecnologia. O autor faz o que ele mesmo chama de “generalizações sobre a psicodinâmica das culturas orais primárias”. Para ele, numa cultura oral primária:

- as palavras são dotadas de grande poder (potencialidade mágica), ou seja, os nomes são capazes de transmitir poder para outras coisas;
- o conhecimento precisa ser guardado através do ritmo e da fórmula (cita Jausse, que demonstrou “a íntima ligação entre padrões rítmicos orais, processos de respiração, gesticulação e simetria bilateral do corpo humano” - p. 145);
- o ritmo é a substância do pensamento, pois, sem ele, a forma extensa é impossível;
- o pensamento e a expressão tendem a ser mais aditivos do que subordinativos, mais agregativos do que analíticos, mais redundantes, conservadores, próximos ao cotidiano da vida humana, agonísticos, homeostáticos (na medida em que as sociedades primitivas vivem num presente que se mantém em equilíbrio, “descartando-se de memórias que já não são relevantes para esse presente” - p. 58) e mais situacionais do que abstratos.

Considerando que os poemas de folclore puro trazem a marca original de oralidade, penso que, talvez, uma forma de reconduzir o leitor pré-adolescente à leitura e à escrita de textos poéticos deva ser o resgate da vocalidade do poema (presente nos textos de folclore puro – como as cantigas de roda, por exemplo - e nos de inspiração folclórica). Segundo Zumthor (2000, p. 28), “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo”.

O conceito que o autor traz de performance, assim, vai ao encontro do que penso ser a forma de recondução de pré-adolescentes à apreciação, à leitura e à escrita de textos poéticos: “Performance é reconhecimento: realiza, concretiza, faz passar da virtualidade à atualidade”. (Zumthor, 2000, p.37) Re-conhecer, para, então, compreender. Diz o autor:

O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então, é ele que vibra, de corpo e alma. (...) Ora, compreender-se, não será surpreender-se, na ação das próprias vísceras, dos ritmos sangüíneos, com o que em nós o contato poético coloca em balanço? Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. Esse obstáculo pode residir em mim ou provir de hábitos culturais (tal como chamamos o gosto) ou uma censura (ZUMTHOR, 2000, p. 63-64).

Dentre as várias reflexões que Lacoue-Labarthe nos propõe, uma sobremaneira importante é a que gira em torno da experiência singular advinda da escrita. Tal autor considera a experiência do poema como experiência da memória e não apenas reconstituição e, por esse motivo, herda um quê de vertiginoso, a atopia da existência, “o que ocupa um espaço, sem o ocupar” (Lacoue-Labarthe, 1999, p.21-22 – tradução minha).

À reflexão de Labarthe, justaponto a de Zumthor. Ao invocar Freud e Jung esse destaca a voz como experiência primeira do ser humano:

Não se duvida que a voz constitua no inconsciente humano uma forma arquetipal: imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos. (...) A imagem da voz mergulha suas raízes numa zona do vivido que escapa às fórmulas conceituais e que se pode apenas pressentir: a existência secreta, sexuada, com implicações de tal complexidade que ultrapassa todas as suas manifestações particulares, e sua evocação, segundo a palavra de Jung, 'faz algo vibrar em nós, a nos dizer que realmente não estamos mais sozinhos'. (...) na voz a palavra se inicia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda vida e cuja marca permanece em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa (ZUMTHOR, 1997, 12-13).

Essa experiência sensorial, própria da voz e do poema, está presente de forma fundamental na primeira infância. Ao falar da criança do seu nascimento até a aquisição da linguagem, Piaget destaca esse período como decisivo para o curso da evolução psíquica, pois é ele que “representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança” (Piaget, 1991, p. 16). Já na primeira infância, tal autor destaca a transformação da inteligência que, de sensório-motora, prolonga-se como pensamento propriamente dito. Através do estudo de Piaget, podemos aproximar o pensamento pré-lógico da criança na primeira infância do modo de composição de poemas: os jogos simbólicos da criança, assim como o animismo infantil remetem-nos ao uso figurado da linguagem dos poemas. A criança e o poema submetem-se à percepção.

Piaget, em seu trabalho intitulado *Particularidades da compreensão verbal da criança de 9 a 11 anos*, destaca o fato de que, nessa idade, a criança apresenta o que ele chama de sincretismo verbal. Para Piaget, a percepção nessa etapa de vida passa por esquemas que suplantam a percepção do detalhe e a criança de 9 a 11 anos vai substituindo essa lógica sincrética por outra mais analítica:

De modo que entre os 7 anos e meio e os 11 a 12 anos, a criança poderá não apresentar nenhum resto de sincretismo na inteligência de percepção, isto é, no pensamento ligado a uma observação imediata – seja ou não acompanhada de linguagem – ou conservar traços evidentes de sincretismo na inteligência verbal, isto é, no pensamento desligado da observação imediata. (PIAGET, 1989, p. 28)

Em uma outra linha de estudo diferente da de Piaget, Howard Gardner ressaltava a proximidade da linguagem infantil com os procedimentos do poeta na composição de seus versos⁹. Por terem potencial de símbolo, tanto o poema, quanto as artes plásticas, a música e os diferentes objetos de arte “independentemente de seu interesse e apelo intrínsecos, possuem o potencial de referência ao mundo externo, ao mundo das experiências subjetivas e inclusive a si mesmos” (Gardner, 1997, p. 64).

Segundo o autor, para as crianças até cinco anos, a poesia é inseparável de outras criações lingüísticas. Dessa forma, falar de desenvolvimento artístico não representa falar do desenvolvimento cognitivo no sentido do pensamento lógico-cognitivo. Em relação ao desenvolvimento artístico, diz Gardner:

Eu afirmo que na medida em que a criança se desenvolve, ela pode continuar a fazer, sentir e responder a objetos e experiências tanto de maneira direta e característica do período sensório-motor quanto no plano superposto da experiência simbólica. Fazer uma pintura envolve agir sobre objetos e realizar habilidades motoras e também lidar com um sistema simbólico de grande delicadeza; da mesma forma, ver uma pintura envolve a consideração de seu status como coisa no mundo, como um objeto atraente e como um comentário sobre aspectos do mundo transmitido num meio simbólico. O poder e a fascinação das artes estão precisamente no fato de os indivíduos se envolverem com elas tanto no plano sensório-motor quanto simbólico (GARDNER, 1997, p. 149).

Para Gardner, o *sistema* simbólico está relacionado com a cultura, de modo que “a competência no sistema simbólico da cultura é um pré-requisito necessário para a comunicação efetiva dentro daquele sistema simbólico para outros

⁹ Para Gardner, o poeta é o exemplo por excelência do uso da inteligência lingüística, na medida em que executa habilmente o domínio da téttrade lingüística (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) (Gardner, 1994, p. 57-77).

membros daquela cultura. E a habilidade com o sistema simbólico é um antecedente para os esforços criativos nas artes” (Gardner, 1997, p. 173).

Ainda em uma terceira linha de estudo, a sócio-interacionista, Vygotsky (1991, p. 27-33) ressalta a importância da interação no curso do desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, o controle do ambiente através da fala precede o do próprio comportamento. Esse fato tem como consequência a produção de novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. A interação entre indivíduos humanos é fundamental para o aprendizado:

Quando analisado dinamicamente, esse amálgama de fala e ação tem uma função muito especificada na história do desenvolvimento da criança; demonstra, também, a lógica da sua própria gênese. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo histórico de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOSTKY, 1991, p. 33).

Através da fala, na concepção de Vygotsky, a criança cria um campo temporal que permite dirigir sua atenção para mudanças em “sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro” (Vygotsky, 1991, p. 40). A função poética da História reside, assim, no modo de contar dentro de um tempo. Enquanto a memória narra através de um *eu*, a História tece o seu tempo pelas mãos de um *nós*, um sujeito-plural (Certeau, 2002).

Dessa forma, ao ouvirem e performatizarem poemas de folclore puro, pré-adolescentes que estejam no espaço da escola não só acham formas presentes em sua própria memória, mas na do grupo cultural a que pertencem. É através do contato com poemas de folclore puro que se pode resgatar a vocalidade e a corporalidade esvaecidas na nossa sociedade. Poemas que se construam sob a relação *eu-tu* possibilitam esse resgate. É a reminiscência que funda a cadeia da

tradição (Benjamin, 1985). Lembrar as próprias origens tanto é descobrir um *eu* tramado num *nós* como também um *nós* que se configura *eu*: eu lírico.

As formas poéticas populares, como ato realizado por um *nós*, estão presentes no imaginário de qualquer grupo social. Assim, é comum entre as crianças o brincar com ditos populares, adivinhas, parlendas e cantigas de roda ou de ninar. Em função desse diálogo com o universo da infância, muitos são os autores que atualmente buscam nesses tipos de composição poética inspiração para escreverem novos poemas ou fazerem releituras dos existentes. Marcadamente sonoros, os poemas de origem popular podem aproximar a criança de aspectos também presentes em poemas de autoria.

Entretanto, essa valorização do poema oral não foi constante na produção autoral de poemas para a infância. Ao longo dos anos, a poesia destinada à infância veio transpondo os espaços da escola e da rua. Se, por um lado, por muito tempo em nosso país, a poesia esteve vinculada ao ato pedagógico, por outro, fora da escola, ela estava presente nas atividades da infância, como nas brincadeiras feitas na rua, através de fórmulas passadas de geração em geração.

2 ENTRE A ESCOLA E A RUA: CAMINHOS DO POEMA NA INFÂNCIA

Um caminho me persegue há tempos: aquele em que, infância, eu passeava por perto de mim... Rua solta, verdes vários e um cheiro... Ah, um cheiro de jasmim!

2.1 Alguns meninos e suas leituras

Início a reflexão acerca de como a poesia destinada à infância veio transpondo os espaços da escola e da rua através da breve análise de quatro poemas, de diferentes autores e épocas. Através desses quatro meninos e de suas leituras, podemos perceber por que caminhos vem seguindo o poema para crianças. São quatro meninos, quatro modos de aprender e de ver a escola, a escrita e o poema.

O primeiro, menino e sua irmã, saiu do *Segundo livro de leitura*, de Tomás Galhardo, publicado pela primeira vez em 1895:

AMANHECE...

*Já no horizonte surge a manhã!
É dia – Vamos,
ó minha irmã.*

*É lá, na escola,
que o sol reluz,
em nós lançando
ondas de luz!*

*Vê: - no horizonte surge a manhã!
é dia – Vamos,
ó minha irmã.*

*Vamos buscar
outro arrebol,
tão puro e belo
como o do sol.*

*É lá que temos
doce alegria,
vendo raiar
a luz do dia.*

*Quando amanhece
move-se tudo!
Também corramos
p'ra o nosso estudo.*

*Dos palacetes
té as ruínas,
nas salas dos nobres,
nas oficinas,*

*Nas densas matas,
nos altos mares,
nos vastos campos,
mesmo nos ares.*

*Da luz em busca
tudo se agita,
tudo move,
tudo palpita!*

*Já na bigorna
batendo, o malho
entoa um hino
para o trabalho.*

*Vês? – No horizonte
Surge a manhã!
Vamos p'r'a escola,
ó minha irmã!
(GALHARDO, 1946, p. 61-62)*

Nesse poema, a voz que se expressa é a de um menino. Ele, no clarear do dia, chama sua irmã para ir à escola, que, já nas primeiras estrofes, é comparada ao sol. Estão associadas à palavra escola as expressões “outro arrebol”, “ondas de luz” e “doce alegria”. À palavra escola, justapõe-se, nas estrofes que se seguem, o universo do trabalho. É a luz do sol que une o mundo do menino e de sua irmã às lidas do trabalho, pois é da busca da luz do sol, do trabalho do dia que “tudo se agita, tudo move, tudo palpita!”. A busca da luz do sol, imagem da luta diária pela sobrevivência, aproxima estudo e trabalho. Assim, estudar é também trabalhar.

Na voz do menino do poema de Galhardo, há a exortação da escola enquanto parte do processo de manutenção da vida, tal como o trabalho adulto. O ir para a escola é uma forma de ganhar a vida, como o trabalhador. Menino e sua irmã, sem nomes próprios, guiados pelo sol que nasce para todos, “dos palacetes, té as ruínas, nas salas dos nobres, nas oficinas”, seguem em seu ofício “de bigorna”. Alegria e esforço físico misturam a escola ao trabalho, numa obrigação exigida diariamente. Mesmo que, no poema, a voz que se expressa seja a de um menino, o seu olhar é o do adulto que vê a escola como *locus* de sua própria formação.

O segundo menino, chamado Raul, está no poema de Zalina Rolim “A primeira lição”, do *Livro das crianças*, publicado em 1897:

A PRIMEIRA LIÇÃO

*RAUL não sabe ler;
É um traquinas, que vive toda a hora
Pela campina em fora
A correr, a correr...*

*Desde pela manhã,
Salta do leito em fraldas de camisa,
E por tudo desliza
Numa alegria sã.*

*Nada de livros, não;
Para ele a campina, os passarinhos,
Os assaltos aos ninhos,
A pesca ao ribeirão*

*E as corridas em pós
Dos bezerros e cabras e novilhas,...
Rasgando ásperas trilhas,
Veloz, veloz, veloz!*

*Mas, um dia, ele viu
A irmãzita no livro debruçada,
E o som de uma risada
O ouvido lhe feriu.*

*Que teria, meu Deus!
Aquele grande livro tão pesado,
Ali dentro guardado,
Longe dos olhos seus?*

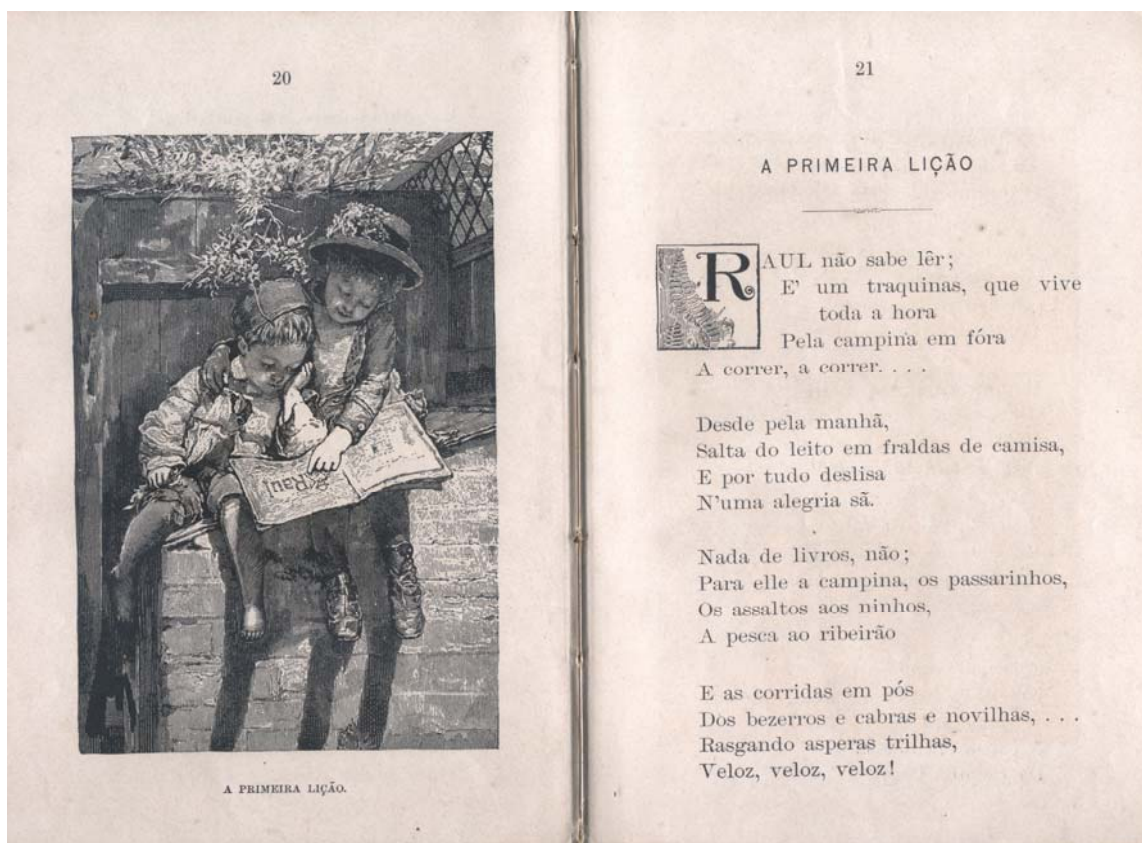
*E aproximou-se mais.
Ceci, toda entretida na leitura,
Mostrava, rindo, a alvura
Dos dentinhos iguais.*

*E o pequenito a olhar,
Mas de balde; no livro, aberto em frente,
Letras, letras, somente...
Raul pôs-se a chorar.*

*Pois não estava ali
Um livro injusto e mau, que até escondia
A causa da alegria
Da risonha Ceci?*

*Mas a irmã, tal e qual
 Uma bondosa mãe ao filho amado,
 Fê-lo assentar-se ao lado
 E explicou-lhe o seu mal.
 E com tanta razão
 Que, abrindo atento o livro misterioso,
 Raul pediu, ansioso,
 A primeira lição.
 (ROLIM, 2005)*

Segundo Camargo (2002, p. 158), os poemas do *Livro das crianças* foram compostos a partir de suas ilustrações. Começamos, então, a observar a ilustração que acompanha o poema “A primeira lição”, de Zalina Rolim, na medida em que esse foi escrito a partir daquela:



A imagem que precede o poema mostra um menino e uma menina um pouco maior, sentados em uma espécie de caramanchão, abraçados, olhando para um livro em que a palavra Raul traz ao lado a imagem de um boneco. As

sombras alongadas das pernas dessas duas personagens sugerem que há pouca luz no recinto e essa incide nas páginas abertas do livro, como a lhe destacar dos demais elementos da cena. A menina exibe um ar comportado nas vestimentas e, nos gestos, demonstra certo maternalismo através do abraço que dá no menino, bem como do sorriso amoroso e do dedo que aponta a primeira letra do nome Raul. Esse, por sua vez, está descalço, com as roupas desalinhadas, o que contrasta, de certa forma, com o rosto concentrado, apoiado no cotovelo esquerdo. Nas mãos do menino, há uma espécie de folha, como que a anunciar que a brincadeira nos jardins acabou recentemente. O poema se inicia com a capitular *R*, primeira letra mostrada pela menina ao menino, circulada por folhas semelhantes à que ele segura na imagem, o que pode sugerir que as brincadeiras nos campos continuam nas letras que o menino vai começar a aprender.

Vejamos, então, o poema que Zalina Rolim escreveu a partir das imagens mostradas. Diferentemente do poema de Galhardo, o eu que se expressa no poema de Zalina não é o menino, tampouco sua irmã: é um eu que observa as crianças em sua liberdade “de passarinhos”, “de bezeros e cabras novilhas”, a correr pela campina. Enquanto, no poema de Galhardo, a alegria é atribuída ao sol, o menino Raul, do poema de Zalina, é ele próprio pleno de “uma alegria sã”. É feliz, mesmo antes de se iniciar no mundo do conhecimento. Inclusive essa iniciação ocorre fora do espaço da escola, que sequer é mencionada, por intermédio de sua irmã Ceci. Prazerosamente, ela lê debruçada num livro que lhe faz mostrar “rindo, a alvura/ Dos dentinhos iguais”. É o riso de Ceci que desperta a curiosidade de Raul para o mundo da leitura. Zalina começa a cena de seu poema antes daquela representada pela imagem, ou seja, com o menino ainda fora do caramanchão. Ao compor seu texto, ela o cria a partir da imagem que representa a primeira lição do menino Raul, mas nos apresenta uma ambiência anterior ao ato de aprendizagem.

Se o *Livro das crianças* inova no que diz respeito à relação texto-imagem, através de seu poema “Primeira lição”, Zalina Rolim também antecipa, literariamente, uma visão de aprendizagem posterior à sua época, contemporânea à de Galhardo: é a curiosidade, e não o dever do trabalho, que seduz Raul para o universo da leitura. Zalina, através das repetições de palavras “a correr, a correr...”, “veloz, veloz, veloz!”, traz para seu poema um tom de brincadeira que se repete dia-a-dia, quebrado apenas pelo desafio que o menino Raul encontra frente ao livro, desafio esse também traduzido através da repetição de palavras: “Letras, letras, somente...”. A leitura torna-se, assim, um mundo de desafios em que é necessário saber as regras que permitem a decifração do livro, ou seja, o conhecimento da leitura.

O terceiro menino, de Cecília Meireles, está no poema “O menino azul”, de *Ou isto ou aquilo*, publicado em 1964:

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 bichos
e com barquinhos no mar.*

*E os dois sairão pelo mundo
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.)
(MEIRELES, 1977, p. 27)*

O poema de Cecília¹⁰ apresenta um eu solidário com o universo por que transita o Menino Azul: o da infância pré-letrada, em que o animismo se faz presente através da busca da amizade com um burrinho. Em seu poema, Cecília Meireles, em vez das relações humanas e de aprendizado entre irmãos, como nos poemas de Galhardo e Rolim, apresenta um menino em sua busca pela fantasia. O companheiro que pretende que se junte a ele em suas brincadeiras é um burrinho. Um burro falante (“que saiba conversar”), douto em assuntos científicos e geográficos (“que saiba dizer/o nome dos rios, das montanhas, das flores, de tudo o que aparecer”), mas que, sobretudo, seja um grande contador de histórias (“que saiba inventar/histórias bonitas/com pessoas bichos/e com barquinhos no mar”).

Aprender, para o Menino Azul, é correr mundo com o amigo burro que ele busca. É também se lançar numa aventura sem fim, através da observação de tudo o que os rodeia: menino e burro, cavaleiros de um aprendizado-andança. Sua escola é o mundo em que vive, um jardim, grande e sem fim. Nesse sentido, o Menino Azul que não sabe ler nos remete ao homem pelos cinqüenta anos que, de tanto ler, perdeu a razão e, junto com seu amigo Rocinante, nas páginas publicadas em 1605, quis viver o tanto que lia:

Afinal, rematado já de todo o juízo, deu no mais estranho pensamento em que nunca jamais caiu louco algum no mundo, e foi: parecer-lhe convinável e necessário, assim para o aumento de sua honra própria, como para proveito da república, fazer-se cavaleiro andante, e ir-se por todo o mundo, com as suas armas e cavalo, à cata de aventuras, e exercitar-se em tudo em que tinha lido se exercitavam os da andante cavalaria (...) (CERVANTES, 2003, p. 32).

¹⁰ Sobre o poema “O menino azul”, Camargo (2002, p. 158) chama atenção para o fato de Cecília ter feito o referido poema para seu neto Ricardo: “Após a apresentação deste texto no Colóquio Brasileiro Cecília Meireles & Murilo Mendes, no dia 9 de novembro de 2001, Fernanda Correia Dias (neta de Cecília Meireles), em depoimento público, esclareceu algumas circunstâncias relativas à composição dos poemas de *Ou Isto Ou Aquilo*, entre elas, o fato de o poema *O Menino Azul* ter sido inspirado em seu primo Ricardo (neto de Cecília), que tem olhos azuis, caso único na família. Esse depoimento confirma e amplia a presença de traços autobiográficos na composição dos poemas, ao mesmo tempo em que sinaliza para a distância entre o factual (olhos azuis) e o literário (menino azul), cujo poder simbólico não é limitado por suas circunstâncias de produção”.

O saber que busca o Menino Azul é o da fantasia, o das histórias vividas, recontadas, por isso a inutilidade da carta de quem encontrar o burrinho para o menino. Quem encontrar o burrinho para o menino, diz o *eu* de Cecília, deve lhe escrever uma carta, mas com tom de menino que não sabe ler: a carta deverá ser entregue na Rua das Casas, número das Portas, numa referência direta ao mundo oral em que vive o menino¹¹.

Finalmente o quarto menino, “O menino poeta”, sai correndo pelos versos de Henriqueta Lisboa, do livro homônimo, publicado em 1943:

O MENINO POETA

*O menino poeta
não sei onde está.
Procuro daqui
procuro de lá.
Tem olhos azuis
ou tem olhos negros?
Parece Jesus
ou índio guerreiro?*

*Trá-lá-lá-lá-li
trá-lá-lá-lá-lá*

*Mas onde andaré
que ainda não o vi?
Nas águas de Lambari,
nos reinos do Canadá?
Estará no berço
brincando com anjos,
na escola, travesso,
o vizinho ali
rabiscando bancos?
disse que acolá
existe um menino
com dó dos peixinhos.
Um dia pescou
pescou por pescar –
um peixinho de âmbar*

¹¹ Roche (2001, p. 194-195), ao discorrer sobre as práticas de escrita nas cidades francesas do século XVIII, destaca que a escrita promoveu, dentre outras coisas, a fixação e a padronização dos nomes de ruas, antes conhecidas por atributos relativos à própria localidade. Diz Roche que a escrita figura nas placas de rua com um tom moralista católico que transformou as ruas conhecidas oralmente por apelidos como “rua merdosa”, “rua dos cagões”, “dos fedelhos”, em rua Tibourdin, rua Marie-Stuart etc.

*coberto de sal.
Depois o soltou
outra vez nas ondas.
Ai! que esse menino
será, não será?...*

*Certo peregrino
(passou por aqui)
conta que um menino
das bandas de lá*

*furtou uma estrela.
Trá-lá-lá-lá-lá*

*A estrela num choro
o menino rindo.
Porém de repente
(menino tão lindo!)
subiu pelo morro,
tornou a pregá-la
com três pregos de ouro
nas saias da lua.*

*Ai! que esse menino
será, não será?...
Procuro daqui
procuro de lá.*

*O menino poeta
quero ver de perto
quero ver de perto
para me ensinar
as bonitas cousas
do céu e do mar.
(LISBOA, 1991, p. 5-6)*

No poema de Henriqueta, o *eu* que se expressa busca um menino poeta que ele não sabe quem é (se é Jesus ou índio guerreiro, se tem olhos azuis ou negros...). A busca desse *eu* é cheia de dúvidas e incertezas, traduzidas pelas constantes interrogações feitas a si mesmo a cada encontro com um possível menino poeta: “Mas onde andar/que ainda não o vi?”, “Ai! que esse menino/será, não será?...”.

Conforme se adianta em sua busca, o eu-lírico do poema vai tecendo toda uma ambiência da infância (menino de berço, menino travesso, menino que brinca com a natureza, menino que furta, menino que ri), através de recursos poéticos sonoros que aproximam o texto de Henriqueta de canções e de brincadeiras

infantis: repetem-se versos (“Procuro daqui/procuro de lá”), refrões cantados (“Trá-lá-lá-lá-li/trá-lá-lá-lá-lá”). Os jogos sonoros feitos por Henriqueta conferem à busca do eu-lírico uma leveza própria das brincadeiras de esconde-esconde: eu-lírico, poema e menino parecem estar em um jogo de se achar e de se perder.

O menino poeta é descrito através dos gestos animistas da infância transformados em metáforas: ele furta uma estrela para pregá-la com três pregos nas saias da lua. Na infância do menino, assim como na linguagem de quem o descreve, estrela chora, lua usa saias e se pode ir das águas de Lambari aos reinos do Canadá. Animismo infantil e linguagem figurada aproximam-se na infância, assim como menino e poeta. Se os meninos de Galhardo e Rolim aprendem com a escola e o de Cecília com seu burrinho imaginário, o menino poeta de Henriqueta Lisboa é ele próprio o professor do eu que se expressa. Em sua vida menina, desperta no eu-lírico a linguagem poética, linguagem da infância. É ele mesmo escola de poesia: “O menino poeta/quero ver de perto/ quero ver de perto/para me ensinar/ as bonitas cousas/do céu e do mar”.

José Paulo Paes, em seu depoimento de criador de poemas para a infância, destaca os diferentes modos pelos quais a prosa e a poesia atuam na sensibilidade infantil. Diz o autor:

No meu modo de entender, a prosa e a poesia atuam de maneiras diferentes na sensibilidade infantil. As narrativas em prosa com personagens, peripécias e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa. Durante a leitura de uma história desse tipo, a criança se enfia na pele dos heróis e vive com eles, e por eles, as aventuras narradas. Com isso, o mundo da simulação literária se torna indistinguível, durante o tempo da leitura, do mundo da realidade cotidiana. Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas (PAES, 1996, p. 24).

Os quatro meninos apresentados nos poemas de Tomás Galhardo, Zalina Rolim, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa apontam-nos um pouco da trajetória que o poema para a infância vem percorrendo ao longo da história: de uma

preocupação pedagógica que cercava os que produziam poesia para crianças, aos poucos, surgiu, entre os produtores desse gênero, tal como assinala Paes, um resgate da oralidade e da ludicidade do poema. O autor destaca como objetivo principal da poesia o fato de “mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas (...)” (Paes, 1996, p. 27). Declara também ter aprendido, através dos versos de Manuel Bandeira, a estratégia poética de ter a “(...) atenção voltada para as coisas concretas do cotidiano mais do que para as grandes questões abstratas; olhos e ouvidos bem abertos às eventuais surpresas que podiam estar escondidas nas palavras do dia-a-dia (...)”.

Atualmente, na produção poética para a infância, há um resgate do cotidiano, da oralidade, da corporalidade do poema. Contudo, ao longo dos tempos, tal produção esteve bastante vinculada ao espaço da escola e à preocupação com o ensino, como atesta o percurso histórico da produção de poemas para a infância no Brasil.

2.2 De professoras-poetas a poetisas-professoras

Por muito tempo, no Brasil, a produção poética para crianças esteve mais estritamente vinculada a uma preocupação pedagogizante. Em se tratando de poemas publicados para a infância, há que se observar que os primeiros escritores brasileiros que começaram uma produção de autoria nesse gênero estavam vinculados à estética parnasiana que, por si só, já resgatava um fazer poético vinculado à obediência a regras poéticas. Mesmo em sua produção dita adulta, esses poetas tiveram uma preocupação normatizante.

Frutos dessa preocupação foram os vários manuais sobre como fazer versos que surgiram no final do século XIX e início do XX, tais como *A arte de fazer versos*, de Osório Duque-Estrada, prefaciado por Alberto de Oliveira:

Esta arte do verso, bafejada e promanada que foi de musas e deuses, se fez exclusivamente humana; substituíram-se nas mãos dos seus cultores lyra e phorminx por penna ou lapis, e o que era influência divina, o “Deus in nobis” reduziu-se a meros phenomenos psicologicos suscitados pela natureza ou a sociedade. Os processos de expressão tornaram-se para o poeta mais complexos, maiores as dificuldades de pôr por obra o que nos saltêa o espirito ou o coração (DUQUE-ESTRADA, 1914, p. 24).

Muitos dos poetas que produziram poemas para a infância, no final do século XIX e início do XX, chegaram, inclusive, a ser chamados de “poetas didáticos”. No prefácio ao livro *Alma infantil*, de Francisca Júlia e Júlio César da Silva, podemos ler:

Não colhe aqui dizer dos méritos literários dessa escritora que a mais alta crítica unanimemente consagrou. Revelou-se também como autora didática dando a lume, há alguns anos, um volume em prosa e verso com o título Livro da infância, que foi publicado por conta do Governo do Estado, e que, desde então, ficou vulgarizado em todas as escolas. Do Dr. Júlio César da Silva, que é a primeira vez que se apresenta como poeta didático, nada temos a dizer senão o que os cultores das boas letras já sabem, isto é, que é um nome feito e cuja reputação já vem de vinte anos atrás (LAJOLO E ZILBERMAN, 1986, p. 278).

Em 1886, em Lisboa, Portugal, foi publicado o livro *Contos Infantis*, que reuniu trinta e um contos em verso de Adelina Lopes Vieira¹² e vinte e sete contos em prosa de sua irmã, Julia Lopes de Almeida. Iniciava-se, assim, a produção nacional de poemas de autoria para a infância, através de uma geração de que fizeram parte várias professoras-poetas, também colaboradoras da revista literária *A mensageira*, destinada a um público feminino.

Isso é fato significativo, na medida em que é esse lugar social de professoras-poetas (ou produtoras de textos destinados à veiculação via escola) ocupado por várias das autoras de poemas ditos para infância que vai, de certa forma, influenciar nas mudanças ocorridas com o conceito de poesia infantil. Assim, transformações nas concepções do que seja a Escola influenciaram a produção do referido gênero destinado à infância.

¹² Adelina Lopes Vieira (Adelina Amélia Lopes Vieira) nasceu em Lisboa em 1850 e não se sabe ao certo o ano de seu falecimento. Formou-se professora pela Escola Normal do Rio de Janeiro. Escreveu e traduziu peças teatrais e foi colaboradora de *A Mensageira*, revista literária dedicada à mulher brasileira, dirigida por Presciliana Duarte de Almeida.

Se, no que geralmente se considera sua gênese, a poesia para a infância no Brasil nasceu sob a marca de gênero (muitos dos autores dos poemas destinados à infância foram mulheres) e vinculada ao espaço-instituição Escola, não é de se estranhar que essa produção nascesse com certa marca de “menoridade”, no que diz respeito à sua aceitação enquanto arte no universo da literatura dita adulta. É inclusive em nome do ensinar que alguns autores de poemas escolares justificam a simplicidade de seus poemas e a inserção do que consideram como “versos de maior fôlego e mais apuro literário” como forma de minimizar tal simplicidade. É o que se lê no prefácio de Oscar Leme Brisolla para seu livro *Poesias escolares*:

Este livrinho escrevi-o especialmente para as escolas do meu Paiz. Dahi a simplicidade excessiva de algumas poesias, a ausencia de mais altos vôos de imaginação em outras. Algumas ha que só servirão para crianças de seis a oito annos. Procurei, no entanto, sanar esta falta, incluindo poesias de maior folego e mais apuro literario (BRISOLLA, 1917, p. 9).¹³

Em seu livro, datado de 1917, o “Director do 1º Grupo Escolar de Jahu” saúda a pátria e as figuras histórico-literárias, propõe questões de civismo, de história e, inclusive, apresenta um soneto-definição para os três reinos, vegetal, mineral e animal:

OS TRÊS REINOS DA NATUREZA

(DO ITALIANO)

*O reino mineral, que não tem vida,
vejo-o nas pedras, vejo-o nos crystaes,
e no gesso, na cal e os metaes,
do ouro ao iman, que attrae e que convida...*

*O reino vegetal, na indefinida
serie de plantas lindas, sem rivaes,
nas flores roseas, brancas, aromaes,
que a primavera fazem mais querida.*

¹³ Quanto às convenções ortográficas, conservei a ortografia original da fonte por mim consultada. Somente não foram mantidas as convenções originais nos textos já atualizados antes da consulta.

*Vejo o reino animal nos seres vivos,
que se movem por si no solo, altivos,
nagua, ou no espaço voando com leveza...*

*Muito acima,porém, á grande altura,
do Senhor – predilecta creatura –
o homem domina a vasta Natureza!
(BRISOLLA, 1917, p.109)*

Contudo, não obstante a real preocupação em ensinar dos primeiros professores-autores que se dedicaram à escrita para a infância, é de se assinalar que muitos foram os grandes nomes a produzirem poemas ditos infantis. Arroyo (1969, p. 217) fala sobre aqueles que produziram poemas para crianças no momento em que se costuma considerar como marco inicial deste gênero no Brasil:

Em Zalina Rolim, Presciliana Duarte de Almeida, Francisca Júlia e Olavo Bilac, entre os precursores de nossa literatura infantil, encontramos as mais válidas vozes da poesia para crianças no Brasil. São quatro autores que nos deixaram uma obra clássica, classicamente poética, para a infância, mostrando assim os verdadeiros critérios de composição de uma lírica capaz de ser longamente amada pelas crianças. O Brasil inteiro, nas festas escolares, nas reuniões de família, pelos seus meninos e meninas, recitou versos de Zalina Rolim, Presciliana Duarte de Almeida, Francisca Júlia e Olavo Bilac (fonte: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2006, acesso em 2 de outubro de 2005).

Data de 1897 a publicação do *Livro das crianças*, de Zalina Rolim¹⁴, em edição promovida pelo governo do Estado de São Paulo para distribuição nas escolas públicas. Há, no *Livro das crianças*, uma preocupação pedagógica, traduzida já no seu prefácio por Gabriel Prestes. Em relação ao vínculo poema-performance, o prefacista destaca a importância dos poemas de Zalina para o que chama de “leitura expressiva e exercícios de recitação”, essenciais “para a educação estética e literária” dos estudantes:

¹⁴ Zalina Rolim (Maria Zalina Rolim Xavier de Toledo) nasceu em Botucatu, em 20 de julho de 1869. Atuou como colaboradora dos jornais *A província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *O Itapetininga*, *A Cidade de Itu* (de 1889 a 1893), bem como das revistas *A mensageira* (de 1897 a 1899) e *Revista do Jardim da Infância* (de 1896 a 1897), com produções suas, traduções e adaptações e *Educação* (em 1902-1903). Dedicou-se à educação infantil, sobretudo ao chamado Jardim de Infância.

O livro de D. Zalina pode servir de texto a múltiplos exercícios de linguagem. Da observação direta das gravuras tirarão os alunos assuntos para pequenas descrições que facilitem a compreensão do texto. Nas descrições poéticas, que acompanham as ilustrações, terão modelos a seguir para os exercícios de transformação e imitação em prosa, exercícios que podem ser feitos livremente pelos alunos ou com a indicação prévia dos vocábulos a substituir, ou das frases e sentenças cuja ordem deva ser alterada. Além destes exercícios para os quais prestam-se, em geral, os textos que preenchem as duas condições essenciais relativas à correção e à simplicidade, o livro de D. Zalina Rolim presta-se admiravelmente à leitura expressiva e aos exercícios de recitação. Sob este ponto de vista, o livro ora publicado é um magnífico elemento para a educação estética e literária (LAJOLO E ZILBERMAN, 1986, p.269-270).

Apesar de evidenciar uma preocupação didatizante, o prefácio do livro de Zalina Rolim já esboçava, em seu ideário de poesia infantil, um cuidado em proporcionar ao pequeno leitor momentos de alegria e de encantamento, principalmente através do recurso das ilustrações, presentes apenas em livros destinados à infância. No caso do *Livro das crianças*, de Zalina Rolim, é significativo o fato de os poemas terem sido compostos a partir das ilustrações. O escritor e ilustrador Luís Camargo ressalta que não há redundância entre as ilustrações e os poemas da autora, mesmo que aquelas tenham função pedagógica. O livro de Zalina, no dizer de Camargo, é uma inversão à ordem predominante na produção de livros para a infância:

O Livro das crianças inverte a ordem predominante – ainda hoje – de produção de texto e ilustração: nele, todos os trinta poemas que o compõem foram escritos a partir de ilustrações. A ilustração tem função pedagógica: adiantar o assunto dos poemas, facilitando sua compreensão e auxiliando sua memorização. No prefácio ao Livro das crianças, Gabriel Prestes ressalta essa função pedagógica da ilustração, sugerindo que os alunos escrevam pequenas descrições a partir da observação das ilustrações. A relação entre poesia e ilustração não é redundante. O significado dos poemas se completa pela ilustração. Assim, por exemplo, em "Cuidados Maternais", a voz poética em primeira pessoa sugere uma mãe pensando em voz alta, preocupada em expor sua filha ao sol e ao vento, enquanto a ilustração que antecede o poema mostra uma menina brincando com uma boneca. O jogo entre poesia e ilustração revela uma compreensão sensível do faz-de-conta infantil, sem explicações desnecessárias (CAMARGO, 2002, p. 158).

Um outro autor que também indicia uma preocupação literária em sua produção poética para a infância, apesar da intenção pedagogizante, é Olavo Bilac. Na advertência “Ao leitor”, bem como no prefácio à primeira edição de *Poesias infantis*, de 1904, Bilac chama a atenção para o fato de que não se deve descuidar dos aspectos formais dos poemas para a infância, o contrário do que diz Brisolla no prefácio de seu livro. Fica evidente, também, no texto de Bilac, a preocupação com o “educar o ouvido” das crianças, em lhes promover uma aproximação entre o poema e os seus aspectos sonoros:

Mas a dificuldade maior era realmente a da forma. Em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrficação. Uma poesia infantil conheço eu, longa, que não tem um só verso certo! Não é irrisório que, querendo educar o ouvido da criança, e dar-lhe o amor da harmonia e da cadência, se lhe dêem justamente versos errados, que apenas são versos por que rimam, e rimam quase sempre erradamente? Quanto ao estilo do livro, que os competentes o julguem. Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicada demais às crianças. (...)

*Se a tentativa falhar, restar-me-há o consolo de ter feito um esforço digno. Quis dar à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava (BILAC, Olavo. “Ao leitor”. In: *Poesias infantis*, 1904, disponível no site do Projeto Memória de Leitura da UNICAMP – acesso em agosto de 2005).*

O autor deste livro destinado às escolas primárias do Brasil não quis fazer uma obra de arte: quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero.

O que o autor deseja é que se reconheça neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país.

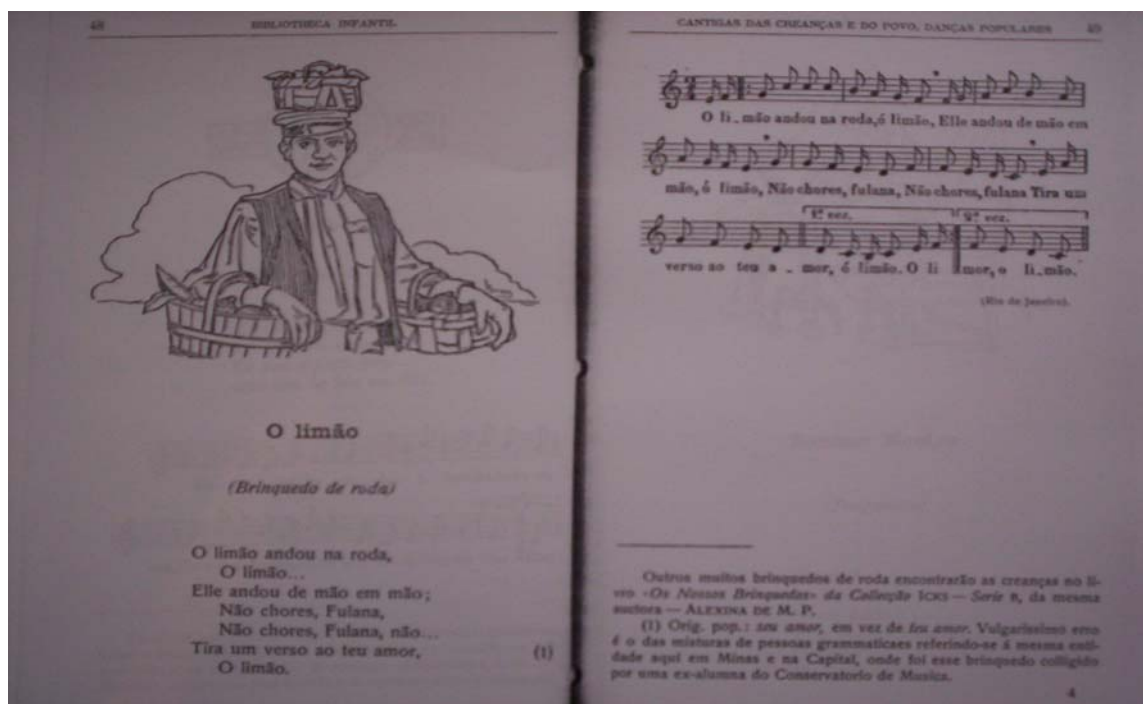
*Se, nas escolas, as crianças gostarem dos seus versos, o rimador das *Poesias Infantis* ficará satisfeito, e dará por otimamente empregados o seu tempo e o seu trabalho (BILAC, Olavo. “Prefácio à 1ª edição”. In: *Poesias infantis*, 1904, disponível no site do Projeto Memória de Leitura da UNICAMP – acesso em agosto de 2005).*

Bilac foi também, em 1905, tradutor de *Juca e Chico, história de dois meninos em sete travessuras (Max und Moritz)*, de Wilhelm Bush, narrativa em versos que demonstram a maestria do poeta, a exemplo da estrofe retirada da “Terceira travessura” do poema de Bush:

*Havia um homem na aldeia,
Alfaiate de mão-cheia.
Jaquetas para serviço,
Fraques de bolso postiço,
Calças, roupas domingueiras,
Coletes com algibeiras,
Paletós-sacos de alpaca,
Rabona ou sobrecasaca,
Blusa, capa, sobretudo,
Casaca de rabo, - tudo
Sabia fazer com arte
O alfaiate Brás Duarte.
Roupas velhas consertava,
Diminuía, alargava,
Se aparecia um rasgão,
Ou se caía um botão
De diante ou de detrás,
Vinha com agulha o Brás,
Enfiava-a, dava um ponto,
Dava uma laçada e ... pronto!
De sua casa defronte,
Havia um rio: uma ponte
De tábuas o atravessava
A água espumava... estrondava...*

(BUSH, Wilhelm. *Max und Moritz*. Disponível no site do Projeto Memória de Leitura da UNICAMP – acesso em agosto de 2005).

É de se destacar também que, concomitantemente à produção de autoria, observava-se no trabalho dos pioneiros da produção poética destinada à infância no Brasil uma preocupação com o registro e a adaptação de poemas de folclore puro. Nesse sentido, é de se destacar o trabalho de Alexina de Magalhães Pinto. Em seu livro *Cantigas das crianças e do povo e danças populares*, datado de 1916, a autora apresenta uma coleção de cantigas populares, com partitura e referências sobre as fontes das cantigas coletadas:



A finalidade de Alexina é aproximar as crianças da poesia, da música e das brincadeiras populares, conforme palavras do prefácio da própria autora:

Cantae, filhinhos, cantae. Reuni-vos aos bons, cantae, brincae. Brincando, sêde amáveis e dedicados; esforcae-vos por serdes generosos para com os vossos companheiros todos. Si cantando, brincando, fizerdes por momentos a felicidade uns dos outros, as lembranças dessas cantigas, desses momentos, agora e sempre, povoarão os vossos corações com a agradável presença dos vossos amiguinhos, das pessoas de quem as aprendentes, dos lugares que volas ouviram cantar pela primeira vez!... (PINTO, s/d).

Publicado em 1912 por Francisca Júlia e seu irmão Júlio César da Silva, *Alma Infantil*, como se lê em seu prefácio, é "(...) uma coleção de monólogos, diálogos, recitativos, comédias escolares e brincos infantis (...)" (Lajolo e Zilberman, 1986, p. 278), para ser adotada na rede pública de ensino, conforme atesta carta da própria autora ao igualmente poeta Alberto de Oliveira, registrada na Biblioteca Nacional, no setor de manuscritos:

Juntamente com esta envio a V. Ex^a o nosso livro de versos didacticos, "Alma Infantil. É um livro feito à pressa, e em menos de um mez, para aproveitar uma oportunidade que se nos offerecia. Elle está vulgarizado em todas as escolas d'aqui. Poderia V. Ex^a, com o alto prestigio de seu Nome e com o auxilio dos seus amigos promover os meios de o fazer adoptar nas escolas d'ahi? É um grande obsequio que eu queria merecer a V. Ex^a.

(SILVA, 1913).

Em seu volume, os irmãos poetas desempenham tanto o papel de “poetas didáticos”, aqueles que escrevem poemas para o ensino, conforme definição do próprio prefácio de *Alma infantil*, quanto o de que buscam uma aproximação com o universo da tradição oral. Coube aos escritores dessa geração, que marcadamente destinou seus textos à infância, a produção de poemas de autoria de fundo didático-escolar, em contraste com as formas orais adaptadas por eles da tradição popular.

A poesia publicada para a infância no Brasil esteve inicialmente atrelada ao espaço da escola, como podemos observar através dos manuais escolares em que civismo, regras de higiene e conteúdos escolares eram transformados em poemas. Em contrapartida, justamente esse vínculo proporcionou mudanças na forma como os textos destinados às crianças passaram a ser elaborados em virtude das diferentes concepções de escola que surgiram. Foi o que aconteceu com o advento do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Entre as vinte e cinco autoridades que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, encontramos Cecília Meireles¹⁵. Esse manifesto tinha, segundo Piletti, os seguintes pressupostos:

¹⁵ Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 1901, onde morreu em 1964. Concluiu, em 1917, o Curso Normal, e passou a trabalhar como professora primária. Dois anos depois publicou *Espectros*, seu primeiro livro de poesia, de tendência pamasiana. A partir de então, publicou vários livros que a fizeram ser considerada uma das maiores poetisas da literatura brasileira. Após 1938, Cecília conciliou sua produção poética com trabalhos de professora universitária, tradutora, conferencista, colaboradora em periódicos e pesquisadora do folclore brasileiro, bem como de preferências de leitura entre crianças em idade escolar.

1- A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.

2- A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.

3- A educação deve ser 'uma só', com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.

4- A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação.

5- Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária (PILETTI, 1993, 208-209).

No que diz respeito especificamente à prática pedagógica, o manifesto é claro em relação ao fato de que a prática docente deve considerar aluno como sujeito de sua aprendizagem, assim como valorizar a literatura e as artes em geral:

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (...) A arte e a literatura tem efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas

bases econômicas (Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932, disponível no site <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso em 11 de março de 2005).

De acordo com Cecília Meireles, no seu livro *Problemas da Literatura Infantil* (1984), pode ser chamada como literatura infantil aquela que a criança lê e da qual gosta. Essa concepção da autora vem a considerar que um texto escrito para um adulto pode ser classificado como infantil, desde que a criança goste dele. Tal conceituação de literatura infantil vem a corroborar, também, com a idéia de que não existe uma poesia infantil, mas uma poesia lida por crianças e, por esse motivo, quem a escreve não deve negligenciar quanto à sua qualidade poética. Amplia-se, assim, o conceito de poesia destinada à infância, não só devido ao talento de Cecília, mas também a sua concepção de educação enquanto parte do universo de todas as camadas sociais, tendo como centro o aluno e o seu mundo. A concepção escolanovista considera o aluno como centro do processo de aprendizagem, e isso também acontece na sua vertente brasileira.

Conforme o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação tem “uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de ‘dentro para fóra’, substitue o mecanismo pela vida (actividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Ghiraldelli Jr., 1991, p. 66). A escola, assim, passa a ter por objetivo despertar a curiosidade e a criatividade dos alunos, sem cercear a espontaneidade, aproximando-se dessa forma do lúdico e, por conseguinte, da literatura e da arte em suas diferentes modalidades, dentre elas as de folclore puro. Cecília Meireles exerceu importante papel nesse sentido, na medida em que foi estudiosa de assuntos do folclore, bem como fundadora da primeira biblioteca destinada especificamente a crianças: de 1934 a 1937. No Rio

de Janeiro, atuou como organizadora de biblioteca infantil, no antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo¹⁶.

Já em 1937, cinco anos após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a autora viu publicado, juntamente com o médico Josué de Castro, o livro *A festa das letras*, texto que surgiu com o selo da Editora do Globo para ser o primeiro de uma série cujo objetivo era transmitir às crianças os primeiros preceitos de higiene alimentar, estimulando-as a se aproximarem de alimentos pouco valorizados pelo brasileiro de então.

A intenção pedagógica desse livro aparece explícita já no prefácio escrito pelos autores: “Ora, se os bons hábitos da alimentação devem ser formados na infância, ninguém mais necessitado do que a criança brasileira, submetida comumente a um regime precário e impróprio” (Castro e Meireles, 1998). Contudo, graças à maestria de Cecília-poeta, o tom meramente pedagógico desses poemas se diluiu. Como professora, Cecília defende o escolanovismo. Como poeta, quer que essas mudanças libertem a produção poética para a infância do ranço do pedagogismo. Sobre a relação mulher-literatura, na conferência “Expressão Feminina da Poesia na América”, agora já em 1956, diz: “Como, em grande número de casos, as poetisas ibero-americanas têm sido professoras, os assuntos escolares, o interesse (ainda maternal) pelos alunos, e a nota patriótica não são difíceis de encontrar em muitos de seus versos” (Meireles, s/d, p.104).

Nas páginas sobre educação infantil, Cecília manifestou sua crença de que há, nos educadores de sua época, “uma fibra essencial dos poetas” (Lamego, 1996, p. 128). Para ela, “o que constitui, propriamente, a formação interior dos poetas é esse dom de viajar independente das realidades contingentes, buscando um estado de beleza geral que sua intuição, mais aguda que a dos outros homens, percebe, registra, apreende” (Lamego, 1996, p.128). Cecília, com seu

¹⁶ Sobre esse assunto, ver PIMENTA, Jussara. “Leitura e encantamento: a biblioteca infantil no Pavilhão Mourisco”. In: NEVES, M. de S., LOBO, Y.L., MIGNOT, A. C. V. *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: EdPUC-Rio: Loyola, 2001. p. 105-119.

ideal de poesia e sua crença educacional, dá-nos de presente a figura de poeta-professora. De professoras-poetas a poetisas-professoras, a poesia destinada à infância percorreu um caminho que transitou entre o fazer literário e o caráter pedagogizante.

Caminho igualmente pioneiro para a mudança definitiva do conceito de poesia para a infância foi o de Henriqueta Lisboa.¹⁷ Tal como Cecília Meireles, sua produção não se restringiu ao universo dos livros ditos para adultos. Publicado em 1943, *O Menino poeta*, junto com o bem posterior *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, de 1964, fazem parte de um conjunto de livros que já não mais distinguem, em qualidade literária, poemas destinados à infância dos que circulam no universo adulto.

Se Zalina Rolim e Olavo Bilac já demonstravam uma preocupação estético-literária com os poemas que destinaram à infância, Henriqueta e Cecília abriram caminho para que essa produção no Brasil se libertasse, enfim, do didatismo presente nos primeiros poemas produzidos. Abriam caminho, também, para uma produção que não necessariamente fosse feita por professores-autores. Depois de Henriqueta e Cecília, seguiram-nas em seu caminho Sidônio Muralha (cujo livro *A televisão da bicharada* – 1962 – foi inclusive publicado dois anos antes de *Ou isto ou aquilo*) e Vinícius de Moraes (*A arca de Noé* – 1970).

As décadas de 80 e 90 viram não só o *boom* da literatura dita infantil em geral, mas foram particularmente significativas no que tange à publicação de livros de poemas para a infância, através de autores como Elias José, José Paulo Paes, Maria Dinorah, Reinaldo Alves Valinho, Ricardo Azevedo, Roseana Murray, Sérgio Capparelli, entre outros. Através de seu fazer poético-literário, esses autores

¹⁷ Henriqueta Lisboa nasceu em Lambari, Minas Gerais, em 1901, e faleceu em 1985, em Belo Horizonte. Teve publicado *Fogo fátuo*, seu primeiro livro de poesia, em 1925, quando havia se formado há pouco tempo no Curso Normal, em Campanha (MG). Entre 1961 e 1968, Henriqueta foi organizadora da *Antologia poética para a infância e a juventude*.

abriram caminho para uma produção poética que não se preocupa apenas com o ensino, mas com a qualidade estética dos poemas, independentemente da idade para que foram destinados. Alguns exemplos são as antologias que buscam não só poemas escritos para um leitor mirim, mas para todos aqueles que possam ser fruídos por adultos e crianças, tais como o livro *Poesia fora da estante* 1 e 2, organizados por Vera Teixeira de Aguiar, Simone Assumpção e Sissa Jacoby, Editora Projeto, bem como livros originalmente direcionados ao público adulto, mas redirecionados à infância, através de ilustrações e projeto gráficos adequados. É o caso de *Pedacinhos de Pessoa*, poemas de Fernando Pessoa, com ilustrações de Angela Lago, Editora RHJ; *O fazedor de amanhecer*, poemas de Manoel de Barros, com ilustrações de Ziraldo (Salamandra); *Poeminhas pescados numa fala de João*, poemas de Manoel de Barros, com ilustrações de Ana Raquel, Editora Record, entre outros.

E o nosso século que apenas começa? No que diz respeito à produção de poemas veiculados entre crianças, arrisco-me a dizer que, se o final do século XIX e primeira metade do XX foi a época da poesia vinculada ao ensino, se a segunda metade do século XX representou uma busca da literariedade, do prazer da leitura e de raízes folclóricas, o século XXI será, então, o momento do diálogo, da vinculação da poesia às demais artes (música, teatro, artes plásticas), como podemos observar a partir dos vários lançamentos de livros-CDs destinados a um público infantil: momento de busca da voz perdida do poema. Nesse sentido, cito os livros da série Poesia em Canto, das Edições Paulinas, intitulados *Clave de lua*, de Leo Cunha e *Garranchos*, de Francisco Marques. Ambos foram ilustrados por pinturas de Eliardo França e musicados por Renato Lemos. Um outro livro que congrega a música e as artes cênicas é o livro de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli, *A mulher gigante*, ilustrado por Laura Castilhos, Editora Projeto. José Paulo Paes teve alguns de seus poemas musicados por Paulo Bi, no CD *José Paulo de Paes para filhos*, lançado em 2005 pela gravadora MCD.

2.2 Do poema que não vai à escola à escola do poema

Se, no Brasil, a poesia publicada para a infância esteve por muitos anos atrelada ao espaço da escola, ela sempre circulou de forma oral entre as crianças, através de suas brincadeiras, em diferentes épocas e culturas. Ao falar dos brinquedos da infância, Câmara Cascudo destaca que “o pião de madeira, com ponta de prego sacudido zoando na beira da calçada, é neto de *estrombos* grego, citado na *Odisséia*, de Homero, o *turbo* que os legionários romanos jogavam por toda parte dos domínios” (Cascudo, 1978, p. 52). O mesmo observa o autor em relação às rondas infantis. São registradas em diferentes épocas e em diferentes culturas, como a cantiga “Lá na ponte da Aliança”. A ponte da Aliança, também em suas variantes “ponte da Vinhaça”, “corda da Viola”, “do Gavião” e “ponte das Agulhas”, remete-nos à ponte d’Avignon que, segundo o autor, é “famosa nas festas da cidade papal do meio-dia francês, ponte destruída em 1669 e já citada no *Orlando furioso* quando Rodamonte visita ‘a ponte magnífica de Avinhão’, velha e célebre, mesmo nos primeiros anos do séc. XVI” (Cascudo, 1978, p. 53).

Muitas são as classificações dadas à produção em versos presente na infância de forma oral. Por questões de organização, optei por utilizar a classificação feita por Veríssimo de Melo, em seu livro *Folclore infantil* (1985). Nesse livro, o autor reuniu cinco ensaios que falam sobre acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares e cantigas de roda, com um rico acervo dessas modalidades de textos em forma de poema do folclore infantil. Passo, então, a diferenciar apenas as modalidades poéticas apresentadas pelo referido autor, de acordo com sua classificação e sua conceituação:

1. Acalantos: são pequenos cantos entoados pelas mães ou amas pretas para embalar ou consolar crianças. Dentre suas características, estão as interjeições seculares estudadas por Câmara Cascudo (oô, ô, ôôô etc.), bichos e pássaros horripilantes, espectros (fantasmas lendários, perseguidores dos meninos que custam a dormir). A maioria das cantigas de berço veio de Portugal, exceto a que fala do Cabeleira (um famoso criminoso, terror da zona

pernambucana). Algumas cantigas de embalar meninos são fragmentos de modinhas populares, parlendas adaptadas, cantos negros misturados com fados, cantos de igreja. Muitas cantigas de ninar, segundo Melo, serviram de temas a músicos e poetas conhecidos, como Villa Lobos e Manuel Bandeira.

2. Parlendas: são, muitas vezes, confundidas com jogos, brinquedos, adivinhas, rondas, acalantos, contos populares. Contudo, distinguem-se desses grupos por se constituírem em rimas, sem música, que servem para ensinar alguma coisa, divertir a criança ou criticar outra. Classificam-se, para Veríssimo de Melo, em três seções: os brincos, as mnemônias e as parlendas propriamente ditas. Os brincos são os primeiros agrados ingênuos de pais e mães carinhosos. São acompanhados de gestos, como quando se pega a mão do bebê, dedo por dedo, e se diz “Dedo mindinho,/ Seu vizinho,/Maior de todos,/ Fura-bolos,/Cata-piolhos...”. As mnemônias, citadas por Luís da Câmara Cascudo, são parlendas que têm por fim ensinar alguma coisa, como nomes ou números. Um exemplo é: “Um, dois, feijão com arroz,/Três quatro, feijão no prato,/Cinco, seis, feijão para nós três,/sete, oito, feijão com biscoito,/Nove, dez, feijão com pastéis.” Já as parlendas propriamente ditas circulam entre as crianças. Não há, por isso, iniciativa de adulto. São exemplos de parlendas propriamente ditas os ditos e as rimas infantis, os trava-línguas e os ex-libris.

3. Adivinhas: São, segundo Melo, quase sempre um conjunto de analogias e de personificação. Já Pitré, segundo o autor, define adivinha como um conjunto de palavras no qual está compreendido ou suposto algo que não se diz através de qualidades e características gerais, que se podem atribuir a outras coisas que tenham ou não semelhança com a analogia. O autor cita, também, Teófilo Braga, que observa na adivinha a redução de qualquer objeto da natureza a uma personificação (esboço de formação mítica) e o desenvolvimento do mito nas analogias acidentais e imprevistas. Na Antigüidade, as adivinhas representavam a manifestação das faculdades especulativas do homem. Nessa época, elas eram expressão do culto e da magia religiosa e as decifrar rendia prêmios preciosos e

reputação divina a quem o fizesse. Melo destaca que ainda hoje as adivinhas guardam vestígios deste mundo fabuloso e distante em que a decifração de enigmas constituía a mais alta prova de inteligência.

4. Cantigas de roda: São, para Melo, a junção da poesia, da música e da dança nos brinquedos de rondas infantis. O autor ressalta que as cantigas de roda têm muito pouco de brasileiras. Elas sofreram influências das culturas lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa. Utilizando-se de classificação de Luis Hoyos Sáinz e Nieves de Hoyos Sancho, Melo divide as cantigas em cinco grupos: cantigas amorosas (“Vestidinho branco”, “A margarida”, “Esta menina que está na roda”, “O cravo brigou com a rosa”, “Teresinha de Jesus”), cantigas satíricas (“A barca virou”, “Dona Chica”, “Pai Francisco”), cantigas imitativas (“Carneirinho carneirão”, “Seu lobo”, “Escravos de Jô”), cantigas religiosas (“Capelinha de melão”) e cantigas dramáticas (“O baú”, “A machadinha”).

Presente nas escolas e também nas ruas, o que chamamos de poesia destinada à infância aproxima-se, por um lado, de textos cuja finalidade é o ensino, mas, por outro, de peças circulantes na cultura popular. Tal constatação levou-me ao questionamento acerca da existência ou não do que muitos chamam de uma poesia cujo destinatário seja a criança e que, por conseguinte, pudesse ser classificada como infantil. Bordini (1986) faz uma reflexão interessante sobre esse assunto, em seu livro *Poesia infantil*.

No primeiro capítulo de seu livro, intitulado “Poesia é brinquedo de criança” (Bordini, 1986, p. 5-16), a autora diz que não é possível questionar o estatuto e os regimentos da poesia infantil sem os situar no mundo da infância, pois adultos e crianças fazem parte de esferas diferenciadas. Segundo ela, a literatura infantil mostra as cicatrizes do processo social de dominação da infância e a tentativa de compensar essas cicatrizes pela fidelidade iluminista da arte. A diferenciação das esferas adulto e infantil faz surgir a necessidade de adaptação de temas e discursos. Essas adaptações muitas vezes investem a produção para crianças de

um caráter pedagógico, como se a obra devesse substituir os manuais de ensino e a ação educadora de pais e professores.

Isso, a seu ver, também acontece com a poesia, quando recebe a adjetivação “infantil”. A poesia infantil segue, historicamente, três caminhos divergentes, segundo Bordini (1986, p. 9):

1. a apropriação de criações folclóricas de origem camponesa circulante na Idade Média;
2. a adaptação de poemas clássicos, como *Os Lusíadas*, de Camões, e “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias;
3. a rima infantil, espontânea entre os pequenos, que passa de geração em geração, por meio das amas.

Apoiada em Roman Jakobson, a autora aponta como uma das características da poeticidade a equivalência dos vários níveis do discurso articulado. O arranjo de elementos sonoros encontra ressonância no das figuras de linguagem e construções gramaticais, bem como na disposição do verso ou da estrofe. Esses arranjos, aliados à sensação de estranheza, provocam no consumidor infantil o prazer do jogo (interativo, gratuito, simulador). Assim, a poesia infantil genuína não se distingue da poesia não-adjetivada, a não ser em alguns temas, defende a autora (1986, p. 11-13).

Lígia Cadermatori Magalhães (1982), no seu texto “Jogo e iniciação literária”, aproxima a poesia do jogo e destaca que esse é a atividade da infância através da qual a criança explora o mundo sem obrigatoriedade, apenas pela necessidade de se adaptar e de equilibrar tensões. Apóia-se, para suas constatações, em Huizinga, no seu texto *Homo ludens*.

Segundo Huizinga, toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação, da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão. Para ele, criança e vate, jogo e sagrado relacionam-se entre si, pois representam a primitiva e onírica essência da poesia:

*Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem, o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso (Huizinga, 1996, p. 133)
A verdadeira designação do poeta arcaico é Vates, o possesso, inspirado por Deus, em transe. Estas qualificações implicam ao mesmo tempo que ele possui um conhecimento extraordinário. Ele é um sábio, sha'ir, como lhe chamavam os árabes (HUIZINGA, 1996, p. 135).*

Conforme Huizinga, a poesia não tem apenas uma função estética. Ela assemelha-se ao jogo em sua função primordial porque:

É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância (HUIZINGA, 1996, p. 147)

No caso da criança, segundo Lígia Cadermatori Magalhães, a criança explora seus sentimentos e suas emoções através do jogo, que não é simples satisfação do seu desejo. Ao jogar, a criança atinge uma generalização do afeto. Ao entrar na escola, contudo, a criança começa a se afastar do jogo, pois lhe é transmitida a noção de que o estudo é uma “atividade séria”. O retraimento do ludismo, sem que nada o substitua, instaura, assim, um desequilíbrio. Magalhães (1982) chama atenção para o fato de que, ao chegar à escola, toda a experiência de linguagem que a criança traz é através do som da palavra, por convivência com formas poéticas transmitidas oralmente, como as cantigas de roda, as parlendas, as adivinhas e os acalantos. E é justamente quando o jogo vai pouco a pouco sendo cerceado na sala de aula, que cabe à poesia, instância primária lúdica, resgatar esse espaço perdido da infância.

Também Bordini (1986, p. 23-30) destaca que a poesia está presente na vida através de brincos (poemas dirigidos ao bebê). O tecido melódico próprio da poesia (aliterações, assonâncias, anáforas, rimas, estribilhos e acentos variados) é o construtor de ritmos hipnóticos, o que faz com que o adulto utilize tais composições poéticas para acalmar a criança. Importante é a associação corpo-poesia, pois, na criança, o processo de apreensão do outro se inicia pelos órgãos sensoriais do contato (olfato, audição e visão), e a poesia está ligada a este aparato perceptivo.

As parlendas e as adivinhas são formas da poesia infantil em que se destaca um procedimento imagístico. Segundo Bordini, o pequeno leitor dificilmente consegue efetuar as transformações de representação de um poema imagético, mas a criança mais velha, que foi introduzida nas brincadeiras das parlendas, dos poemas de contra-senso e das adivinhas, pode fazê-lo, aos poucos, através da coordenação de relações sensoriais possíveis e inesperadas.

Ao chegar à adolescência, o jovem da sociedade letrada pode contar com a leitura de textos informativos como meio de chegar aos domínios da razão. A poesia tende, então, a ser deixada de lado. Penso que, nessa fase, bem como na que a precede (dos dez aos doze anos), textos de folclore puro podem ser resgatados através da percepção sensorial, da voz e do corpo, como forma de motivar a leitura e a produção de textos poéticos em geral, pois esses, como os poemas escritos, atuam através dos sentidos, principalmente da voz. Sobre a poesia em geral, Bordini ressalta:

A poesia, que nunca foi infensa a seu uso social, obteve êxito pragmático junto ao público sempre que pôs a arte acima da propaganda, o que significa trabalhar som e sentido, de modo que os valores propostos, brotando do âmago do texto, se tomassem fascinantes, encantatórios, conquistando os sentidos e as emoções antes de chegarem à razão (BORDINI, 2003, p. 70).

Segundo Bordini (1986, p. 31-32), a poesia é a forma literária que mais exige introspecção porque condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo e exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo e um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações.

Dessa forma, a poesia, enquanto produção cultural também destinada à infância/adolescência, cumpre um papel importante, fundador da memória de um grupo, resgate de identidade. Para Perrotti (1990), é impossível que, por melhor que seja, qualquer produção cultural para a infância substitua os espaços de interação e experimentação perdidos pelas crianças com o crescimento das cidades. Segundo o autor, a produção cultural para a infância (e a poesia enquanto produção cultural) não pode ser:

(...) um lenitivo para os males que a expansão do capitalismo criou. Ao contrário, nessa situação, necessita ser memória, resgate do lúdico, categoria incompatível com o sistema, e que, por ser irreduzível, não se submete jamais à mercantilização total da vida, como pretendem as formas mais avançadas de capitalismo. E é enquanto resgate, que a produção cultural poderá viver em harmonia com a vida. Só assim ela se justifica. Enquanto re-fazer, enquanto re-nascer, enquanto tensão dialética, processo de superação nessas condições o simbólico será alargamento do real e vice-versa. Jamais substituição (PERROTTI, 1990, p. 26).

Com a perda gradativa dos espaços de socialização (praça, ruas, jardins etc.), a escola começou, então, a resgatar a rua para dentro de si mesma, através de uma maior preocupação com as formas orais trazidas pelos diferentes grupos sociais, com a performance dessas formas, com o corpo e com a voz que sempre escapam, mesmo que seu espaço lhes seja negado. Da rua para os recreios, dos recreios para a sala de aula, surge o reconhecimento da importância do corpo e da voz para a poesia. Poesia é, assim, porto de mim mesmo, porto de um grupo, viagem que se inicia num *eu* e envolve um *nós* através da fala, para ancorar em um *outro*: eu-ouvinte ou eu-leitor.

Georges Jean (1990), em *Los senderos de la imaginación infantil*, expõe sua crença no viver a poesia como forma de compreensão de si próprio e do mundo que nos cerca, através da experiência corporal:

E creio que uma das funções da poesia para a criança é lhe obrigar a organizar o olhar que lança sobre si mesmo. Nesse sentido, longe de conduzir ao irrealismo, a poesia tem uma função profunda nas percepções que se tem do mundo real (JEAN, 1990, p. 112).

Na poesia, a linguagem é poder, e esse atua sobre a imaginação através do corpo e dos sentidos, que transmitem certa vibração organizada e significativa (JEAN, 1990, p. 108).

Eu tratarei de mostrar que o prazer que se sente ao tocar com os lábios e com os olhos o corpo poético das palavras pode despertar uma sensualidade intensa e exaltar a solidão do desejo (JEAN, 1990, p. 79).

Jean propõe, também, que o adulto seja mediador desse conhecimento, a partir de sua própria consciência de que toda a poesia é experiência de um indivíduo, mas que traz consigo a memória de seu grupo de pertença:

Mas o docente, o educador, o intermediário, ou melhor dito o mediador, deveriam, inclusive brincando com as palavras, os sons e as imagens, saber sentir que toda a poesia, a mais leve, a mais humorística e a mais grave, cristaliza, em algum de seus aspectos, a todo o homem (JEAN, 1990, p. 107).

Assim, para o autor, a poesia deve estar no dia-a-dia da escola. Inclusive, ele utiliza a expressão “Na escola da poesia” como título de um de seus livros, o que confere a ela o caráter de ser uma instância de aprendizagem para as crianças, através do resgate de uma linguagem primitiva, aquela que remonta à tenra infância, às experiências sensoriais e corporais, sem, contudo, prejudicar a aprendizagem de uma linguagem elaborada:

Em conjunto com vários autores em França e noutros países e com um grande número de psicólogos, psicanalistas e pedagogos defendo, com efeito, que a atenção particular prestada à linguagem primitiva das crianças leva a pensar que, entre outras atividades do imaginário, a poesia ajuda a reencontrar (encontrar) essa linguagem primitiva, sem prejudicar a necessária aprendizagem da linguagem elaborada! Isso implica um tratamento pedagógico muito intenso e muito específico da

poesia, nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico¹⁸ e na família. Repito que o título deste livro não é inocente. A poesia é uma escola, uma escola da linguagem. O que me conforta nesta idéia é que muitas crianças com deficiências, autistas, socialmente marginais ou abandonadas, vedetas talvez um pouco vistosas demais nesse lugar comum ultramediado que é o insucesso escolar, só se animam quando escutam uma cantilena, um poema, uma imagem que lhes diz, de outro modo, outra coisa diferente das exigidas pelas aprendizagens escolares (JEAN, 1989, p. 98).

A aprendizagem através da poesia pode incluir tanto a leitura quanto a produção de texto, conforme destaca Jean, pois a produção de poemas une criador e leitor. Não se trata aqui de incumbir a escola na formação de novas gerações de poetas, mas de proporcionar às crianças e aos jovens instâncias de leitura e de criação de poemas, na medida em que, ao ler poesia, eles já estariam em processo de criação/recriação: “Pois deve-se repetir uma vez mais que a poesia é assunto tanto do leitor quanto do poeta. O leitor cria o poema, recria-o em si mesmo, para si, com seu corpo, seu sangue, sua respiração, sua vida, seu prazer e sua dor” (Jean, 1990, p. 130).

Josette Jolibert, em *Formar niños lectores y productores de poemas*, relata, junto com o mesmo grupo de pesquisadores que produziram os livros *Formar niños lectores de textos* e *Formar niños productores de textos*, uma pesquisa, desenvolvida a partir de referencial teórico de estudiosos como Georges Jean e Gianni Rodari, entre outros. Um dos objetivos da investigação foi o de elaborar atividades que proporcionassem o “viver em poesia” (Jolibert, 1995, p. 16). Como uma das metas de seu trabalho, o grupo pretende “(...) formar crianças que durante e ao término de sua escolaridade sejam capazes, sozinhas (ou seja, por sua própria iniciativa), de ler, dizer, produzir poemas. Simplesmente porque, havendo vivido a experiência, terão o desejo e a possibilidade de o fazer” (Jolibert, 1995, p. 16 – tradução minha).

¹⁸ O que equivaleria, no Brasil, ao Ensino Fundamental.

Através de momentos institucionalizados e momentos informais com o texto poético, o grupo de pesquisa tentou regatar o “viver em poesia” no espaço da escola, através da criação de um “lugar-poesia” estimulante. Por “lugar-poesia”, os pesquisadores-professores entendem aquele em que as crianças possam participar em diferentes atividades quer individuais, quer compartilhadas, quer coletivas de leitura e de produção de poemas. A ação pedagógica desses professores pretende se estender para fora dos muros da escola, através da socialização dos textos produzidos pelos alunos, do contato com bibliotecas e órgãos locais de cultura, de encontros com poetas e de recitais de poemas abertos à comunidade (Jolibert, 1995, p. 45-53).

Na escola, em casa, na rua, da escola para a rua, da rua para a escola, ou, como propôs Georges Jean, ao se transformar em escola, a poesia tenta estar sempre presente na vida de crianças e adolescentes. Mas, afinal, o que pensam eles ser poesia? Que formas poéticas reconhecem? Para que a escola seja um lugar-poesia, faz-se necessário reconhecer o que pré-adolescentes de dez a doze anos de idade pensam sobre poemas.

3 ENTRE O ORAL E O ESCRITO: O POEMA NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DE DEZ A DOZE ANOS DE IDADE

*O poema na escola:
festa cívica, primavera,
dia útil, nova era.*

*O poema em casa:
brincadeira diferente,
fala truncada na boca,
dança de sons,
presente!*

Através de minha prática docente, pude observar, em crianças de dez a doze anos, certa resistência à leitura de poemas, sobretudo quando ingressavam na quinta série do Ensino Fundamental. Muitas delas, inclusive, alegavam não gostar de poemas. Contudo, observei também uma necessidade de que essas crianças lessem em voz alta os textos trabalhados em sala, como atitude precedente a sua leitura silenciosa. Muitas vezes, essa leitura oral preliminar transformava-se em pré-requisito para uma melhor compreensão do texto.

Tal atitude se aproximava, de certa forma, da feita pelos leitores das escritas sem separações, tais como as da Grécia e da Roma antigas. Ao se verem em situação de leitura, muitos pré-adolescentes sentiam necessidade do suporte do som, tal como observa Saenger (1997, p. 219), através da leitura em voz alta ou do balbucio, para terem acesso à compreensão do texto. Faziam, portanto, uma leitura imbricada no oral, na medida em que era a voz que instaurava o sentido do que liam, em virtude de seu estágio de alfabetização.

Percebi também que, quando solicitadas a falarem ou a escreverem sobre se conheciam algum poema, essas crianças traziam de memória quadras populares, pequenos poemas escritos em agendas e em folhas de anotações pessoais. Para mim, surgiu a suspeita de que havia um descompasso entre o que a escola queria que as crianças considerassem como poema (a peça literária autoral, escrita e discutível em sala de aula) e o que elas realmente tinham em suas mãos como poema (versos, na maioria das vezes rimados, sem autoria

determinada, guardados na memória ou partilhados em agendas). Por esse motivo, tentei descobrir que concepções sobre o poema estavam presentes entre crianças de um grupo de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental, constituído de quatorze pré-adolescentes de dez a doze anos de idade, que integraram a oficina *Uma viagem através da poesia*, inserida nas opções oferecidas no primeiro trimestre de 2005 do Projeto Amora, do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Contudo, antes de discorrer sobre as concepções de poema correntes entre as crianças estudadas, são necessárias algumas explicações acerca do Projeto Amora, bem como das oficinas que lá ocorrem. O Projeto Amora iniciou suas atividades em 1996, após inúmeras discussões e planejamentos de um grupo de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS¹⁹, com a finalidade de empreender mudanças curriculares nas quintas e sextas séries do Ensino Fundamental. É sabido que a quinta série do Ensino Fundamental constitui um “ponto de estrangulamento” na trajetória escolar dos estudantes brasileiros, ou seja, nessa série há um índice de reprovação e evasão escolares altos. A transição da quarta para a quinta e a sexta séries do Ensino Fundamental coincide, também, para crianças que não tenham sofrido reprovações, com o momento de passagem da infância para a adolescência: é um momento de mudanças hormonais, psicológicas e cognitivas.

Em virtude desse “ponto de estrangulamento”, o grupo de professores que iniciou o Projeto Amora em 1996, grupo do qual fiz parte e no qual atuei até o ano de 2001, elaborou, para as quintas e sextas séries, um projeto que inserisse as novas tecnologias no cotidiano escolar, bem como buscasse a interdisciplinaridade e rompesse com as barreiras da seriação. Algumas mudanças no âmbito curricular foram empreendidas, dentre elas, a utilização do modelo de aprendizagem através de projetos de investigação científica criados

¹⁹ É importante destacar que o ingresso no Colégio de Aplicação da UFRGS ocorre por sorteio. Por ser um colégio público, federal, cujo acesso não se dá por via de seleção, os alunos que lá ingressam são de condições sociais diferenciadas. Tal circunstância de heterogeneidade faz-nos crer que as concepções de poema apresentadas pelos participantes da oficina podem ser generalizáveis a alunos de diferentes escolas, tanto da rede pública quanto da privada.

pelos alunos. Assim, na medida em que desenvolviam seus projetos de pesquisa, os professores das diferentes áreas do conhecimento elaboravam atividades interdisciplinares relacionadas aos vários conteúdos específicos de suas áreas.

No horário semanal de aulas do Projeto Amora, está incluído um momento de aproximadamente duas horas para as oficinas. Durante esses momentos, os alunos interagem em grupos de aproximadamente quinze crianças/pré-adolescentes, de quaisquer turmas envolvidas no projeto. Assim, formam-se grupos com crianças tanto do Amora I (equivalente à quinta série do Ensino Fundamental), quanto do Amora II (correspondente à sexta série do Ensino Fundamental). A distribuição dos alunos pelos diferentes grupos de oficinas oferecidas ocorre por escolha pessoal. Há um momento anterior à escolha dos alunos em que alguns professores fazem uma exposição do que vai ser tratado nos seus encontros para que cada aluno possa fazer sua opção. Cada oficina tem duração de aproximadamente dez sessões, com cerca de uma hora e meia cada. Após o último encontro, os alunos preparam-se para apresentar para todos os colegas do Projeto Amora o que vivenciaram, aprenderam e criaram num encontro intitulado “Festival de Oficinas”.

Durante minha estada como professora-pesquisadora do Projeto Amora, pude oferecer diversas oficinas aos alunos, tais como as de contação de histórias, de contos de fadas, de produção textual, de produção de vídeo e de literatura e folclore. Por perceber a importância que tais momentos tiveram para a interação e o aprofundamento em suas aprendizagens por parte dos alunos, optei por desenvolver o trabalho de campo de minha tese através da elaboração de um módulo de leitura e produção de poemas junto a pré-adolescentes do Projeto Amora.

Como primeiro momento na oficina *Uma viagem através da poesia*, procurei investigar o que os pré-adolescentes pensavam acerca da forma poema, bem como do termo poesia. Para tanto, elaborei algumas questões em que os

participantes dos encontros pudessem expressar suas idéias, quer através do desenvolvimento de texto explicativo, quer através da confecção/escrita de poemas de autoria própria ou não. Tais questões e textos constam do **Apêndice C: Questionário e Produção Iniciais**. Destaquei, das respostas dos alunos, alguns aspectos que julguei significativos, a saber, as concepções que eles apresentaram do poema como aquilo que provoca/expressa emoção (3.1), como forma de contato, de comunicação com o outro (3.2) e como produção coletiva (3.3). Assim, não me preocupei em analisar as respostas às questões pontualmente, mas de acordo com a relação que tivessem com cada um desses três tópicos. Os questionários respondidos pelos alunos estão no **Anexo 1: Primeiro Encontro**.

3.1 Poema: palavra que expressa emoção

Ao responderem sobre o que era **poesia** (pergunta 1), surgiu entre as crianças o conceito “aquilo que expressa emoção”:

São formas de se expressar sentimentos através de palavras. (J., 12 anos)

Poemas são expressados sentimentos, já em textos só são palavras, não expressam às vezes quase nada. (J., 12 anos)

Para mim, um poema é uma coisa romântica. (L., 10 anos)

Vejo que às vezes os textos são de suspense e as poesias são românticas. (T., 11 anos)

Para mim, poesia é um tipo de texto que quando escrevemos expressamos os nossos sentimentos, como raiva, dor, alegria, tristeza etc. (K., 12 anos)

Para mim poema é se declarar para uma pessoa. (F., 10 anos)

São coisas bonitas e que às vezes rimam, a maioria é romântica e também tem o de tristeza. (I., 11 anos)

Algo bonito. Na poesia nunca tem um xingamento, nem reclamação de nada, e sim sentimentos. (G., 12 anos)

Para mim, poesia são formas que expressam alguma coisa sobre a pessoa para quem o escritor está escrevendo e a poesia para mim ela é rimada. (R., 11 anos)

É um jeito de falar da vida, como é, como você espera que ela seja etc. (V., 12 anos)

Nas conceituações apresentadas, observei claramente duas linhas de pensamento: uma que considera poesia como instância de expressão de emoção do *eu* para consigo mesmo e outra que a vê como o transmitir dessa emoção de um *eu* para um *tu*. Sobre as conceituações de poesia a que os alunos atribuem a função de proporcionar interioridade e relação consigo mesmo, para posterior externamento dessa interioridade, essas aproximam-se do que Hegel diz em relação à poesia representar o espírito e ser simultaneamente sintética e analítica: “sintética, na medida em que é capaz de reunir num único feixe os elementos da interioridade subjectiva; analítica, na medida em que é susceptível de desenvolver, justapondo-se umas às outras, as particularidades e singularidades do mundo exterior”. (Hegel, s.d., p.13) Assim, a poesia é capaz de representar um objeto tanto em toda a sua íntima profundidade, como em toda a extensão da sua explicitação temporal.

Hegel aponta, também, o fato de que a poesia tem em comum com a música os materiais exteriores sobre as quais ambas atuam, a saber, os sons (p. 15). A diferença, para ele, está no fato de que, na poesia, “o espírito afasta o seu conteúdo do elemento puramente sonoro e manifesta-se por meio de palavras que, sem deixarem de ser sonoras, se reduzem a uma série simples de sinais exteriores destinados a transmitir o pensamento”. (Hegel, s.d., p. 17) Na concepção do autor, ainda, o que torna poético qualquer conteúdo é a fantasia artística e não a representação em si. Há alguns traços desse caráter idealista hegeliano, que deu origem à concepção romântica de literatura, no conceito de poesia dado por L, de 11 anos, em um encontro que tive com crianças de quinta

série, no ano de 2004²⁰: “É o pensamento da pessoa numa forma melódica, ou seja, com melodia”.

Assim, para os pré-adolescentes que consideram ser poesia a expressão de um *eu* para consigo mesmo, a forma é apenas um complemento para o expressar de sua própria emoção. A poesia transforma-se em instrumento de evasão, tal como categoriza Mauger (1999). Para o autor, há três categorias de práticas de leitura: a de divertimento (evasão), a didática (para aprendizagem) e a de salvação (para se aperfeiçoar), irredutíveis à leitura estética (ler por ler). Ler poesia, para as crianças que responderam ao questionário, serve como forma de relação consigo mesmo e também como evasão, pois, solitária e silenciosa, a leitura de evasão proporciona um desligamento necessário à desconexão mental do mundo do leitor e à imersão no mundo do texto, segundo Mauger .

Mauger (1999) assinala também que a leitura de evasão mobiliza essencialmente as experiências emocionais que representam sentimentos universais (amor, ciúme, traição etc), esquemas de percepção dualista fundada sobre a oposição de caracteres universais (o bom/ o mau, o forte/o fraco, o corajoso/o covarde etc), esquemas narrativos emprestados do “romance familiar”, roteiros do tipo das intrigas amorosas. Essa característica apontada pelo autor justifica o fato de que muitas das crianças que disseram gostar de poesia (perguntas 2,3 e 4 do **Apêndice C**), tenham justificado suas respostas, alegando a associação desse tipo de leitura ao “sentir-se bem”, ao “poder manifestar suas emoções”:

Porque em momentos tristes ou felizes um poema parece que consola o coração. (C. 11 anos)

²⁰ No segundo semestre de 2004, estive com um grupo de dezoito crianças do Projeto Amora (turma de Amora I, 5ª série de Ensino Fundamental) para iniciar a preparação das oficinas do projeto de tese de Doutorado, intitulado “OFICINAS DE POESIA: em busca da leitura de poemas em sala de aula”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

Sim, pois me dão mais alegria quando é sobre algo bonito. Eu leio no ônibus, na internet, em livros... (G., 12 anos)

Às vezes, depende como estou, se estou triste, eu leio, se estou feliz, eu não leio. Eu costumo ler em casa, deitada na cama. (R., 12 anos)

Quando estou em casa, sem ter algo para fazer, paro, pego um livro e começo a ler, é sempre uma boa distração para mim. (J., 12 anos)

As experiências emocionais que representam sentimentos universais aparecem também na relação que algumas das crianças estabelecem com o outro. Dessa forma, o gostar de poesia surge em função da possibilidade de transbordar suas emoções para o outro: “Para mim poema é se declarar para uma pessoa”, diz F., com 10 anos. A poesia torna-se para esse segundo grupo de pré-adolescentes, que a vêem como forma de expressão de um eu para um tu, uma forma de comunicação. Eles aproximam-se, assim, da concepção do teórico Iuri Lotman, no que ele diz com respeito à arte, e conseqüentemente à poesia, como instância de comunicação.

Para Lotman, os signos na arte não têm um caráter convencional. São icônicos e, por isso, apresentam uma interdependência entre a expressão e o conteúdo (Lotman, 1978, 56). Para esse autor, a estrutura fonológica, as repetições rítmicas, o isomorfismo e a musicalidade na poesia assumem um caráter semântico. Para Lotman, a forma é sobremaneira importante para o significado do poema. Apesar de não se aprofundarem na importância dos elementos textuais num texto em versos, os pré-adolescentes participantes da pesquisa também destacaram a existência de elementos poéticos formais diferentes e significativos entre poesia e prosa:

É um pequeno texto que geralmente rima ou serve para dizer os sentimentos das pessoas. (K., 11 anos)

Palavras bonitas e que sintam. (C., 11 anos)

É aquilo que rima e que faz nós sonharmos. (T., 11 anos)

Para mim, poesia são formas que expressam alguma coisa sobre a pessoa para quem o escritor está escrevendo e a poesia para mim ela é rimada. (R., 11 anos)

Mesmo que tenham considerado o poema como forma de expressar emoção, os pré-adolescentes que o consideraram um modo de transmitir essa emoção de um *eu* para um *tu*, conferem ao ato de elocução/escrita poética o estatuto de ato comunicacional. A rima é marca diferencial desse modo comunicacional para muitos dos pré-adolescentes estudados. Mesmo antes de reconhecerem a divisão do poema em versos e estrofes, tais alunos destacam a presença de rima como condição essencial para a existência do poema e/ou utilizam esse recurso em sua própria produção (ver capítulo 4).

Ao ser um ato comunicacional que transmite uma emoção de uma forma particular, o poema torna-se, assim, para o grupo estudado, uma dádiva partilhada entre um emissor e um receptor, de diferentes tempos, em diferentes lugares, como destaca Aguiar (2004), em seu livro *O verbal e o não verbal*:

Isso acontece porque a intenção comunicativa de todo artista não é determinada por um sentido único; diz respeito a uma significação geral, possível de ser compreendida de modos variados pelos homens de todos os tempos e lugares. O que está em jogo não é um depoimento particular sobre o fato privado que só a ele interessa, mas a provocação de um profundo sentimento humano, capaz de ser reconhecido e vivido por todos. (AGUIAR, 2004, p. 16-18)

3.2 Poema: dádiva partilhada

Sobre a relação *eu-tu* na obra de arte, observa Hauser: “Toda expressão artística, toda descrição evocadora de idéias, sensações e objetivos, dirige-se a um ouvinte ou espectador efetivo ou hipotético” (tradução minha) - (Hauser, 1977, p. 553). Para Cândido (1976), os três elementos da comunicação artística, autor / obra / público, formam uma “tríade indissolúvel”. Ao considerarem poesia como algo em que um *eu* se “expressa”, se “declara”, as crianças apontam, mesmo que intuitivamente, para a “tríade indissolúvel” de Cândido, bem como ressaltam a relação *eu-tu*, que remonta à lírica grega e latina clássicas, conforme vimos em Johnson (1982), no primeiro capítulo.

Essa relação *eu-tu* é significativa em se tratando de poemas que tragam marca de oralidade, pois, ao redor do declamador, agrega-se a platéia que o ouve. Isso talvez explique a necessidade que crianças de dez a doze anos de idade têm de ler em voz alta, de ritualizar suas leituras, para que se aproximem, assim, da oralidade. Entretanto, se sentem necessidade de oralizar os poemas que lêem, de lhes restaurar a voz, as crianças que freqüentaram a oficina declaram pouco ou nada ouvir de poemas no seu dia-a-dia, ao responderem à pergunta 4 do **Apêndice C**, sobre se costumavam ou não ouvir poemas, onde e por quê :

Não, pois não conheço nenhum CD de poesia, e ninguém nunca me declamou uma (pelo que me lembro). (G., 12 anos)

Não, porque ninguém em minha casa fala ou lê poemas. (C., 11 anos)

Não, porque eu nem sabia que tinha. (V., 12 anos)

Não, porque ninguém me fala. (L., 10 anos)

Não, porque com as pessoas que eu ando não ficam falando poemas. (A., 12 anos)

Não, porque eu não gosto que leiam para mim. Às vezes quando lêem para mim me dá sono. (K., 12 anos)

Não, porque minha vizinhança não lê. (F., 10 anos)

Não, porque ninguém fica recitando poema para eu ouvir. (I., 11 anos)

Não, porque eu não sei onde dá para se ouvir poema. (K. 11 anos)

Mesmo que tenham relatado que não costumam ouvir poemas, os pré-adolescentes que participaram da oficina, quando responderam como haviam lido ou ouvido o poema que registraram no questionário (perguntas 6 e 7), referiram-se a familiares próximos, a amigos, enfim, a pessoas com quem mantinham laços de afeto. Tais pessoas atuavam como vocalizadores da palavra escrita, o que, de certa forma, aproxima-se da prática de leitura em voz alta, freqüente no século XVII (Chartier, 1991), que fortalecia a intimidade familiar e de pequenos grupos sociais:

Minha ex-profe falou para nós! Ela pegou e botou no quadro que cada dia botava um (poema) no quadro. (T., 11 anos)

(Ouvi) do meu pai. Foi por acaso. (L., 10 anos)

Minha mãe leu para mim, costumamos ler poemas em casa. (L., 11 anos)

No cartão de aniversário que ganhei da minha colega. (G., 12 anos)

Em um diário. Minha amiga me mostrou e eu nunca mais esqueci. (C., 11 anos)

Eu li na aula, na 4ª série, a professora tinha colocado no quadro daí eu peguei e decorei o poema. (A., 12 anos)

Quando uma amiga assinou o meu caderno, ela escreveu isso! (K., 12 anos)

Chartier ressalta, também, que, mesmo a leitura compartilhada em pequenos grupos supõe a leitura solitária: “Ouvir, ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõem leitores que com frequência lêem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro” (Chartier, 1991, p. 150). O poema surge, assim, em circunstâncias de intimidade pessoal ou de espaço privado para vários pré-adolescentes que responderam ao questionário, mediado ou não pelo afeto dos que lhes são próximos: “(Li) num livro de poesia que eu tinha no ano passado. Eu estava triste então peguei o livro e comecei a ler, até que cheguei numa página que estava o poema”, explica R., 12 anos, sobre como teve acesso ao poema que registrou no questionário. Assim, o poema, para tais pré-adolescentes, mesmo que fruto da autoria de muitos, representa também uma posse secreta, uma conquista feita na intimidade, de forma mais próxima à transmissão oral, ou seja, sem marca de autoria, com transmissão boca-a-boca, ou “pena-a-pena”.

3.3 Poema: posse secreta, autoria de muitos

Fabre destaca, com base em pesquisa etnográfica de Hermínio Lafoz, que qualquer pesquisa sobre magia, nas sociedades atuais dos Pirineus, esbarra no livro e em seus poderes (Fabre, 2001, p. 207). O livro de magia, nesse contexto social, assim como no final do século XIX, é uma forma de ingresso no mundo das

metamorfoses, portanto, decifrar sua leitura é ter acesso ao universo do interdito, do transcendente, que se opõe à leitura escolar:

O livro de magias proibido parece, portanto, estar situado nos antípodas do livro cujo uso a escola e os grandes leitores consagram. Mas a oposição resolve-se se considerarmos que as condições de acesso à leitura, tais como podemos reconstituí-las para os últimos anos do século XIX, interpõem-se entre o saber e o aprendizado distâncias que, às vezes, equivalem a um interdito. Com efeito, a escola jamais é acessível a todos. (FABRE, 2001, p. 210)

Fabre ressalta também que, nos anos finais do século XIX, nem todos os que liam escreviam. Os leitores das vigílias, por exemplo, provavelmente escrevessem sua correspondência comercial, mas os leitores de livros mágicos talvez não o fizessem. O privilégio da escrita, entre os leitores de livros mágicos, era também ele um ritual mítico. Aquele que possuísse a escrita mágica adquiria o privilégio de possuir a própria magia. A escrita mágica se converte, assim, no dizer do autor, em talismã, muitas vezes atado ao corpo, como as orações envoltas em breves-amuletos. A escrita mágica converte-se em escrita guardada, proibida, mas poderosa:

O privilégio que protege seu possuidor é, em princípio, manuscrito de próprio punho ou pelo “adivinho” que consulta, mas, nesse caso, não deve abrir o saquinho que o contém e, ainda menos, decifrar a oração. É por isso que as mulheres costumam “em segredo” esses talismãs escritos na dobras das roupas quando um homem ia “tirar a sorte”, partia em viagem ou ia para a guerra. O texto age porque foi copiado, mas a leitura furtiva corre o risco de fazê-lo voltar-se contra seu beneficiário, salvo se o recopiar por sua vez. Não se prestou atenção suficiente a essas regras, que, no entanto, somente elas, permitem compreender a presença, ao lado dos livros malditos de magia, dos “cadernos secretos” que recolhem receitas, invocações, conjurações em partes idênticas. Porém, escritos pela mão do “adivinho” ou do “curandeiro”, esses textos, longe de possuí-lo, tornam-se os instrumentos dóceis de sua magia. Portanto, é pela escrita que nos apossamos da força do escrito. “Domar” o livro é copiá-lo, esta prescrição é apenas a consagração de uma prática que, em determinada época, foi generalizada” (FABRE, 2001, p. 217).

Ainda segundo Fabre (2001), para inculcar a escrita, a escola utilizava a técnica da cópia. Os que serviam o exército costumavam fazer “cadernos de canções”. Se o recruta não dominasse bastante a escrita, apelava a um “escrivão”

e depois assinava no final. A sintaxe desses cadernos era a oral. Diz o autor: “A cópia, como vimos, neutraliza os riscos envolvidos pela leitura de certos livros, assegurando, ao mesmo tempo, a incorporação totalmente dominada da coisa escrita que, de agora em diante, qualifica seu copista” (Fabre, 2001, p. 220).

Para o grupo de pré-adolescentes estudado, copiar também representa possuir e essa posse está circunscrita ao espaço “mágico” do privado, lugar dos segredos, dos amores, das buscas e das transgressões da juventude, das mudanças de pensamento. Nesse sentido, a concepção de autoria, tal como a entendemos nos dias de hoje, pouco é evidenciada: o texto é copiado pelo que representa do universo jovem, seja ele criado de próprio punho, por algum colega, familiar, ou ouvido/lido por aquele que escreve, e ler significa a posse “mágica” dos sentimentos contidos no texto. Sobre o ato de ler, Aguiar (2004) destaca que:

Quando lemos, o que há de concreto diante de nós é o texto escrito, a mensagem do poeta. Ao nos adentrarmos em suas palavras, nos apossamos do sentimento que elas contêm e o que era invisível e comum na vida cotidiana assume nova dimensão e nos provoca, isto é, passamos a ver o mundo com outros olhos e a compreendê-lo mais atentamente (AGUIAR, 2004, p. 19).

Dos quatorze alunos que responderam às questões, doze deles não sabiam dizer a autoria dos poemas que registraram no questionário (pergunta 6 do **Apêndice C**), embora os tenham considerado textos importantes. Para eles, é o registro escrito do texto que lhe confere a autoria e legitima a posse do que está escrito. Ele passa a ser de quem o registra, ou seja, dos próprios pré-adolescentes. Como os recitadas em seus cadernos de canções (Fabre, 1996), esses pré-adolescentes registram “seus” poemas com uma escrita que se aproxima do oral: “O rosa por que choras teu amor foi perdido o foi abandonadas. O rosa porque chora” (J., 12 anos).

Dessa forma, um mesmo poema é de um indivíduo através da escrita, depois de ser de muitos através da fala. Por transitarem entre a recepção individual e a coletiva, não é de se estranhar que os poemas registrados, quer

ouvidos, quer lidos, quer “criados” pelas crianças, sejam, em sua maioria, de tradição popular (quadras, trava-línguas e ditos populares) que, de certa forma, mesmo sem estarem associados diretamente a uma melodia (como o estão as cantigas), aproximam-se do que Spina (1982) classifica como poesia primitiva.

O referido autor identifica como poesia primitiva não só a dos povos pré-letrados, mas a que está ligada ao canto e que é indiferenciada, anônima e coletiva. Essa caracterização que Spina fez de poesia primitiva nos é muito interessante, pois permite aproximar a lírica medieval, matriz de várias cantigas folclóricas conhecidas das crianças, a quaisquer textos de vinculação com o canto. Para Spina, “a poesia primitiva é uma poesia de caráter coletivo, porque representa os anseios da coletividade e está intimamente ligada ao *modus vivendi* dessas comunidades(...)” (Spina, 1982, p.2). Ressaltamos que esse caráter coletivo aparece também nos “poemas” (quadras, trava-línguas, ditos populares) registrados pelas crianças. Algumas das quadras transcritas, inclusive por mais de uma criança, foram:

*Napoleão com sua espada
Conquistou uma nação.
Você com seu jeitinho
Conquistou meu coração.
(A., 12 anos e C., 11 anos)*

*Voa, voa, andorinha,
Nesse mundo sem fim,
Vá dizer a _____
Que não se esqueça de mim.
(K., 12 anos)*

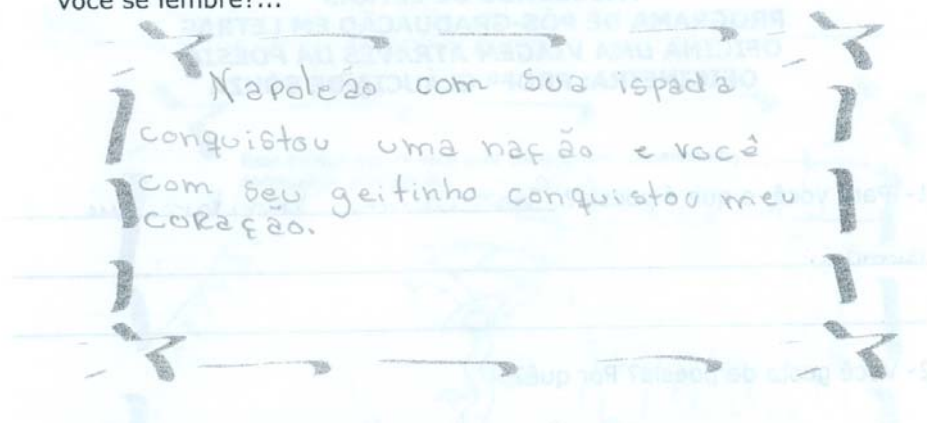
*A rosa é linda,
Você é mais ainda;
A rosa é bela,
Você é mais que ela.
(T., 11 anos)*

Spina (1982) faz ainda um levantamento dos traços próprios da poesia primitiva, dos elementos formais que presidem ao nascimento inicial da poesia, no dizer do autor. São eles: a repetição, o refrão, o paralelismo, a aliteração, a assonância, a rima e a anacrusa. Observamos esses elementos nas brincadeiras

infantis em forma de poemas e em poemas de tradição popular, tais como os registrados pelo grupo que respondeu ao questionário.

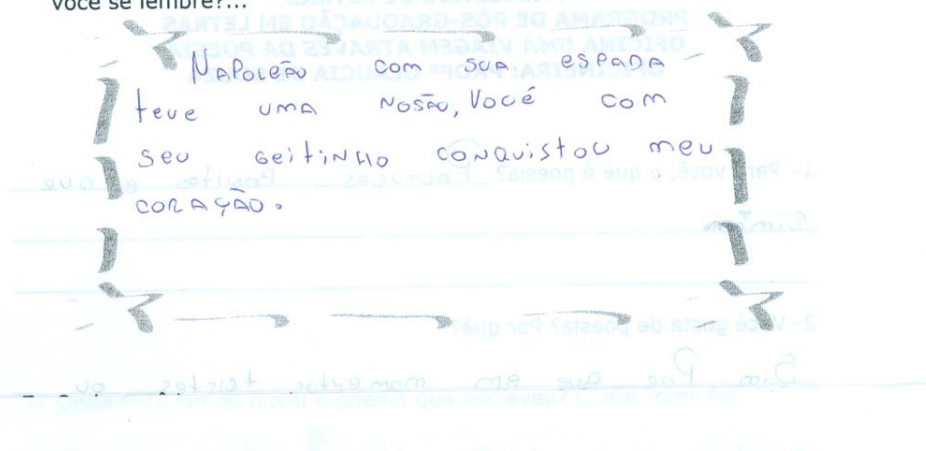
Por assumir um caráter oral, o conceito de poesia, para os pré-adolescentes estudados, não passa graficamente pela disposição do poema em versos e estrofes, como é visível nos trechos a seguir, duas versões da já citada quadra popular “Napoleão com sua espada”:

6- Que tal aproveitar o espaço abaixo para escrever um poema de que você se lembre?...



(A., 12 anos)

6- Que tal aproveitar o espaço abaixo para escrever um poema de que você se lembre?...



(C., 11 anos)

Ao definirem poesia (questão 1), os participantes da oficina destacam a rima como condição essencial do texto poético. Ao escreverem poemas que lhes vinham de memória (ou de autoria), na questão 6, muitos deles não dispuseram seus textos em forma de verso. Ao registrarem a presença da rima em seus textos, mas não os escreverem em versos e estrofes, os pré-adolescentes estudados evidenciaram ter noção oral do que seja um verso, noção essa traduzida pelo seu limite sonoro: a rima.

Os registros de poemas feitos por eles seguem as características de formas poéticas populares, o que também evidencia uma noção oral de poema. Foram escritos trava-línguas, em quadras populares (“Me chamaram de esquecida,/ Me mandaram te esquecer,/ Mas como sou esquecida,/ Me esqueci de te esquecer” - R., 12 anos) e provérbios (“Mais vale uma pomba na mão do que duas voando” - F. e L., 10 anos; “Se o homem fosse dinheiro, o mundo estaria cheio de notas falsas” - I., 11 anos: A nossa amizade nunca vai ter um ponto final e sim muitas vírgulas” - G., 12 anos).

Poesia, para os pré-adolescentes estudados, é também o espaço mágico, secreto, das vivências humanas, trazido por textos coletivos, como os de tradição oral. É para eles, portanto, posse secreta, escritos de agendas, canções de memória, código comum copiado de mão em mão. Conhecer as várias concepções que os pré-adolescentes têm acerca do que é poesia e poema é importante para que se desenvolvam atividades de mediação de leitura e produção de textos poéticos. No caso do grupo que respondeu às questões, poesia é um texto que representa sentimentos universais -por isso a grande incidência de registros de formas de domínio coletivo- através de combinações melódicas. Há freqüentemente nessa conceituação um caráter oral.

Por terem marca de oralidade, os poemas de folclore puro trazem uma dupla vinculação com o corporal: através da voz (quer falada, quer cantada) e do

corpo propriamente dito (em função de lhes estar implícita uma *performance*, como no caso das cantigas de roda, por exemplo). Assim, atividades relacionadas à voz e ao corpo apresentaram-se como um bom começo para a iniciação de criança de dez a doze anos na leitura e na produção de poesia. Um caminho inicial foi identificar que procedimentos metodológicos poderiam recuperar a voz perdida dos poemas para mediação da leitura e da produção desses entre crianças de dez a doze anos de idade.

4 UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA: O POEMA NA SALA DE AULA

*Meu poema é porto,
perto de onde corre
o vento... pedaço.
Meu poema, pátria em partes,
se despedaça em ilhas-
-mares.
Meu poema: vela
desfiada aos pares!*

4.1 Início de viagem: que bússola norteia o rumo

Minha escolha por realizar uma oficina de criação poética como experimento de tese fundamentou-se no que diz Jolibert (1995, 57-63) acerca das oficinas de trampolim afetivo e imaginário. Ao propor estratégias para formar crianças leitoras e produtoras de poemas, a autora e seu grupo de pesquisa destacam a necessidade de que os poemas estejam em todos os momentos da vida escolar, inclusive em alguns a que o grupo intitula “Talleres de Trampolín Afectivo e Imaginário” (oficinas de trampolim afetivo e imaginário). Tais oficinas, conforme Jolibert (1995, p. 57), permitem que as crianças “ponham seu imaginário a trabalhar, a partir de uma situação de desencadeamento, a que denominamos situação trampolim, aproveitada ou provocada pelo professor; experimentem seu poder de criação sobre a língua em produções originais de poemas”. As oficinas de trampolim afetivo e imaginário funcionam a partir de uma situação de partida, que ative o imaginário do grupo, que suscite emoções e que provoque imagens, por isso, elas não têm compromisso preponderantemente cognitivos, mas sim existenciais. Os T.A.I. (“Talleres de Trampolín Afectivo e Imaginário”) devem ocorrer em um momento e em um espaço marcadamente diferenciado das demais atividades de aula.

Com base em Jolibert, elaborei atividades em que o poema estivesse sempre presente, quer através de canções, de declamações, de leituras em voz alta e em silêncio. Não houve um momento específico para que um poema fosse abordado, mas a tentativa de transformar a oficina *Uma viagem através da poesia* em um lugar-poesia (Jolibert, 1995, p. 45-53). O texto poético, assim, pôde

despertar sensações (na etapa da **percepção**), promover reflexões (na etapa da **discussão**) e ser criado/recriado (na etapa da **criação**).

A partir dos estudos que fiz acerca da necessidade de resgatar o corpo e a voz para resgatar também a poesia em sala de aula (capítulos primeiro, segundo e terceiro desse trabalho), bem como do que propõe efetivamente Jolibert sobre a formação de leitores e produtores de poemas, optei por elaborar e por executar a oficina *Uma viagem através da poesia* com pré-adolescentes de dez a doze anos (apenas um deles possuía treze anos, completados pouco antes da realização da oficina), das diferentes turmas do Projeto Amora, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Cada um dos dez encontros, exceto o último, que se constituiu em preparação para o que foi apresentado no Festival de Oficinas, estruturou-se em três etapas: **percepção, discussão e criação**.

No momento da **percepção**, foram propostas atividades que despertassem os alunos sensorialmente para a leitura/audição de poemas, em seus aspectos fônicos, semânticas, sintáticos e pragmáticos. Inicialmente, as atividades de tal momento circunscreveram-se ao corpo dos participantes: atividades de representação mímica, de audição de músicas, de experimentação de sonoridades de palavras e de instrumentos, de apreciação de imagens, até chegar à audição e, finalmente, à leitura de poemas.

O despertar da percepção sensorial é essencial não só para a internalização do poema, mas também para a sua criação/recriação. Georges Jean, ao se referir ao livro de André Spire, *Plaisir poétique et plaisir musculaire*, relata:

Spire afirma também que o poeta “deve resignar-se a conhecer as leis da eufonia e da rítmica actuais. Tem de conhecer a sua prática, não apenas através da sua visão e a da sua audição, mas também no seu corpo e na sua boca. O escritor que compõe não é apenas alguém com uma caneta ou um ouvinte enganado pela sua voz, pois a que escuta dentro de si, mascarada por todas as espécies de ressonâncias, não é reconhecida pelos que a ouvirão, aqueles a quem deseja falar. Ele é que deve ser um alguém que fala, em voz alta e em voz baixa. Deve moer e remoer as suas palavras enquanto compõe e, ainda que pouco exercitado a prestar

atenção ao jogo do ritmo normal e dos andamentos do ritmo emocional nos seus órgãos, sentirá os mais delicados batimentos no seu corpo e na sua boca (JEAN, 1989, p. 78).

Dessa forma, aquele que ouve/lê textos em versos torna-se autor através de sua própria performance/leitura, ao sentir em seu próprio corpo o poema. Do mesmo modo, aquele que cria reinterpreta percepções tanto suas como de outrem ao “inventar” poeticamente. Diz-nos Fernando Pessoa em seu poema “Autopsicografia”, do ano de 1931: “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente” (Pessoa, 1986, p. 98). E complementa em “Isto”: “Dizem que finjo ou minto/ Tudo que escrevo. Não./ Eu simplesmente sinto/ Com a imaginação./ Não uso o coração” (Pessoa, 1986, p. 99).

O sentir a emoção de um outro também é, de certa forma, a proposta de Stanislavski ao falar da preparação que um ator faz de seu papel. Para o autor, há três etapas na preparação de um papel: estudá-lo, estabelecer-lhe vida e dar-lhe forma (Stanislavski, 1999, p. 21). Sobre o primeiro contato de um ator com seu papel, o autor considera-o um momento de extrema importância. Ao proceder a primeira leitura do texto que vai interpretar, o ator deve estar atento às suas primeiras emoções e para isso estar preparado. Diz Stanislavski:

Para registrar essas primeiras impressões, é preciso que os atores estejam com uma disposição de espírito receptiva, com um estado interior adequado. Precisam ter a concentração emocional sem a qual nenhum processo criador é possível. O ator deve saber como preparar uma disposição de espírito que estimule seus sentimentos artísticos e abra sua alma. E, ainda mais, as circunstâncias externas para a primeira leitura de uma peça devem ser devidamente estabelecidas. Temos de escolher o lugar e a hora. A ocasião deve ser acompanhada de certa cerimônia; já que vamos convidar nossa alma para a euforia, devemos estar eufóricos espiritualmente e fisicamente (STANISLAVSKI, 1999, p.22).

Dessa forma, para o autor, “conhecer” é sinônimo de “sentir”, por isso o ator, na primeira leitura de uma peça, deve dar rédeas soltas às suas emoções criadoras (Stanislavski, 1999, p.23). Penso que o primeiro contato do ouvinte/leitor

de poemas talvez possa ser também o da emoção, por esse motivo, organizei os encontros da oficina nos momentos **percepção, discussão e criação**.

Ao escrever seus versos, o poeta não se esquece da emoção que o move, assim, o ouvinte/leitor de poesia pode também ele perceber essa emoção a partir das suas próprias, colocando-se frente ao poema e à emoção trazida pelo *eu* que se expressa. Assim como “a imaginação do ator adorna o texto do autor com fantasiosos desenhos e cores de sua própria paleta invisível” (Stanislavski, 1999, p.23), o ouvinte/leitor de poemas deve preencher a emoção do *eu* que se expressa com as suas próprias vivências, assim como o que produz um poema deve saber transformar suas próprias emoções nas possíveis de serem de outrem.

Na oficina *Uma viagem através da poesia*, os momentos de **percepção** buscaram despertar os vínculos entre poema e os sentidos humanos, assim como um diálogo entre as artes verbais e não-verbais. Allan Paivio, em seu artigo “The minds eye in arts and science” (“O olho da mente nas artes e nas ciências”- tradução minha), ao falar sobre a organização da memória, aponta diferenças entre o registro de informações armazenadas em imagens complexas e em palavras. Diz o autor:

A informação em imagens complexas é organizada sincrônica e simultaneamente (...), assim, a estrutura de memória está disponível para uso mais ou menos ao mesmo tempo. Em contraposição, as palavras são organizadas seqüencial ou sucessivamente em estruturas maiores, como elos de uma cadeia (PAIVIO, 1983, p. 7 - tradução minha).

Partindo desse pressuposto, Paivio assume a posição de que a informação armazenada na memória permanece sem uso se não puder ser recobrada. No caso da reserva de memória metafórica, usamos como que “ganchos conceituais” que servem de uma espécie de “chave-mnemônica” na recuperação desse tipo de memória. Sobre os “ganchos conceituais”, Paivio diz que esses se referem a palavras que funcionam como “chaves-de-recuperação” em situações de aprendizagem associativa (Paivio, 1983, p. 10). A partir do conceito de situação trampolim, de Jolibert (1995), e do de “ganchos conceituais”, de Paivio, optei por

partir de produções artísticas não-verbais como modo de pôr a trabalhar o imaginário dos participantes da oficina: audição de músicas, apreciação de imagens, expressão de gestos etc. Gradativamente, essas situações-trampolim foram-se encaminhando para motivações verbais, tais como a leitura de poemas.

Já no momento da **discussão**, não busquei exercícios de interpretação dos poemas ouvidos/lidos, na medida em que tive como inspiração de modelo de oficina os T.A.I. (Talleres de Trampolín Afectivo e Imaginário), descritos por Jolibert e equipe (1995), cuja finalidade é o despertar do imaginário do grupo, o suscitar de emoções e o provocar imagens. Em virtude disso, os momentos de discussão não têm compromisso preponderantemente com um direcionamento interpretativo, mas com a livre expressão acerca do que os poemas trabalhados despertaram nos participantes. A reflexão acerca dos poemas ocorreu, então, de forma oral, através da comparação entre os diferentes poemas registrados nas antologias distribuídas para os participantes, feita em todos os aspectos concernentes à tétrede lingüística (aspectos fônicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos). Foram momentos de conscientização do modo pelo qual foram compostos os poemas trabalhados, sem a preocupação em aprofundar teorias da versificação, bem como da retórica.

Procurei também, nos momentos de **discussão** com os alunos, despertar a atenção desses para elementos da expressão presentes nos poemas que tivessem implicações no conteúdo. Assim, observar a estrutura fonológica, as repetições rítmicas, o isomorfismo e a musicalidade dos poemas foram importantes na medida em que tais elementos assumem, como propõe Lotman (1978), um caráter semântico.

Também Pound, em *ABC da literatura*, como Lotman, considera a linguagem como meio de comunicação e os elementos da expressão relacionados ao plano do significado. Portanto, para elaborar as atividades de oficina, baseei-

me também nesse autor que destaca três meios de carregar a linguagem de significação até o máximo grau possível. São eles:

1. *Projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual.*
2. *Produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala.*
3. *Produzir ambos os efeitos emocionais estimulando associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados.*
(*fanopéia, melopéia, logopéia*)
(POUND, s. d., p. 61)

Nos encontros da oficina *Uma viagem através da poesia*, procurei, então, promover atividades que abordassem os três aspectos destacados por Pound: a visualidade, a sonoridade/o ritmo e o significado (Camargo, 1996, p. 2).

Finalmente, a etapa intitulada **criação** constituiu-se de momentos em que os alunos expressaram suas aprendizagens, através de produção própria, quase sempre em versos. Também em virtude dos conceitos de situação trampolim, de Jolibert (1995), e do de “ganchos conceituais”, de Paivio, proporcionei aos alunos, concomitantemente a sua produção escrita, a audição de músicas instrumentais²¹, escolhidas especialmente para cada encontro. As emoções são importantes na leitura e na composição de poemas, enquanto a música instrumental é capaz de um arrebatamento sem palavras. Retomo nesse ponto um trecho já citado por mim, da *Epistula ad pisones*, de Horácio, sobre a condição da poesia de provocar emoção no ouvinte: “Não basta serem belos os poemas; têm de ser emocionantes, de conduzir o sentimento do ouvinte aonde quiserem (...) se me

²¹ Todas os títulos das canções, instrumentais ou não, utilizadas nos encontros, estão no **Apêndice F: Relação das músicas utilizadas nos encontros.**

queres ver chorar, tens de sentir a dor primeiro tu” (Horácio, 1997, p. 28). Ao escreverem ao som de canções instrumentais, os pré-adolescentes participantes da oficina puderam apreender delas sensações traduzíveis em seus próprios poemas.

Diacronicamente, os encontros seguiram os seguintes tópicos:

1. Poesia: porto de partida

A finalidade desse tópico foi apresentar a oficina e os participantes dela, bem como aplicar o questionário inicial e a proposta de produção de poema a ser desenvolvida pelos participantes.

2. Poesia: porto de mim mesmo

Esse tópico teve como objetivo desenvolver atividades cuja temática girasse em torno do próprio nome, bem como das vivências dos participantes.

3. Poesia: porto de quem mais?

O objetivo geral desse tópico consistiu em desenvolver atividades que girassem em torno de objetos e de seres que estivessem à volta dos participantes.

4. Poesia: portos em outros lugares

Nesse tópico, o objetivo geral foi proporcionar o contato, a percepção e a reflexão acerca de manifestações culturais (música e poemas) de diferentes épocas e regiões.

5. Poesia: uma viagem estrelada

A finalidade desse tópico foi desenvolver atividades de leitura de poemas sobre terras e seres imaginários, a partir de motivação trazida por ilustrações variadas e, posteriormente, de textos escritos.

6. Poesia: porto de chegada

Nesse tópico, o objetivo geral foi verificar a aprendizagem final dos participantes, através da aplicação do questionário final (o mesmo aplicado no primeiro encontro) e da proposta de produção de poema a ser desenvolvida por todos.

Tematicamente, a oficina partiu de um descentramento gradativo dos participantes (“Poesia porto de mim mesmo”) para o mundo que os cerca (“Poesia: porto de quem mais?” e “Poesia: portos em outros lugares”), até chegar ao imaginário, através da busca da utopia (“Poesia: uma viagem estrelada”) representativa dos sonhos, dos desejos, das ambições e das formas de ver o mundo e o futuro por parte dos participantes. As escolhas do material utilizado nos encontros (canções, poemas, imagens etc) foram feitas em função desse pressuposto e os nomes utilizados, tanto na oficina como um todo, quanto nos diferentes encontros, buscaram evocar o assunto “viagem”. Assim, através da poesia, os participantes seriam também viajantes em busca de si mesmos, de suas dúvidas, de sua própria criação.

Ao longo dos encontros, surgiu a necessidade de que alguns dos poemas tocados, declamados, lidos (em voz alta e em silêncio) e escritos pelo grupo fossem armazenados. Surgiram, então, as seis antologias presentes no **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**. Segundo Fraisse (1997), em seu texto “A antologia literária, elementos de definição”, as antologias podem constituir um foco de observação do fato literário, pois implicam seleção, extração, colagem e agrupamento, todos feitos em alguma circunstância, quer histórica, quer social. Assim, nas antologias, são importantes a presença, a ausência, a emergência, o desaparecimento ou a recorrência de um extrato, de uma obra ou de um autor. É o conjunto como tal que deve ser levado em consideração. Dessa forma, em virtude de sua organização, de seu arranjo no conjunto, um texto inserido numa antologia necessariamente torna-se outro, pois ao leitor é permitida a comparação entre os poemas constantes no conjunto.

As antologias também têm como característica o levar em conta o público leitor que pretendem atingir. Por trás de sua elaboração, há uma intenção de preservar, de divulgar de resumir e/ou de aguçar a curiosidade de um patrimônio, de acordo com os leitores que tenham em vista. No caso das antologias distribuídas durante os encontros da oficina, cinco foram por mim elaboradas,

enquanto a sexta foi organizada pelos alunos, tendo como universo de escolha suas próprias produções ao longo dos encontros.

Vejamos uma síntese das cinco antologias por mim elaboradas, levando em consideração os assuntos a serem abordados a partir delas e os poemas nelas constantes:

	Assunto	Poemas
<p>Primeira antologia</p> <p>Poesia: porto de mim mesmo</p>	<p>Poemas cujo foco é um indivíduo. Poemas que se aproximam da repetição sonora dos trava-línguas (aliterações e assonâncias).</p>	<p>“Graça”, de André Neves;</p> <p>“O grão-duque”, de José Jorge Letria;</p> <p>“Primavera”, de Bartolomeu Campos de Queirós;</p> <p>“Cantiga de partida”, de Gláucia de Souza e Jorge Herrmann;</p> <p>“A canoa virou”, do folclore.</p>
<p>Segunda antologia</p> <p>Poesia: porto de quem mais?</p>	<p>Poemas cujo foco são seres ou objetos existentes ao redor dos indivíduos (animais, flores, sol, lua, mar e objetos). Poemas que se aproximam da repetição sonora dos trava-línguas (repetição de palavras).</p>	<p>“Flor de maravilha”, do folclore;</p> <p>“Rosa amarela”, do folclore;</p> <p>“Pintou uma rosa no pedaço”, de Sérgio Napp;</p> <p>“Pombinha”, do folclore;</p> <p>“Nem o sábio sabe”, de Fernando Paixão;</p> <p>“Quero-quero”, de Lalau;</p> <p>“Saudade”, de Leo Cunha;</p> <p>“Eu vi o sol”, do folclore;</p> <p>“O mendigo e a lua”, de Leo</p>

		<p>Cunha;</p> <p>“Menina na janela”, de Sérgio Capparelli;</p> <p>“Cantiga de lua ontem”, de Gláucia de Souza e Jorge Harrmann.</p>
<p>Terceira antologia</p> <p>Poesia: porto de quem mais?</p>	<p>Poemas cujo foco são seres ou objetos existentes ao redor dos indivíduos. Poemas que se aproximam da repetição sonora dos trava-línguas (aliterações, assonâncias e repetição de palavras).</p>	<p>“Feijão com arroz”, do folclore;</p> <p>“Trem de ferro”, de Manuel Bandeira;</p> <p>trava-línguas trazidos pelos participantes da oficina.</p>
<p>Quarta antologia</p> <p>Poesia: portos em outros lugares</p>	<p>Poemas cujo foco são outras terras, outras línguas e/ou outras épocas. Poemas predominantemente imagéticos.</p>	<p>“O sol e Taichi”, de Miyasawa Kenji;</p> <p>“Tanto amare, tanto amare”, do folclore moçárabe;</p> <p>“Sol nascente”, do folclore africano;</p> <p>“El niño mudo”, de Federico García Lorca;</p> <p>“O bicho”, de Manuel Bandeira.</p>
<p>Quinta antologia</p> <p>Poesia: uma viagem estrelada</p>	<p>Poemas cujo foco são terras imaginárias e/ou utópicas. Poemas predominantemente</p>	<p>“O país da Cocanha holandês – séc. XV”, do folclore;</p> <p>“Vivo feliz no meu armário”, de Ricardo Azevedo;</p>

	imagéticos.	“Canção do exílio”, de Gonçalves Dias; “Passeio nº 6”, de Manoel de Barros.
--	-------------	--

É interessante a forma alegórica como Fraisse trata as antologias. Para o autor, elas são ao mesmo tempo “museu” e “manifesto”, pois tanto podem manter tradições canônicas, como alterá-las. Nesse sentido, ao elaborar as antologias distribuídas aos participantes das oficinas, procurei mesclar textos de autores consagrados como infanto-juvenis com outros considerados como “literatura de adulto”. Tentei, também, contemplar cada conjunto com textos de diferentes épocas e regiões, assim como dispor lado a lado textos de folclore puro, de inspiração folclórica e de autoria.

Apropriando-me da alegoria de Fraisse (a que compara as antologias a museu e manifesto), tomei a liberdade de criar uma outra. Nos encontros da oficina *Uma viagem através da poesia*, as antologias foram baús de viagem, pois guardaram a trajetória dos encontros. Tais baús não se restringiram a guardar somente textos escritos, mas também imagens e sons, como a coletânea de textos visuais apresentados no sétimo encontro (**Apêndice E: Imagens utilizadas no sétimo encontro**) e a de canções utilizadas em todos os encontros (**Apêndice F: Relação das músicas utilizadas nos encontros**).

Sobre esse último baú de viagem, as canções foram utilizadas em diferentes momentos: sempre que o poema estudado fosse acompanhado de melodia, como no caso dos poemas de folclore puro; no sexto encontro, como forma de desencadear percepções auditivas e em todos os encontros, como pano de fundo para o momento da **criação**. Nessa última situação, os baús sonoros, compostos de músicas instrumentais, foram sendo cada vez mais necessários para os participantes da oficina. Num dos poucos momentos em que não

escreveram com fundo musical, os pré-adolescentes demonstraram interesse em que esse acompanhamento sonoro existisse.

Em relação à caracterização dos participantes da oficina, o grupo contou com quatorze alunos que a assinalaram como uma das três primeiras escolhas entre as demais oferecidas. Alguns dos participantes declararam no questionário inicial não gostar de poesia, mas, mesmo assim, escolheram a oficina por vontade/curiosidade próprias.

Segue quadro com a relação dos participantes da oficina e respectivas idades, sexo e séries em curso:

IDENTIFICAÇÃO²²	IDADE	SEXO	SÉRIE²³
A.	12 anos	Feminino	Amora I
C.	11 anos	Masculino	Amora II
F.	12 anos	Masculino	Amora I
G.	12 anos	Feminino	Amora II
I.	11 anos	Feminino	Amora II
J.	12 anos	Feminino	Amora II
K.	11 anos	Feminino	Amora II
K.	12 anos	Feminino	Amora II
L.	10 anos	Masculino	Amora I
L.	11 anos	Feminino	Amora II
R.	12 anos	Feminino	Amora II
Re.	12 anos	Feminino	Amora II
T.	11 anos	Feminino	Amora I
V.	13 anos feitos pouco antes da oficina	Masculino	Amora II

Conhecidos a rota de viagem e os viajantes, nossa viagem segue pela descrição de cada uma das atividades realizadas em cada encontro, bem como pela análise da produção dos participantes passo a passo.

²² No corpo do trabalho, optei por identificar cada participante apenas pela inicial de seu primeiro nome e por sua idade.

²³ As turmas de Amora I e II correspondem respectivamente às quintas e sextas séries do Ensino Fundamental.

4.2 Portos em que ancoramos²⁴

4.2.1 Poesia: porto de partida²⁵

O primeiro encontro teve como finalidade apresentar a oficina aos participantes e fazer um levantamento do que o grupo entendia por poema. A etapa da **percepção** iniciou-se com a cantiga de roda “A canoa virou”. Cada participante foi convidado a integrar a roda para executar a coreografia da cantiga e, ao mesmo tempo, fazer sua apresentação para os demais colegas. Durante esse momento, a primeira reação do grupo foi de riso, de recriação dos versos da cantiga, de pouca participação na roda, mas, aos poucos, todos se integraram à atividade, como mostra o registro fotográfico feito no dia do encontro:



No segundo momento, o da **discussão**, os alunos debateram oralmente sobre a pergunta “A canoa virou é um poema ou não?”. Não foi consenso que a letra da cantiga constituísse um poema. Ambos os grupos, o que considerou a letra da cantiga de roda um poema e o que não a considerou assim, pautaram seus argumentos na existência ou não de rimas no texto. Os que reconheceram as rimas na cantiga “A canoa virou” acharam que a letra constituía um poema. Os

²⁴ Os planos de trabalho de cada encontro da oficina encontram-se no **Apêndice B: Atividades desenvolvidas passo a passo**.

²⁵ Os questionários respondidos pelas crianças, assim como a produção individual “Minha viagem agora” encontram-se no **Anexo 1: Primeiro encontro**.

que não as reconheceram não consideraram a letra como tal. Em seguida, o grupo iniciou discussão sobre as diferenças entre poesia e poema. Procurei não intervir com respostas para os questionamentos do grupo, mas mostrar que, ao longo da oficina, tais dúvidas seriam solucionadas por eles mesmos.

Posteriormente, no momento da **criação**, o grupo respondeu ao questionário inicial, assim como desenvolveu um texto intitulado “Minha viagem agora”. A partir dessa produção inicial dos alunos, estabeleci algumas categorias de análise dos textos, a saber:

1- Elementos temáticos:

- textos que expressam sonhos coletivos;
- textos que expressam sonhos individuais;
- textos que expressam sensações.

2- Elementos de expressão:

- textos em prosa;
- textos em versos, sem características formais do poema (ou com poucas) ou em prosa com algum característica formal de poema;
- textos em versos com características formais dos poemas.

Tais categorias foram estabelecidas em função da teoria estudada para a elaboração da oficina *Uma viagem através da poesia*. Busquei verificar, através da comparação entre a produção inicial e a final, até que ponto os pré-adolescentes estudados apresentaram transformações em seus textos, quer de abordagem temática, quer de expressão poética. Assim como propôs Eliot, em “Tradição e talento individual”, procurei verificar até que ponto, através das atividades de **percepção**, **discussão** e **criação** da oficina, seus participantes operaram mudanças em sua produção escrita no sentido de escrever poemas cuja temática transcendesse a mera expressão de sentimentos pessoais, na direção de sensações partilháveis por todo ser humano. Ao mesmo tempo, procurei observar

até que ponto tais pré-adolescentes evidenciaram nos seus textos o uso de uma linguagem que se aproximasse da poética.

Dos quatorze textos produzidos no primeiro encontro, seis deles apresentaram tematicamente sonhos individuais: ir à Ilha do Mel, à França, a Fortaleza, à Espanha, na companhia de amigos, familiares, atores/cantores famosos e amores. Três dos textos abordaram sonhos coletivos: lugares paradisíacos, fantásticos, em que não havia caça a animais, em que tudo era lindo, a natureza imperava e não havia injustiça, nem dificuldade. Apenas três textos falaram sobre sensações provocadas pelo lugar visitado. Dois deles, muito parecidos, traçaram o percurso de seus autores numa viagem intergaláctica:

Sai da terra fui para mercurio correi de preto fui para plutão conjelei, achei um anel lindo que me deichou no centro do sol virei carvão fui para o anel fiquei jirando para la e pra cá e peguei uma garafa de leite e depois fui para urano e eu fiquei meio maluco e fui para marte e fiquei brincar e depois fui para Netuno e quase conjelei (F., 12 anos).

fui pra marte cai em júpiter escoreguei pra plutão pulei pra mercúrio tava guente fui pra saturno to nu anel meteoro me pegou me levou para netuno la tava bom mais tive que i para urano cheguei la tive que vim pra terra cheguei e tirei uma foto dos planetas (L., 10 anos).

Os textos de F., 12 anos e L., 10 anos trazem muitas marcas de oralidade, tais como a ausência de pontuação, pouco conhecimento de convenções ortográficas e pensamento aditivo (evidenciado pela seqüência de verbos que expressam os fatos vividos cronologicamente). Trazem, também, a experimentação sensorial de um eu na viagem que empreende: sensações de calor, de frio e de loucura. É no seu próprio corpo que cada eu que se expressa vive a viagem que faz. É uma viagem real em suas sensações, mesmo que a um lugar fictício.

O terceiro texto que expressa sensações em relação ao lugar visitado é um pequeno poema feito por L., de 11 anos:

*Sonhando eu viajo pelo mundo
Itália, Japão, Havaii...
Índia ou Taiti
De barco ou de avião
Ou até numa bolinha de sabão
Vou onde meu sonho me levar
Até chegar a hora...
De acordar!
(L., 11 anos)*

No que diz respeito aos elementos de expressão poética, onze alunos escreveram textos em prosa, um tentou dar ao seu texto uma estrutura de poema (centralizou seu texto no centro da página, sem, contudo, dividi-lo efetivamente em versos) e apenas dois deram ao seu texto características formais de poema.

Ao longo das atividades desenvolvidas em oficina, procurei observar até que ponto, em seus textos, os pré-adolescentes estudados aproximaram-se de uma expressão poética sensorial, através de linguagem figurada, bem como evidenciaram elementos formais próprios do poema. Defendo que somente através de atividades que resgatem a sensorialidade e a corporalidade orais é possível que alguns alunos cheguem à produção de textos que tenham características mais próximas ao poético.

4.2.2 Poesia: porto de mim mesmo

O segundo encontro com os alunos participantes da oficina teve como mote a reflexão acerca de si mesmo, a partir do nome de batismo dado a cada um. Nas diferentes culturas, orais ou não, a escolha do nome do bebê que nasce é muito significativa e, muitas vezes, marcada por rituais que envolvem o significado desse nome e, como na cultura judaica, dentre outras, reflete as circunstâncias desse nascimento, ou o papel a ser desempenhado pelo recém-nascido na sociedade. As mudanças de vida também implicam mudança de nome. Para citar apenas

algumas personagens bíblicas, temos o “batismo” de Eva, primeira mulher; a mudança de nome de Sara, esposa de Abraão; o nascimento de Jesus e a conversão de Pedro:

O homem chamou sua mulher Eva, por ser a mãe de todos os viventes (Gn, 3, 20).

Deus disse a Abraão: “A tua mulher Sara não mais a chamarás de Sarai, mas seu nome é Sara. Eu a abençoarei, e dela te darei um filho; eu a abençoarei, ela se tornará nações, e dela sairão reis de povos” (Gn, 17, 15-16).

A origem de Jesus foi assim: Maria, sua mãe, comprometida com José, antes que coabitassem em casamento achou-se grávida pelo Espírito Santo. José, seu esposo, sendo justo e não querendo difamá-la, resolveu repudiá-la em segredo. Enquanto assim decidia, eis que o Anjo do Senhor manifestou-se a ele em sonho, dizendo: “José, filho de Davi, não temas receber Maria, tua mulher, pois o que nela foi gerado vem do Espírito Santo. Ela dará à luz um filho e tu o chamarás com o nome de Jesus”. Tudo isso aconteceu para que se cumprisse o que o Senhor havia dito pelo profeta: “Eis que a virgem conceberá e dará à luz um filho e o chamarão Emanuel”, o que traduzido significa Deus está conosco (Mt, 1, 18-23).

O anjo, porém, acrescentou: “Não tenhas medo, Maria! Encontraste graça junto de Deus. Eis que conceberás e darás à luz um filho, e o chamarás com o nome de Jesus (...) O Espírito Santo virá sobre ti, e o poder do Altíssimo vai te cobrir com sua sombra; por isso o Santo que nascer será chamado Filho de Deus” (Lc, 1, 30-35).

André, irmão de Simão Pedro, era um dos dois que, tendo ouvido as palavras de João, o haviam seguido. Encontrou primeiramente Simão, seu irmão, e lhe disse: “Encontramos o Messias (que quer dizer Cristo)”. Ele o conduziu a Jesus. Fitando-o, disse-lhe Jesus: “Tu és Simão, filho de João; chamar-te-ás Cefas (que quer dizer pedra)” (Jo, 1, 40-42).

Em relação à importância do nome próprio e de sua relação com a sonoridade do poema oral, bem como com a música, Zumthor destaca que os zulus compõem para cada criança que nasce a sua própria canção de ninar, que permanece para ela por toda a sua vida como nome e marca de sua individualidade (Zumthor, 1997, p. 94). O autor destaca, também, a existência, em etnias africanas, de poemas curtos, “acrescentados ao nome ou ao título de um humano, de um animal, de uma divindade, um objeto e que, explicitando o sentido, o integra a uma história” (Zumthor, 1997, p. 96). Zumthor registra a seguinte prática entre os malinké: “Quando da imposição do nome ao recém-nascido, entre

os malinké, o pai improvisa, enquanto as mulheres dançam uma tirada épica sobre o ancestral de quem provém esse nome” (Zumthor, 1997, p. 97). Também entre as crianças, as brincadeiras com os nomes de colegas são freqüentes. Nomes próprios são inseridos no meio de cantigas de roda, em quadras populares e, inclusive, servem de “provocação” entre crianças, através de rimas, tais como “Ana, cara de banana”, “Chico, cara de mico” etc.

Em função da importância sonora e semântica que os nomes próprios assumem nas diferentes culturas, optei por iniciar o momento da **percepção**, no encontro intitulado **Poesia: porto de mim mesmo**, por uma atividade que envolvesse os nomes dos participantes e sua expressão corporal. No momento da **percepção**, cada participante falou seu nome com uma sonoridade que lembrasse seu jeito de ser, assim como acompanhou sua fala de gestos que também representassem seu temperamento. Coube aos demais do grupo adivinharem que características pessoais estavam presentes na performance de cada um.

Surgiram representações de tranqüilidade,



(L., 11 anos)

de alegria,



(C., 11 anos)

de comunicatividade,



(J., 12 anos)

de timidez, dentre outras...



(R., 12 anos)

Logo após a representação sonora e corporal de seus nomes, os participantes da oficina elaboraram listas com palavras cuja sonoridade lhes remetesse a seus próprios nomes. Tais listas encontram-se no **Anexo 2: Segundo encontro**. Destaco a seguir as listas de L., 11 anos; C., 11 anos; J., 12 anos e R. 12 anos, para podê-las comparar posteriormente com a representação por eles realizada no momento da **percepção** e com os poemas produzidos no da **criação**.

São elas:

Participante da oficina	Palavras da lista
L., 11 anos (representação: tranquilidade)	<ul style="list-style-type: none"> • Marisa; • camisa; • brisa; • pisa; • Lupi; • Lu; • Luz.
C., 11 anos (representação: alegria)	<ul style="list-style-type: none"> • Hique; • Rique; • elefante; • risonho; • lque; • engraçado; • esperto; • combina; • termina; • diante.
J., 12 anos (representação: comunicatividade)	<ul style="list-style-type: none"> • banana; • cana; • Diana; • Fernanda; • Bianca; • Ananda; • Jubalândia; • brabona; • irritadinha; • bonitinha; • gatinha; • feinha.
R., 12 anos (representação: timidez)	<ul style="list-style-type: none"> • raiz; • asa; • Laís; • Taís.

A **discussão** ocorreu a partir de poemas em que aparecem antropônimos (“Graça”, de André Neves e “Primavera”, de Bartolomeu Campos de Queirós), de forma a estabelecer a comparação entre eles e a lista elaborada por cada um. Durante a **discussão**, os alunos expressaram que tanto os poemas quanto as

listas por eles elaboradas foram feitos a partir da repetição, quer de sons, quer de palavras. Quando responderam oralmente sobre se achavam que as listas e os textos “Graça” e “Primavera” eram poemas, os pré-adolescentes estudados responderam que “Primavera” era um poema porque tinha rimas; “Graça” não era um poema, pois parecia com as brincadeiras que as crianças fazem, tais como “O doce perguntou pro doce qual era o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de batata-doce”; enquanto as listas não eram poema, pois eram somente palavras soltas.

Mostrei, em seguida, o livro de Bartolomeu Campos de Queirós, intitulado *Diário de classe*. Nesse livro, o autor elabora uma série de poemas com antropônimos, como uma lista escolar de chamada. São dedicados dois poemas para cada nome próprio, o primeiro deles com uma estrutura que se aproxima de poemas concretos, em que a disposição da palavra no papel é sobremaneira importante, como expressa Augusto de Campos, em seu texto “pontos-periferia-poesia concreta”, de 1956. Baseando-se em Mallarmé, diz o autor sobre o uso do espaço gráfico:

Os brancos, com efeito, assumem importância, agridem à primeira vista; a versificação o exigiu como silêncio em torno, ordinariamente, no ponto em que um trecho, lírico ou de poucos pés, ocupa, no meio, cerca de um terço da página: eu não transgriro essa medida, apenas a disperso. O papel intervém cada vez que uma imagem, por si mesma, cessa ou reaparece, aceitando a sucessão de outras (CAMPOS, 1987, p. 24).

Para o título “Primavera”, Queirós elaborou os poemas:

R O S A
* O * *
* * * A
?
(QUEIRÓS, 1992, p. 42)

*Rosa reparou
na palavra primavera.*

*Viu ave,
viu ímã e prima.
leu rima
de era e Vera.
Viu mar
e Mara colhendo péra.*

*Mas Rosa não colheu
flores
na palavra primavera!
(QUEIRÓS, 1992, p. 43)*

O poema visual de Bartolomeu Campos de Queirós, de certa forma, motivou a produção do segundo poema. Assim, tal como o autor, na etapa da **criação**, cada participante da oficina escreveu um texto em versos com as palavras surgidas na lista elaborada no momento da **percepção**, a partir de seu nome, para ser afixado em um cordel e, posteriormente, lido por todos. Ao mesmo tempo em que escreviam, os alunos puderam manusear os seguintes poemas/livros, caso tivessem vontade:

- AZEVEDO, Ricardo. *Ela nada o nada, eu invento no vento*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.
- CAPPARELLI, Sérgio. “Entro ou não entro”. In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p.69.
- CAPPARELLI, Sérgio. “Na minha pele”. In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 68.
- CAPPARELLI, Sérgio. “As sardas de Dora”. In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 50.
- CAPPARELLI, Sérgio. “Vovô sapo”. In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 51.
- CIÇA. *O livro do trava-línguas*. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FURNARI, Eva. *Assim assado*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- LALAU. *Quem é quem*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- NEVES, André. *Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?* São Paulo: Ave Maria, 2001.
- PESSOA, Fernando e LAGO, Angela. *Pedacinhos de Pessoa*. Belo Horizonte: RHJ, 1996.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe*. São Paulo: Moderna, 1993.
- VENEZA, Maurício. *Embola, enrola e rola*. São Paulo: Atual, 2003.

Ao escreverem as listas a partir de seus nomes próprios, os alunos não precisaram se preocupar em procurar palavras que, de certa forma, estivessem relacionadas com as suas representações sonoras dos nomes, apenas em buscar semelhanças sonoras. Também não foi solicitado aos alunos, no momento da **criação**, que elaborassem poemas relacionados com as representações. Entretanto, uma rápida comparação entre as representações de L., 11 anos; C., 11 anos; J., 12 anos e R. 12 anos e as listas e os poemas que elaboraram permite certas constatações.

L., 11 anos, expressou seu nome através da representação da tranqüilidade. É curioso que tenha escolhido, entre outras, as palavras “brisa” e “luz”. A tranqüilidade expressa por L., 11 anos, ao pronunciar seu nome, foi representada na lista que elaborou, assim como no poema que compôs, no momento da **criação**:

*Luísa de manhã
Abria a janela
A brisa em seu rosto...
E a luz clara e bela
Ilumina o seu quarto
Lupi, Lupizinha...
Vá dormir bem quietinha
Pois ainda é de manhã
Vá dormir, vá queridinha!*
(L., 11 nos)

No poema de L., 11 anos, a tranqüilidade está expressa através da brisa que toca o rosto de Luísa, da luz clara e bela que adentra o seu quarto e da forma diminutiva e carinhosa com que é tratada (“Lupi”, “Lupizinha”, “quietinha”, “queridinha”). A repetição sonora do fonema [l], presente no nome “Luísa”, confere ao poema um tom de leveza e de delicadeza, quebrados pelo abrir de janela de Luísa, reproduzido sonoramente pelo repetição do grupo [br] em “abria” e “brisa”.

Já C., 11 anos, representou seu nome através da expressão de alegria. As palavras que escolheu para compor sua lista sugerem, de certa forma, essa

alegria: “risonho”, “engraçado”, “esperto”. A escolha da palavra “elefante”, juntamente com os sonoros antropônimos “Hique”, “Rique” e “Ique” sugerem alegria, através do inusitado.

No poema que produziu no momento da **criação**, C., 11 anos, expressa movimento e alegria, através das infinitas metamorfoses de Henrique: de assado, vira engraçado; de sonho, vira risonho; do nada, vira Hique; do nada, vira elefante, para só então seguir adiante. O poema de C., 11 anos, assemelha-se às parlendas, tanto no que diz respeito à seqüência de fatos (um puxa o outro), quanto à ludicidade sonora:

*Henrique é rique que é
Hique, do assado ficou
engraçado de um sonho
ficou risonho que via
roupas que combina e do
nada termina. Ai, ai, ai esse
Henrique que do nada já
vira Hique, tudo é infinito
e do nada vira elefante, que
só anda em diante.
(C,m 11 anos).*

Já a lista de J., 12 anos, possui uma série de antropônimos, que expressam a inter-relação social de Juliana: “Diana”, “Fernanda”, “Bianca”, “Ananda”. Também seu poema expressa a interação entre amigas e a impressão que causam nos outros:

*Juliana adora
banana e caldo
de cana
Tinha uma
amiga ferman
da que era
brabona
Outro, Diana
que viaja por
o mundo
Jubalândia
Bianca
irritadinha
E Amanda*

*feinha
mas tinha
uma gatinha
bonitinha
chamada
florzinha
(J., 12 anos)*

R., 12 anos, expressa seu nome de forma muito tímida. Isso de certa forma pode ter se refletido na lista de quatro palavras que elabora (raiz, asa, Laís, Taís), assim como no pequeno poema que produz:

*Raíssa é uma menina
que cria asas para
a liberdade
Mas quando se junta
com Laís e Tais cria
raiz.
(R. 12 anos)*

Ao contrário da timidez mostrada na atividade de **percepção** e no tamanho da lista e do poema que escreve, R., 12 anos, fala de Raíssa, uma menina não tímida, livre para voar quando está sozinha, mas também livre para ficar junto com as amigas. Sonoramente, “raiz” aproxima-se pela rima com “Laís” e “Taís”. As amigas da menina representam o diferente para a menina Raíssa. Ela transcende a raiz e a amizade: é Raíssa, passa além das asas que cria. É livre, inclusive para ser presa pela raiz da amizade.

Terminada a **criação**, cada aluno dispôs seu poema num cordel, para que todos pudessem ler os trabalhos uns dos outros. Ao descrever os diferentes momentos das Oficinas de Trampolim Afetivo, Jolibert destaca a importância do momento que chama de “intercâmbios e interações”: “Para que todos os meninos possam cultivar sua imaginação, parece-nos indispensável socializar os achados como micro-trampolins que reativam os imaginários individuais” (Jolibert, 1995, p. 59). Os pré-adolescentes participantes da oficina, no segundo encontro, puderam ler os poemas uns dos outros, afixados num cordel, assim como, na Espanha do século XVI e XVII, os auditórios populares reunidos para ouvirem a leitura de

novelas de cavalaria, partilhavam os *pliegos sueltos* e os *pliegos de cordel*. Essa partilha de poemas produzidos ocorreu sempre ao final de cada encontro, através da leitura em voz alta.



No final do segundo encontro pedi que os alunos escolhessem um poema dos livros que lhes foram mostrados para ser compartilhado na semana seguinte.

4.2.3 Poesia: porto de quem mais?

O terceiro encontro centrou-se na exploração do espaço próximo aos participantes, a saber, seres e objetos que estão à nossa volta. Nesse momento, além de continuar trabalhando com a camada sonora do poema, busquei iniciar alguns procedimentos que proporcionassem situações de criação de imagens, através do uso de linguagem figurada. Para tanto, o terceiro encontro teve como primeiro momento, o da **percepção**, um jogo em que cada participante precisou eleger um animal ou um objeto para se colocar em seu lugar e agir como tal, emitindo sons e fazendo gestos característicos. A eleição do ser ou do objeto representado deveria ter correspondência com alguma característica dos participantes da oficina. Esse exercício associativo vai ao encontro do que José Paulo Paes aponta como o principal objetivo da poesia: transformar o cotidiano pela observação, fazer o leitor sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas (Paes, 1996, p. 27). Coube ao grupo adivinhar o animal ou objeto representado. Surgiram representações individuais ou em grupo sobre situações de vivência de cada um, bem como de seres:

a) surfista e prancha de surfe;



b) jogador de basquete quicando a bola;



c) computador;



d) sapo coaxando;



e) galo cantando;



f) cachorro e seu dono.



Houve, nas representações dos alunos, uma alternância entre reproduzir situações concretas de seu dia-a-dia, como em **a**, **b** e **c**, e imitações de objetos e animais, como em **d**, **e** e **f**. Não solicitei aos alunos que justificassem suas escolhas, a não ser se assim o quisessem, mas, no final da atividade, alguns participantes espontaneamente encaminharam o grupo para o momento da **discussão**, ao mencionarem que, nas representações dos colegas, algumas reproduziam vivências pessoais, outras tratavam de “comparações” dos indivíduos com o objeto/animal representado. Também, nesse momento, foi feita a leitura dos poemas sobre flores e animais da segunda antologia distribuída aos alunos. Busquei, através da vivência corporal, iniciar atividades que explorassem o uso imagético da palavra, por meio de associações metafóricas e/ou de comparações. Segundo Luria (1987, p. 197), existem formas especiais de alocação, nas quais o subtexto ou o sentido interno existe sempre, como as construções comparativas e os provérbios em cuja essência encontra-se o sentido figurado.

Ao proporcionar vivências corporais em que cada participante precisou eleger um animal ou um objeto para se colocar em seu lugar e agir como tal, emitindo sons e fazendo gestos característicos, busquei despertar comparações e a criação de imagens. Através da representação que fizeram, cada aluno pôde resgatar suas vivências corporais, pôde realizá-las, concretizá-las, passá-las da virtualidade à atualidade. Ao ouvirem/lerem os poemas sobre flores, animais e objetos da segunda antologia, os pré-adolescentes participantes da oficina puderam observar de que forma foi construído o sentido figurado pelo autor de cada poema.

A **discussão** girou sobre a comparação entre esses poemas. O grupo entrou em acordo acerca do fato de que em quase todos eles algum elemento da natureza foi comparado ao ser humano ou a algum comportamento seu. Como diferença, o grupo apontou o fato de haver a repetição de versos (refrão) nos poemas “Flor de maravilha”, “Rosa amarela”, de folclore puro, enquanto, nos poemas de autoria ou de inspiração folclórica, as repetições que ocorriam eram as de palavras e não as de versos.

Antes de iniciarem o momento da **criação**, os alunos leram em voz alta os poemas escolhidos entre os dos livros consultados na sessão anterior. É interessante fazer uma análise dessa seleção, tendo em vista quais critérios a nortearam. Os participantes da oficina escolheram os seguintes poemas, dentre os que lhes foram apresentados:

- “Arara de lara” e “Pinto”, n’*O livro do trava-línguas*, de Ciça;
- “Era uma vez/ um médico aprendiz”, do livro *Assim assado*, de Eva Furnari;
- “Briga” e “Para ler comendo farofa”, do livro *Embola, enrola e rola*, de Maurício Veneza;
- “Quem tem o quê”, do livro *Quem é quem*, de Lalau;
- “Ver de perto o nosso verde”, do livro *Ela nada no nada, eu invento no vento*, de Ricardo Azevedo;

- *Pedacinho de pessoa*, de Fernando Pessoa e Angela Lago;
- “Receita da bisavó” e “Será real, será ilusão”, do livro *O tempo perguntou pro tempo*, de Lenice Gomes;
- “Manhã”, do livro *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli.

As escolhas dos pré-adolescentes nos fazem refletir acerca do que já foi dito sobre o conceito que possuem de poesia/poema. Seis dos poemas selecionados (“Arara de lara”, “Pinto”, “Briga” e “Para ler comendo farofa”) nos remetem diretamente à forma de composição dos trava-línguas, já “Ver de perto o nosso verde” é um verso único, que compõe uma das várias brincadeiras sonoras que o autor faz em seu livro. Ao escolherem textos de inspiração folclórica, de certa forma, os alunos aproximaram-se do que comumente consideram como poema, ou seja, textos cuja sonoridade é marcada. Entretanto, a proximidade desses poemas de inspiração folclórica com os trava-línguas, antes considerados não-poemas pelo grupo de pré-adolescentes, proporcionou certa reflexão acerca da possibilidade de existirem outras formas sonoras diferentes da rima em um poema, tais como aliterações, assonâncias e repetições de palavras.

Em *Ela nada no nada, eu invento no vento*, Ricardo Azevedo traz uma coleção de frases montadas em função de sua sonoridade e de sua ambigüidade. “Ver de perto o nosso verde”, verso-frase escolhido por um dos alunos participantes da oficina, em virtude dessa repetição de sonoridades, aproxima-se, ainda que mais sutilmente do que os poemas anteriormente citados, dos trava-línguas. Traz, também, certo tom de *nonsense*, igualmente verificado na quadra, quase um mini-conto, de Eva Furnari “Era uma vez/Um médico aprendiz./ Quando operava o paciente/aumentava-lhe o nariz”, do livro *Assim assado*.

O poema narrativo de Furnari aproxima-se do *nonsense* dos *limericks*, forma também curta, ao que tudo indica, de origem popular. Antes de Edward Lear a consagrar, essa forma foi publicada pela primeira vez através dos versos de um anônimo, no livro *The History of Sixteen Wonderful Old Women, illustrated by as*

many engravings: exhibiting their Principal Eccentricities and Amusements, em 1820, por John Harris and Son.

São dessa coletânea de *limericks*, o poema que se segue:

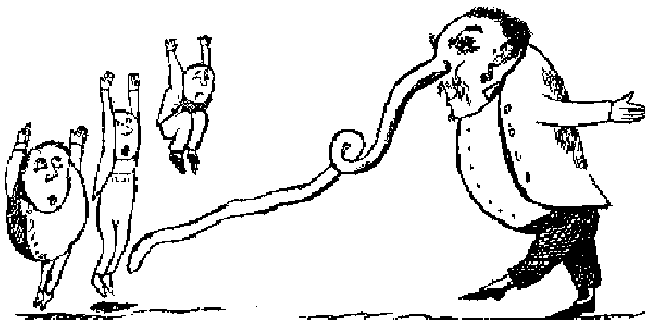
OLD WOMAN OF LYNN



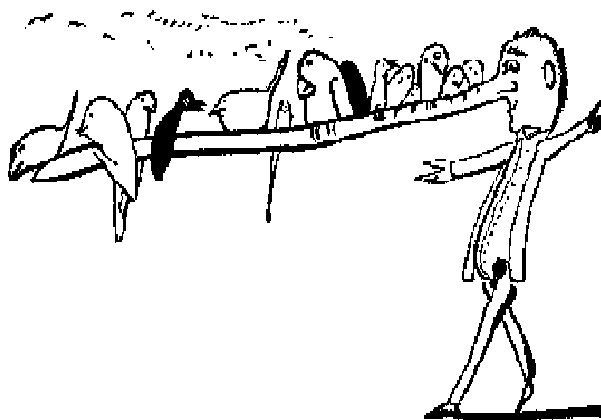
There liv'd an Old Woman at Lynn,
 Whose Nose very near touch'd her chin,
 You may easy suppose,
 She had plenty of Beaux;
 This charming Old Woman of Lynn.
 (Havia uma velha mulher em Santo Aleixo
 cujo nariz quase lhe tocava o queixo,
 você deve ter certeza
 de que era cheia de beleza,
 Essa charmosa senhora de Santo Aleixo.
 Tradução minha)

Disponível em <http://www.nonsenselit.org/Lear/limbooks/wow04.html>,
 acesso em 29 de abril de 2006.

Os *limericks* tornaram-se uma forma poética estabelecida no século XIX na Inglaterra, em virtude de ser a preferida de Edward Lear. São de Lear os *limericks*:



*Era uma vez um velho e seu nariz
que sempre advertia: "Se você me diz
que o meu nariz é comprido,
é porque vive iludido!",
o velho orgulhoso com seu nariz"*
(LEAR, 2003, p. 9)



*No comprido nariz desse senhor,
passarinhos adoravam se pôr;
mas iam todos embora
quando achavam que era hora,
aliviando o nariz desse senhor.*
(LEAR, 2003, p. 45)

A repetição de versos dos *limericks* (e do pequeno poema de Eva Furnari) remete-nos à existente nos trava-línguas, bem como à ludicidade verbal que tal repetição traz. Isso justificaria, de certa forma, a preferência de um dos pré-adolescentes participantes da oficina pelo poema curto de Furnari. Um outro provável motivo da escolha desse poema é que, tal como os *limericks* de Lear, ele tematiza o corpo em seu grotesco, suas diferenças, como os textos aqui transcritos, que enfocam alguém dono de um enorme nariz.

Em uma determinada época de minha prática docente, tive a oportunidade de trabalhar com os *limericks* de Lear junto a pré-adolescentes. Desse trabalho, surgiram reflexões²⁶ acerca do porquê de textos como os de Lear e o já citado de Furnari, cheios de comicidade, concisão, *nonsense*, mas, sobretudo, de personagens tipificadas, que se destacam ora por suas características físicas, diferentes, ora por seus hábitos estranhos, agradarem tantos aos pré-adolescentes.

Segundo Freud (1987), o brincar é importante para as crianças, porque é através dele que elas lidam com suas tensões inconscientes. Ao crescerem, elas deixam de brincar e formam um substituto para essa atividade. Passam, então, a fantasiar, a criar devaneios. Com a idade adulta, vem a vergonha da própria fantasia, na medida em que a “seriedade” frente ao mundo real é cobrada aos adultos. Assim, o humor vai resgatar-lhes o prazer de brincar.

Os pré-adolescentes, entre a infância e a adolescência, vêm-se privados da possibilidade de demonstrarem suas fantasias, pois a sociedade passa a lhes exigir uma postura mais adulta. Identificados com as personagens tipificadas desses poemas, tais pré-adolescentes podem resgatar o lúdico de seus próprios corpos, através do riso, sentindo-se, assim, menos estranhos no mundo novo em que estão por se inserir. Através dessas personagens e do rir de sua estranheza,

²⁶ Tais reflexões encontram-se, na íntegra, em SOUZA, Gláucia de. O livro dos disparates: a leitura de Edward Lear na pré-adolescência. *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, vol. 10, n. 2, p. 273-279, jul./dez., 1997.

os pré-adolescentes inconscientemente riem de si mesmos, de seus medos, de suas transformações, do julgamento dos outros, de suas “quedas” para, enfim, buscar uma forma de juntar seus múltiplos pedaços a serem unidos com a cola do auto-conhecimento. É com cola forte que outra personagem tipificada de Lear resolve seus problemas:

*There was an Old Man of Nepaul,
From this horse had a terrible fall;
But, though split quite in two
With some very strong glue,
They mended that Man of Nepaul.
(Havia um homem em São Gonçalo
que caiu de seu cavalo
mas, mesmo tendo se quebrado,
acabou por ser colado.
E emendaram aquele homem de São Gonçalo.)
(LEAR, Edward. *The nonsense books of Edward Lear*.
New York: The New American Library, 1964 -
Tradução minha)*

Os *limericks* (ou textos semelhantes a eles, como o de Furnari) e fórmulas verbais lúdicas, como os trava-línguas, da cultura popular, e o poema-verso, de Azevedo, podem proporcionar um resgate do brincar, inclusive com o próprio corpo (o aparelho fonador, no caso dos trava-línguas). Isso destaca a importância de trazer para a sala de aula, ao se trabalhar o poema, textos de folclore puro e de inspiração folclórica.

Em relação aos demais textos escolhidos pelos alunos participantes da oficina, três deles, mesmo que remetam a poemas de folclore puro, assumem uma feição explícita de poema autoral, pois reinventam temas e fórmulas. São eles os poemas de Lenice Gomes “Receita da bisavó” e “Será real, será ilusão”, do livro *O tempo perguntou pro tempo* e “Quem tem o quê”, do livro *Quem é quem*, de Lalau e Laurabeatriz. Quanto aos dois primeiros, apesar de fazerem referência explícita a diferentes trava-línguas, procuram recriá-los através da inserção desses num contexto determinado. Em “Receita da bisavó”, o trava-língua “Qual o doce mais doce do que o doce de bata-doce?” insere-se na conversa animada entre meninas e uma doceira, enquanto, em “Será real? Será ilusão?” os trava-línguas “Um tigre,

dois tigres, três tigres”, “Lé com cré” e “Corre cutia na casa da tia” fazem parte de um espetáculo de malabaristas.

No poema “Receita de avó”, o trava-língua surge apenas no final do poema, deslocado da situação de brincadeira verbal. As meninas Dulce e Diana discutem qual o doce mais doce que existe. Resolvem perguntar à doceira Dona Dalva, autoridade no assunto, que, baseando-se em sua bisavó, responde que o doce mais doce é o doce de batata-doce. A doceira fundamenta sua história na tradição (“receita de minha bisavó”), agindo como legítima representante da cultura oral, pois vive o que fala (faz doce ainda hoje, mantendo a tradição da bisavó) e se insere numa tradição não só de sua família, pois faz o doce mais doce, o doce de batata-doce, que remonta ao trava-língua, próprio da cultura oral. Há, nesse poema de Lenice Gomes, um diálogo entre texto de autoria e texto de folclore puro. O poema se enriquece na medida em que o leitor o associa ao trava-língua.

Já em “Será real? Será ilusão?”, a intertextualidade transforma o poema em metapoema. Os malabaristas são os próprios três tigres que, num circo, apresentam seu malabarismo de palavras: “Acendem-se as luzes,/ O dançarino anuncia:/ - Um tigre,/ Dois tigres,/ Três tigres”. Ao nomear os malabaristas como tigres, a autora remete o leitor para a brincadeira de trava-línguas propriamente dita, transformando-a em desafio e aventura. Nos versos de Lenice, são os próprios trava-línguas que agem, executando seu malabarismo verbal. Assim, o poema não fala somente de um circo, mas de como se montam os trava-línguas: “(...) por um fio mágico/ Os três equilibristas sustentavam/ As brincadeiras”.

“Quem tem o quê”, de Lalau e Laurabeatriz, organiza-se em torno da repetição da fórmula “X tem Y” (“Sapato tem pé,/ Passarinho tem árvore” etc), que proporciona uma série de associações imagéticas de causa e efeito. A repetição da mencionada fórmula, bem como a marcação rítmica do poema aproxima-o das parlendas do tipo “Hoje é domingo,/ Pé de cachimbo./ O cachimbo é de barro,/ Bate no jarro./ O jarro é fino,/ Bate no sino./ O sino é de ouro,/ Bate no touro./ O

touro é valente,/ Bate na gente./ A gente é fraco,/ Cai no buraco./ O buraco é fundo,/ acabou-se o mundo!” (Machado, 2001, p. 59). Contudo, as associações de imagem presentes no poema não são imediatas, como nos poemas orais, que precisam ser assimilados mais rapidamente através da audição. Elas requerem uma certa reflexão. A partir da associação “Sapato tem pé”, o autor vai tecendo uma seqüência que, gradativamente, se encaminha para associações mais abstratas, tais como “Bicicleta tem brisa”, “Lágrima tem saudade”, até chegar ao verso final “Antes, depois”. Para compreender que após um antes vem um depois, o leitor é levado a refletir sobre outras relações imagéticas mais simples, como “Passarinho tem árvore”.

Por serem um intermédio entre poemas de folclore puro e poemas de autoria, os textos escolhidos pelos alunos (com exceção de *Pedacinho de Pessoa* e “Manhã”, de Sérgio Capparelli, marcadamente de autoria), quer se aproximem mais ou menos dos textos de folclore puro, podem, devido justamente a essa inspiração folclórica, aproximar o jovem leitor de poemas autorais, em que lhes é requerida uma maior reflexão lingüístico-semântica.

Outro aspecto interessante também a ser observado em relação aos poemas escolhidos é a forma como os pré-adolescentes registraram suas escolhas de poemas no papel (**Anexo 3: Terceiro encontro**). Solicitei a cada um deles que escrevesse numa folha o nome do poema escolhido e dados de referência, como nome do autor e do livro em que se encontrava o texto e/ou da editora. Dos onze participantes que registraram suas escolhas, seis assinalaram o autor corretamente, o que indica o conhecimento de uma cultura que privilegia a autoria artística. Três não registraram o nome do autor, mas apenas o nome do livro e do poema escolhidos, enquanto um escreveu o nome do autor na folha, mas disse não saber a autoria do poema. Nesse caso, o antropônimo Ciça foi lido como parte integrante do título da obra: “Ciça o livro do trava-língua Não achei o autor Nome do poema: Pinto”.

Em função da disposição gráfica da capa, tal pré-adolescente confundiu o nome da autora com o do livro. Entretanto, demonstrou possuir noção de que um livro, enquanto registro escrito, normalmente tem autoria, embora admita não a ter conseguido reconhecer através da capa. O nome da autora Ciça, assim como aparece na capa, foi entendido como o título do livro, seguido do “aposto” *O livro do trava-língua*:



O mesmo ocorreu com *Pedacinho de Pessoa*, de Fernando Pessoa e Angela Lago. O aluno que o escolheu, apesar de ter reconhecido não se tratarem de poemas isolados, mas de uma continuidade, ao registrar sua escolha, não conseguiu identificar a autoria, nem através da ilustradora, nem do poeta: “Pedacinho de poema Autor: RHJ É um poema só eu escoli um trecho”. Depois de analisar a capa do livro, depreendeu que o autor era RHJ (o nome da editora), pois não reconheceu o trocadilho sutil presente no título (pessoa, substantivo/Pessoa, poeta). O estranhamento do aluno que escolheu *Pedacinho de Pessoa*, de certa forma, deveu-se ao fato de o livro possuir textos poéticos de autoria, que pouco estão vinculados à tradição oral.

Após lerem em voz alta e discutirem os poemas escolhidos na semana anterior e os da segunda antologia, os pré-adolescentes passaram ao momento da **criação**. Nessa etapa, cada um deles desenvolveu um poema a partir da proposta “Se eu fosse cor”. O conjunto produzido pelos alunos teve as seguintes características:

- a) aspectos de poemas de folclore puro;
- b) nenhuma estrutura de poema (distribuição em versos), mas com alguma outra característica de poema;
- c) tentativa de utilização de estrutura de poema;
- d) tentativa de utilização de linguagem figurada.

No que diz respeito à referência a textos de folclore puro, dos quatorze participantes da oficina, apenas dois registraram textos de memória como se fossem seus. Os demais empreenderam esforço de criação autoral. Entretanto, em seus textos, evidenciaram aspectos de poemas de folclore puro, tais como estrutura de parlendas e de trava-línguas, próprios dos textos discutidos nos encontros anteriores:

Se eu fosse cor: seria azul, cor dos céus e da água que é a preferida de todos, que mata a sede e nunca acaba, que lava elefante, que escorre em diante, que cai dos céus e pinga-pinga e pinga sem parar de voar, que molha a gente e o que era ceco fica molhado e o que era escuro fica iluminado. (C., 11 anos)

Eu seria Rosa,/ Rosa muito Rosa/ Porque Rosa/ é Rosa/ E você sabe/ que cor é/ rosa? É rosa. /A cor mais rosa /da rosolândia e rosa/ é a minha cor/ preferida/ mais rosa mesmo. (I., 11 anos)

Em relação ao uso da estrutura de poema, ou seja, da distribuição do texto em versos, aqueles que não a utilizaram evidenciaram noção do limite do verso através da rima, ou da utilização centralizada da folha branca, como nos exemplos que se seguem:

Se eu fosse cor seria vermelho como o coração como verão. (L., 10 anos)

Se eu fosse cor seria azul, azul do mar, azul do céu como papel. (L., 10 anos)

Se eu fosse cor seria laranja, pois laranja é alegre como pássaros, lindo como as flores e chamativo como as outras cores. (G., 12 anos)

Se eu fosse cor: Seria amarelo como o sol, ou margarida e girassol, seria amarelo como por de sol, ou ate mesmo um caracol. (G., 12 anos)

Se eu fosse cor queria ser azul piscina bem claro ou um preto bem escuro e chateado. Se eu fosse cor queria estar em todo lugar correr livre sem se preocupar. (V., 13 anos)

*Se eu fosse cor,
eu seria uma cor linda,
uma cor única,
uma cor que chame a
atenção, uma cor
que todos gostem
dela. (F., 12 anos)*

No que diz respeito ao uso de rimas, alguns dos pré-adolescentes apresentaram inclusive rimas ricas, internas e toantes:

*Se eu fosse cor seria o azul.
Que é cor de céu
E também do mar.
E tenho desejo de voar
Pelo céu e pelo mar.
E se cair não sei
Nadar. (K., 12 anos)*

*Eu seria rosa,
Pois a cor rosa,
dá alegria a vida.*

*Por que a rosa
é rosa? para
ser rosa.*

*A rosa é
igual a rosa
da Rosa Maria.
(Re., 12 anos)*

Se eu fosse cor seria verde, verde como grama, como cana. (L., 10 anos)

Através dos exemplos já citados, podemos observar que houve, na produção de poemas desse terceiro encontro, a tentativa de transpor o exercício corporal vivenciado no momento da **percepção**, através do uso de comparações, mesmo que ainda mais restritas à fórmula “Eu seria como...”. Entretanto, alguns pré-adolescentes tentaram comparações inusitadas, como as do poema de L., 11 anos:

SE EU FOSSE COR...

*Se eu fosse cor
Seria azul, cor do mar
Ou até da arara-azul
a cantar*

*Se eu fosse cor
Seria preto, cor do rock
Ou do buraco negro
que nos puxa sem um toque*

*Se eu fosse cor,
Seria vermelho
Cor da paixão
que mora no meu coração*

*Se eu fosse cor,
Seria branco
Mas branco é tão pálido
que eu cairia no pranto*

*Se eu fosse cor
Eu seria um arco-íris
Mas, um arco-íris diferente
Que abrigasse todas as cores
E formasse uma família...
Como na casa da gente
(L., 11 anos)*

O quarto encontro continuou tratando da exploração do espaço próximo aos participantes (seres e objetos que estão à nossa volta). O momento da **percepção** constituiu-se em um desafio de trava-línguas trazidos pelos alunos e, posteriormente, comparados aos seguintes poemas da segunda antologia, no momento da **discussão**: “Pombinha” e “Eu vi o sol”, do folclore; “Nem o sábio sabe”, de Fernando Paixão; “Quero-quero” e “O pente”, de Lalau; “Saudade” e “O mendigo e a lua”, de Leo Cunha; “A menina na janela”, de Sérgio Capparelli;

“Cantiga de lua ontem”, de Gláucia de Souza e “Caderno”, de Ricardo Azevedo (ver **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**).

Ao compararem os poemas da antologia com os trava-línguas, os participantes da oficina concluíram que, tanto os poemas de folclore puro, quanto os trava-línguas apresentaram o recurso da repetição de palavras, de fonemas e, no caso das cantigas apresentadas no encontro anterior, de versos inteiros (refrões). O recurso da repetição também foi observado na produção dos poemas lidos, como no caso das formas verbais “quero”, no poema “Quero-quero”, e “Cabe”, em “Caderno”; da palavra “que”, em “Saudade”, e das expressões “Se for de...”, no poema “O mendigo e a Lua”. Sobre a musicalidade dos poemas orais, Zumthor destaca que esses possuem uma “alegria fônica”, que surge a partir da manipulação de dados lingüísticos da estrutura formulaica, através da repetição/recorrência de padrões melódicos. Tal “alegria fônica” não tem relação especificamente com os aspectos sonoros do poema, mas se expande para aspectos gramaticais e de sentido. Diz o autor:

O ritmo resultante da recorrência se marca em todos os níveis da linguagem; a oralidade não favorece apenas os ecos sonoros. Repetições de estrofes, de frases ou versos inteiros, de grupos prosódicos ou sintagmáticos, de construções, de formas gramaticais, de palavras, de fonemas, mas também de efeitos de sentido, o discurso usa, indiscriminadamente, todos os meios para alcançar seu objetivo. A repetição se submete à regularidade do paralelismo, opondo os membros dois a dois; ou então ela se liberta desta regra numeral. Ela se localiza em determinados lugares privilegiados, ou invade o texto. Ela retoma idênticamente seu tema, o opera uma variação parcial; ela se constrói em consecução rigorosa, ou de acordo com diversas modalidades de alternância. (ZUMTHOR, 1997, p. 149)

Nesse sentido, ao terem ouvidos atentos para as repetições sonoras, os meninos e meninas participantes da oficina puderam se sentir desafiados a buscar outras relações entre aspectos aparentemente lúdicos no poema e aspectos funcionais desses. Ainda segundo Zumthor, as reiterações sonoras situam os ouvintes do poema oral num tempo e num espaço próprios e é através delas que

as imagens são sensorialmente reiteradas e expressam uma visão de mundo comum à platéia (Zumthor, 1997, p. 151).

Em relação à construção de imagens apresentada nos textos, os alunos participantes da oficina observaram que os seres e os objetos foram freqüentemente tratados de forma humanizada/animada (“Lua ontem me falou”, em poema “Cantiga de lua ontem”) e foi recorrente a construção de comparações entre seres e objetos, como no poema “Menina na janela”: “A lua é uma gata branca,/ mansa (...) O sol é um leão sedento,/ mulambento (...)”. Tal representação sensorial/humanizada de objetos e seres em geral vai ao encontro do que Zumthor fala acerca da construção imagética nos poemas orais. Segundo ele, tanto na escrita quanto na oralidade, os recursos retóricos são os mesmos. As diferenças surgem “quando os fatores figurativos elementares (deslocamentos, substituições, transferência), agindo nas profundezas do texto, aí se manifestam na superfície sob formas específicas, culturalmente condicionadas” (Zumthor, 1997, p. 144). Assim, no poema oral a imagem é construída pela palavra, símbolo do mundo: a palavra é o que representa. Em muitas culturas orais, isso é que motiva as séries encantatórias, os enigmas, os oráculos...

Em função da inter-relação aspecto sonoro-aspecto imagético nos poemas orais, a etapa da **criação**, nesse quarto encontro, tentou promover o uso da linguagem figurada, através da proposta “Se eu fosse animal, flor, sol, lua, mar ou objeto”. Assim como na produção de poemas do encontro anterior, a maioria dos textos evidenciou aspectos relacionados à de matriz folclórica, tais como estrutura de parlendas e de trava-línguas. Entretanto, ficou evidente o esforço autoral. Apenas um aluno apresentou uma quadra popular sabida de memória. Houve, no conjunto como um todo, a tentativa de estabelecer comparações inusitadas, como no trecho de C., 11 anos, que se compara a um elefante para superar a dor que sente: “eu seria o elefante que é grande, elegante e que segue em diante na estrada sorridente que não tem um dente que escorre alegremente que até a mente da gente doi, que só eu sei”.

As imagens surgidas nos poemas produzidos pelos pré-adolescentes nesse encontro aproximaram-se da lógica oral de composição. Ao analisarmos tais imagens, observamos que muitas partem de um senso comum, de uma sabedoria que as assemelham aos provérbios e aos ditos populares. São imagens cristalizadas e de conhecimento prévio de quem as lê, imagens do cotidiano, como as analogias feitas pelo moleiro friulano Menocchio e discutidas por Ginzburg (1987). Estão carregadas de oralidade, de formulismo próprio de quem compartilha o mesmo grupo, o dia-a-dia do ser humano. De acordo com Zumthor, o formulismo funciona como uma citação de autoridade e têm efeito de acumulação:

De contornos mais ou menos estáveis, mas sempre (ainda que contextualmente) identificáveis, a unidade formular funciona como uma citação de autoridade. Ela remete a um texto social, virtual, mas incontestável, palavra tradicional e pública (...) Pouco importam os aspectos ocasionais: criação literal ou imitada, até parodiada, de um autor; locução metafórica cristalizada; expressão acabada, vinculada a esta ou aquela situação a este ou aquele discurso ; máxima; provérbio. Eu os reuni sob a denominação “fórmulas”, no sentido em que Zavarin e Coote, de um ponto de vista etnológico, envolvendo fenômenos de fraseologia, de paremiologia e de folclore, falavam de “formulaic text”. (ZUMTHOR, 2001, p.198)

Nos poemas dos pré-adolescentes participantes estudados, Lua e Sol encarnam o par amoroso em seus desencontros (“Se eu fosse o sol e tu fosse a lua no eclipse do amor minha boca na sua” - A., 10 anos), o mar representa o infinito do amor (“Se eu fosse o mar seria imenso e infinito como o amor que sinto” – K., 12 anos), a Lua, companhia na solidão (A lua é minha amiga/ De noites e noites/ Ela me conta sua vida / E seus amores / A lua me conta do céu/ Do sol e da terra ardida/ Que ela vê lá de cima/ até a hora da despedida” – L., 11 anos). O que, em primeira análise, poderia ser classificado como “falta de criatividade” dos participantes da oficina, à luz de Zumthor, assume feição de procedimento de composição da poesia oral.

Como a proposta de criação teve um caráter pessoal, algumas comparações mostraram-se quase herméticas, como a de L., 10 anos: “Se eu fosse objeto seria um banquinho, banquinho para devorar os pés do homem”. Essa comparação, quase indecifrável, aproxima-se, de certa forma, do modo de composição da lírica moderna. Ao se referir ao modo de elaboração da metáfora na lírica moderna, Friedrich (1978, p. 207) destaca que essa une o aparentemente improvável, algo próximo a algo distante, pois a lírica moderna serve à linguagem e à sua experimentação e não à referência com o mundo, diferentemente das metáforas dos poemas orais.

Um outro exemplo de poema que se aproxima do processo de construção metafórica da lírica moderna é “Objeto-Telefone. Pessoa”, de T., 11 anos:

Objeto-Telefone. Pessoa

*Telefone toca
 Telefone toca
 Atendeu!
 Só liguei para dizer
 que eu te amo.
 (T., 11 anos)*

A construção desse pequeno poema dramático também remonta ao que Friedrich diz acerca da construção metafórica da lírica moderna. Segundo o autor, um dos processos de formação da metáfora moderna é a justaposição dos elementos associados (Friedrich, 1978, p. 208). No caso do poema de T., 11 anos, a justaposição das palavras “Objeto”, “Telefone” e “Pessoa” permite ao leitor a associação objeto-telefone e objeto-pessoa. No pequeno poema dramático, o *eu* que espera pelo telefonema é reificado desde o título: é objeto que espera passivo o outro que lhe vem pelo telefone. Enquanto o objeto “telefone” é sujeito dos versos “Telefone toca/ Telefone toca”, o terceiro verso não apresenta sujeito explícito. Quem atendeu? O *eu* que espera? Relevante, também, para a construção da associação Objeto-Telefone- Pessoa é a indefinição do *eu* que se expressa nos dois últimos versos do poema: quem fez a ligação?

4.2.4 Poesia: portos em outros lugares

O quinto encontro teve como finalidade desenvolver atividades que ressaltassem o ritmo do poema, a partir da temática viagem. Contou com planejamento mais livre, na medida em que, já decorrida a metade dos encontros da oficina, senti necessidade de avaliar o que havia sido feito até então. A temática “viagem” serviu como preparação para o sexto encontro, cuja finalidade foi desenvolver atividades com poemas de diferentes épocas e regiões.

O momento da **percepção** consistiu na elaboração de um “jogra” com a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” e o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. Ao mesmo tempo, os participantes, divididos em pequenos grupos, recitaram a parlenda e os versos “Café com pão”, “Agora sim,/ café com pão”, “Muita força”, “Pouca gente” e “Virge Maria que foi isso maquinista”, acompanhados ou não de palmas e chocalhos feitos de lata:



Assim como, nos séculos XV e XVI, a sensualidade das palavras despertava no leitor a compreensão do texto escrito (Grafton, 2002, p. 24), através da marcação do ritmo da parlenda “Um, dois, feijão com arroz...”, os alunos da oficina puderam depreender o ritmo de alguns versos de Bandeira e associá-lo à sonoridade de um trem. Através do “jogral” realizado no momento da **percepção**, os participantes da oficina puderam descobrir o movimento rítmico, tanto da parlenda, quanto dos versos de Bandeira, pois, segundo O. Brik (1971, p. 132), só o podemos perceber no discurso poético e não no poema escrito.

Tanto O. Brik quanto Tinianov consideram que o ritmo precede o verso. Dessa forma, perceber o não-verbal do poema (seu movimento rítmico) significa preparar-se para a compreensão do que é verbal no poema (elementos semântico-sintáticos).

Em seguida, o grupo ouviu a versão de Egberto Gismonti de “O trenzinho do caipira”, de Villa Lobos. Tal composição musical, em suas diferentes versões, é rica em material narrativo sonoro. Sem nenhuma palavra, o ouvinte empreende uma viagem pelos recantos por que passa o trenzinho. No momento da discussão, os pré-adolescentes registraram a semelhança rítmica dos versos de Bandeira com o andar de um trem, bem como os elementos sonoros da versão de Gismonti que evidenciavam a sua passagem por diferentes lugares.

O momento da **criação** constituiu-se numa produção de poema livre, com a finalidade de verificar que aspectos trabalhados durante os encontros surgiriam nos textos dos participantes. A produção do quinto encontro caracterizou-se pela tentativa de dialogar com diferentes textos de conhecimento dos alunos. Os pré-adolescentes que até então só haviam escrito poemas que sabiam de memória de caráter popular, como A., 12 anos, começaram a reproduzir, na folha de papel, textos de autoria de outrem. No caso de A., 12 anos, pela primeira vez, ela

perguntou, antes de iniciar seu trabalho, se poderia “adaptar” algum poema que já tivesse sido escrito por algum autor.

Registrou, então, de memória, a letra da canção “Fico assim sem você”, de Abdullah e Cacá Moraes, interpretada pela dupla Claudinho e Buchecha e, mais recentemente, pela cantora e compositora Adriana Calcanhoto. Seguem-se os dois trechos, o da aluna e o dos autores:

EU SEM VOCÊ

*Amor sem beijinho, buchecha sem
Claudinho, sou eu assim sem você!
Futebol sem bola, piupiu sem
Frajola... Sou eu assim sem você!
Carro sem estrada, queijo sem goiabada...
Sou eu assim sem você.
Por que que tem que ser assim se o meu desejo não tem fim! Eu te quero
a todo instante nem mil autos falantes vão poder falar por mim!!
(A., 12 anos)*

FICO ASSIM SEM VOCÊ

*Avião sem asa, fogueira sem brasa
Sou eu assim sem você
Futebol sem bola
Piu-piu sem Frajola
Sou eu assim sem você*

*Por que é que tem que ser assim
Se o meu desejo não tem fim
Eu te desejo a todo instante
Nem mil alto-falantes
Não podem falar por mim*

*Amor sem beijinho
Buchecha sem Claudinho
Sou eu assim sem você
Circo sem palhaço
Namoro sem abraço
Sou eu assim sem você*

*Tô louco pra te ver chegar
Tô louco pra te ter nas mãos
Deitar no teu abraço
Retomar o pedaço
Que falta no meu coração*

*Eu não existo longe de você
E a solidão é o meu pior castigo
Eu conto as horas
Pra te ver
Mas o relógio ta de mal comigo*

Por que é que tem que ser assim...

*Neném sem chupeta
Romeu sem Julieta
Sou eu assim sem você
Carro sem estrada
Queijo sem goiabada
Sou eu assim sem você*

Por que é que tem que ser assim...

*Eu não existo longe de você
E a solidão é o meu pior castigo
Eu conto as horas
Pra te ver
Mas o relógio ta de mal comigo
(ABDULLAH e CACÁ MORAES)*

Os escritos de A., 12 anos, fazem-nos refletir acerca do que Grafton (2002, p. 31) relata sobre da escrita na Renascença: a cópia era importante para os jovens estudantes europeus do século XVI, pois, através dela, eles chegavam à compreensão do que liam. Já Fabre destaca que, na França, a partir de 1870, a cópia acompanhou os jovens no serviço militar através dos “cadernos de canções”, em que registravam textos de diferentes formatos, conforme empreendiam suas viagens. Tais cadernos, confeccionados sempre por um jovem soldado, com ou sem o auxílio de um escrivão, atestava os lugares por ele percorridos. Os “cadernos de canções” tornavam-se registros do que foi vivido por cada soldado, por isso, não importava quem criou o texto: apenas o ato da cópia legitimava a autoria do caderno, objeto mítico nas mãos de cada jovem. Diz Fabre:

(...) o serviço militar, que marca uma etapa tanto mais essencial na vida de cada homem quanto mais o confronta com um mundo mais distante de sua origem social, vem acompanhado da confecção aplicada do ‘caderno de canções’. O novo soldado atira-se quase de imediato à sua tarefa: copia as palavras de ‘pequenos formatos’ impressos ou dos cadernos dos companheiros mais avançados. A data de cada sessão de escrita está inscrita ao fim da página, o caderno desconta o tempo. Se o recruta não domina a escrita, apela para um ‘escrivão’, mas o caderno é sempre autenticado por uma assinatura final. Sobretudo depois de 1900, a obra toma um aspecto mais acabado, orna-se de iluminuras, frisos de desenhos decalcados dos periódicos frívolos. Um trabalho recente – sobre dezessete cadernos da região de Aude e de Arièges – demonstra que eles não têm como finalidade fixar e enriquecer um repertório: sete deles foram esquecidos logo após o retorno, a maior parte dos outros não

passaram de 'livros' que se olham, emprestam, mas dos quais muitas palavras não evocam nada. Pois a função do caderno está em outro lugar. As canções que contêm são todas francesas – à exceção dos 'hinos' regionais em 'patoá'. Os temas evoluem – da galanteria ao patriotismo – de acordo com as modas de Paris. Os ornamentos e as figuras reproduzem estilo das revistas do período. Portanto, as cópias são, antes de mais nada, objetos que testemunham a passagem pelos lugares, um meio social e uma língua distantes e prestigiosos. Ao fixar essas produções de aparência pobre, a escrita consagra-se como o bem apropriado daquele que, voltando para casa, traz seu caderno como um talismã (FABRE, 2001, p. 218-219).

Ao jovem soldado francês do fim do século XIX, início do XX, não importava o assunto do texto registrado em seu caderno, nem tampouco se era criação sua. A autoria era conferida pela posse da escrita, pela posse do caderno. Assim também para A., 12 anos, a noção de autoria vai se ampliando pouco a pouco, ao longo das atividades da oficina. Se anteriormente a aluna apresentou textos que trouxe de memória, da tradição oral, ao fazer uma “adaptação” da letra da canção “Fico assim sem você”, de Abdullah e Cacá Moraes, coloca-se na posição de autora do texto que “adapta”. A cópia de trechos dessa canção legitima essa autoria, como legitimava a do jovem proprietário dos cadernos de canções: “Ao tomar completamente posse do escrito, fazendo alguns um *caderno* ou *um livro*, tornam-se a título coletivo ou pessoal, *escritores*”. (Fabre, 2001, p. 321)

Segundo Fabre (2001, p. 220), ao aprender a ler, aprendemos a reconhecer os textos de que não poderíamos ser autores e, por conseqüência, colocamo-nos no lugar de leitores. Também A., 12 anos, aprende aos poucos a distinguir textos que traz de memória daqueles que produz de própria lavra, como esse, escolhido por ela para apresentar para os demais colegas, quando do término da oficina:

MEU PAÍS IMAGINÁRIO

*Eu moro num país cheio
De árvores, cachoeiras
E muita alegria.
No meu país todos têm
Liberdade e muita felicidade.
Eu sou muito feliz
No meu país... Mas eu não
Tenho tudo que quero,
Mas amo tudo que tenho.
(A., 12 anos)*

Mesmo que aluda a um dito popular (“Não tenho tudo que quero, mas amo tudo que tenho”), esse texto de A., 12 anos, ao contrário dos apresentados até o quarto encontro, evidencia uma criação própria, mesmo que longe de atingir qualidades poéticas diferenciadas.

Um outro exemplo, produzido por I., 11 anos, aproxima-se dos daqueles mencionados por Fabre, produzidos pelos jovens soldados franceses da virada do século XIX para o XX. Trata-se de uma colagem de lugares-comuns, letras de música (novamente a canção “Fico assim sem você”) e o slogan do comercial de TV “Sou brasileiro e não desisto nunca”:

DESPERDIÇOU

Falei que te amo e você não me quis mas você ainda vai me procurar, mais eu não volto, a, eu não volto, você vai ver, mas eu não existo longe de você é a solidão é o meu pior castigo\eu conto as horas para poder te ver mas o relógio está de mal comigo Só queria dizer que te amo é não perco sem você neste mundo por nada, nada, não tenho mais palavras pra dizer te amo. Mais sou brasileira e não desisto nunca. (I., 11 anos)

O diálogo intertextual esteve bastante presente na produção livre desse encontro, o que evidenciou certo grau de reflexão dos pré-adolescentes participantes da oficina acerca dos textos lidos e da forma como foram compostos. A partir do poema “Pintou uma rosa no pedaço”, de Sérgio Napp (ver segunda antologia no **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**), K., 11 anos, criou o poema “O sol e o girassol” enquanto T., 11 anos, criou uma releitura para os versos de “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira (ver terceira antologia no **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**). Ao ser indagada sobre sua releitura dos versos de Manuel Bandeira, T., 11 anos, informou que seu trabalho referia-se a pessoas que estivessem em situação de necessidade, como pessoas pobres ou detentos. Seguem os poemas de K., 11 anos, e de T., 11 anos:

O SOL E O GIRASSOL

*O sol brilhando
E os girassóis se virando
gira, gira, girassol
acompanhando o sol
Dia e noite
Gira, gira
Noite e dia*

Gira, gira, girassol...
(K., 11 anos)

*Café com pão
Rebelião.*
(T., 11 anos)

Dos textos produzidos no quinto encontro, um destacou-se por se remeter ao poema “As meninas”, do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. Cabe ressaltar que tal poema não estava em nenhuma antologia distribuída aos alunos ao longo da oficina e a referência a ele evidencia um possível esforço da aluna participante relacionar seu próprio texto a outros de seu repertório de leitura:

AS IRMÃS

*Gisele, Priscila e Déborah
São minhas irmãs:
Gisele é a mais velha
Priscila é a do meio
Déborah é a menor.*

*Gisele é a Gisa.
Priscila é a Purichira
Déborah é a Debinha
Mais quem eu sou?
Sou aquela que é a menor
de todas.*

*Tenho saudades de todas, mais a que eu mais tenho saudade é a
Debinha:
Que abria a janela e dizia: bom dia!*
(R., 12 anos)

A partir do sexto encontro, busquei desenvolver atividades que proporcionassem a formação de imagens e o descentramento, pois, no dizer de Eliot, a tarefa do poeta não é a busca de novas emoções, mas o resgate das cotidianas, trabalhadas no interior do poema, o que resulta na transformação do

sujeito poético numa espécie de sujeito coletivo, despersonalizado (Eliot, 1920). Nos trabalhos de oficina, ainda que não tivesse sido dado nenhum destaque à descentralização do sujeito poético, K., uma menina de 12 anos, elaborou o texto do quinto encontro (poema livre), utilizando uma voz masculina adulta. Assim como o trovador galego-português que compõe suas cantigas d'amigo através de um eu-feminino, K., 12 anos, expressou-se na voz de um eu-masculino:

A AMIZADE

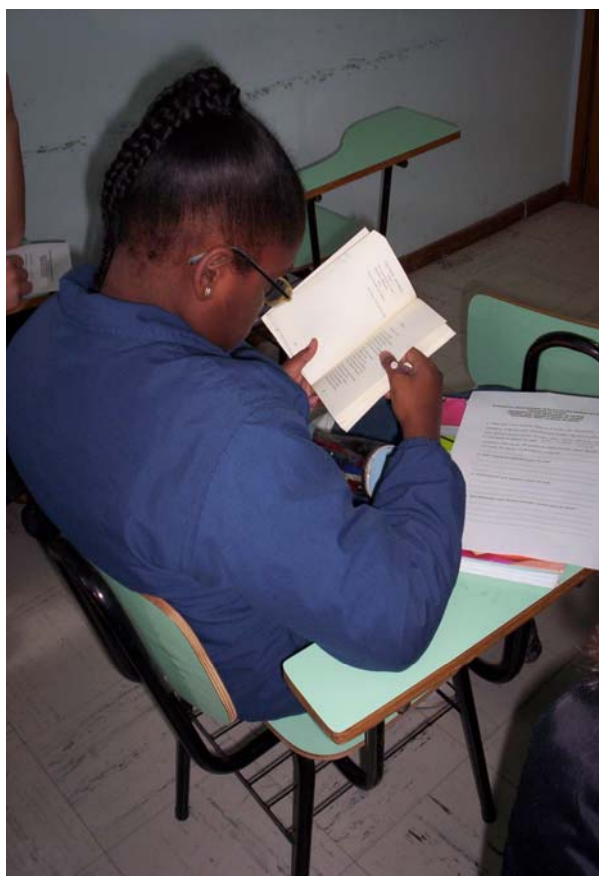
*Tenho amigos muito importantes
 Hoje até mais do que antes
 Eu era feliz antigamente
 E agora sou triste mas tenho "amor" em minha mente.
 E até no coração
 Apesar de amar em vão
 Por que a pedi em casamento
 E ela disse não
 (K., 12 anos)*

Ainda que tematize uma preocupação pré-adolescente, a saber, a aceitação/ rejeição amorosa, o texto de K., 12 anos, descola o *eu* que se expressa do *eu* que escreve. Não é a voz de uma menina de 12 anos que fala de suas apreensões em relação ao ser amado, mas a de um eu adulto, do sexo masculino ("Eu era feliz antigamente"), que sofre por ter seu pedido de casamento negado. Do sexto ao nono encontro da oficina, busquei mais enfaticamente esse descentramento, o descolamento do *eu* que escreve em relação ao *eu* que se expressa no poema. Para tanto, foram desenvolvidas atividades que despertassem sensações a partir de canções, inicialmente de diferentes culturas e, posteriormente, imagens e textos de terras imaginárias.

A partir do sexto encontro, as atividades corporais foram sendo substituídas por atividades de registro escrito de percepções sensoriais, causadas pela música, pelas imagens e pela leitura de poemas em voz alta. Chartier (1991, p. 14) observa que, nos séculos XVI e XVII, para se escrever eram necessárias práticas como saber a distância adequada corpo-texto escrito, ter bem posicionados os

braços, enfim, adotar uma postura corporal compatível com a leitura de um texto escrito.

Por esse motivo, optei por valorizar a postura corporal de leitura e de escrita a partir do sexto encontro, como se observa nas imagens dos pré-adolescentes participantes da oficina:







No sexto encontro, o momento da **percepção** centrou-se na audição de canções populares de diferentes povos, a saber:

- a) “Nonazanina ore kuá”, cantiga de ninar indígena;
- b) “Dorme, dorme”, cantiga de ninar árabe;
- c) “Au feu, le pompier”, cantiga francesa;
- d) “Alecrim”, cantiga popular portuguesa;
- e) “Sansa kroma”, cantiga popular da África do Sul.

Após a audição de cada canção, os pré-adolescentes registraram as sensações que tiveram ao ouvir cada uma delas. Por serem em sua maioria cantigas em línguas diferentes do Português, as sensações estiveram mais relacionadas com a percepção musical do que com a de significados lingüísticos.

O quadro que se segue aponta um levantamento feito a partir das respostas dadas pelos alunos. Não era necessário que cada um deles transcrevesse uma única sensação ao ouvir cada cantiga:

	“Nonazanina ore kuá”	“Dorme, dorme”	“Au feu le pompier”	“Alecrim”	“Sansa kroma”
Felicidade	2 ocorrências	1 ocorrência	3 ocorrências	1 ocorrência	1 ocorrência
Confusão		1 ocorrência			
Angústia	1 ocorrência				
Tranqüilidade, paz	6 ocorrências	1 ocorrência			
Tristeza	1 ocorrência	5 ocorrências			
Alegria	1 ocorrência	1 ocorrência	7 ocorrências	5 ocorrências	6 ocorrências
Agitação		1 ocorrência	1 ocorrência		5 ocorrências
Vontade de rir	2 ocorrências	1 ocorrência	8 ocorrências	4 ocorrências	3 ocorrências
Vontade de dançar		2 ocorrências	3 ocorrências	5 ocorrências	4 ocorrências
Vontade de tocar instrumentos, cantar, batucar			1 ocorrência	5 ocorrências	3 ocorrências
Vontade de estar lá					1 ocorrência
Elementos relacionados ao estranhamento cultural (tontura, religiosidade, diferença, confusão etc.)	3 ocorrências	4 ocorrências		1 ocorrência	1 ocorrência

Ao utilizar canções de diferentes povos, busquei uma aproximação com o que elas pudessem despertar de sentido nos participantes da oficina, bem como identificar até que ponto esse sentido trazia a marca do significado de cada uma dessas canções. Cabe, nesse momento, trazer à discussão uma das reflexões que Luria fez em suas últimas conferências, que estão no livro *Pensamento e linguagem*. Luria diferencia “significado” de “sentido”. Segundo ele, significado é o

“sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra” (Luria, 1987, p. 45), é, também, um:

(...) sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um ‘núcleo’ permanente, um determinado conjunto de enlaces. (LURIA, 1987, p. 45)

Já o sentido, de acordo com o autor, é o significado individual da palavra, separado do sistema objetivo de enlaces. Compõe-se dos enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. Cada palavra possui, assim, um significado, vinculado à história, conservado por e para todos, e um sentido, que é individual, ligado à situação dada e às vivências afetivas do sujeito. Através da audição das cantigas de diferentes culturas, os participantes das oficinas não puderam, num primeiro momento, descobrir seu significado (exceto “Alecrim”, todas eram em língua estrangeira), mas puderam atribuir sentidos às marcas sonoras extra-textuais, tais como as melodias das cantigas, os instrumentos utilizados, a entonação do cantor. Assim, à cantiga de ninar indígena “Nonazanina ore kuá”, a sensação de paz/tranquilidade teve maior número de incidências, enquanto “Sansa kroma”, que fala de um passarinho que perdeu os pais e, desde então, protege as crianças órfãs, teve incidência maior das sensações de alegria, agitação e vontade de dançar.

Por fugir muito a sonoridades culturais próximas à nossa, a cantiga de ninar árabe “Dorme, dorme” teve o maior grau de estranhamento em relação às demais. A ela os pré-adolescentes atribuíram as sensações de tontura, religiosidade, diferença e confusão. Ainda assim, não obstante esse estranhamento, houve cinco incidências de sensação de tristeza, quando da audição dessa cantiga. Utilizando a diferenciação entre sentido e significado, feita por Luria, mesmo que tal diferenciação tenha como base a palavra e não elementos extra-textuais, talvez tenha sido difícil atribuir um significado à cantiga árabe “Dorme, dorme” por ela ser

culturalmente estranha ao grupo, mas isso não impediu que lhe fosse atribuído o sentido de tristeza.

Posteriormente, no momento da **discussão**, cada aluno soube a origem cultural de cada cantiga, assim como o que cada uma delas representava. Para o momento da **discussão**, cada aluno ouviu uma leitura em voz alta do poema “O sol e Taichi”, do poeta japonês Miyasawa Kenji, constante da quarta antologia distribuída aos alunos (ver **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**). Após a leitura em voz alta feita por mim, cada um deveria registrar as sensações que teve com a audição do poema. Aos poucos, com a releitura desse, de posse da folha da antologia, os alunos discutiram as sensações que tiveram de alegria, paz, solidão, frio, confusão, grandeza, angústia, mudanças de estações e tristeza e viram que essas foram motivadas pelas imagens que o poeta criou em seu poema. Nele, o sol é comparado a um pequeno prato de prata no céu. É brilhante, porém de um brilho tímido e pequeno. Está sendo encoberto pelo branco das nuvens e da neve, que toma o seu lugar ao começar a produzir luz. Em meio a esse cenário frio e branco, Taichi destaca-se por ser ele próprio quem traz de volta o sol: veste suas calças vermelhas (como vermelho é o sol que desponta no branco da bandeira japonesa), suas vermelhas e quentes calças. Em meio ao frio, surge simbolicamente o calor de Taichi. Taichi, nome próprio posto lado a lado com a palavra sol, no título do poema, é igualado à fonte de calor e de alegria que, no momento, o sol não pode ser.

Essa associação entre sentidos e significados de diferentes palavras, tal como ocorre no poema “O sol e Taichi”, permite a retomada das últimas conferências de Luria. Nelas, o autor, ao falar de campo semântico, afirma que “cada palavra evoca todo um complexo sistema de enlaces, transforma-se no centro de toda uma completa rede semântica, atualizando determinados campos semânticos, os quais caracterizam um aspecto importante da estrutura psíquica da palavra” (Luria, 1987, p. 76).

Segundo Luria, as palavras despertam em quem as ouve/lê enlaces associativos que podem ser externos, ou seja, aqueles que se referem a situações concretas, como, por exemplo, “casa-teto” e “cachorro-rabo”, e internos, que são evocados por inclusão da palavra em uma categoria determinada, como “cachorro-animal”, “cadeira-móvel” e “cedro-árvore”. Sobre esses dois tipos de enlace, diz o autor:

Estas associações foram denominadas, na psicologia clássica, ‘associações por semelhança’ ou ‘associações por contraste’. É fácil ver que os enlaces verbais que emergem involuntariamente refletem as peculiaridades do pensamento sensorial, real-concreto, ou do pensamento ‘categorial’, que vimos anteriormente. (LURIA, 1987, p. 77)

Luria destaca, também, que, por trás de cada palavra, está um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais. Nos sujeitos normais, à medida que se tomam adultos, os enlaces sonoros (associações sonoras entre palavras) estão quase sempre inibidos. Segundo ele:

Raramente, alguém diante da palavra ‘koshka’ dirá ‘kroshka’, ‘krishka’ etc. Dificilmente, a palavra ‘skripka’ evocará ‘skrepka’. O afastamento destes enlaces sonoros dá-se em benefício dos enlaces semânticos, mais essenciais. Os enlaces semânticos, tanto os situacionais como os conceituais, são indiscutivelmente dominantes nos sujeitos normais. No entanto, como consequência da riqueza de enlaces situacionais e conceituais, em todos os casos dá-se a escolha do significado necessário dentre os muitos possíveis, uma vez que os diferentes significados surgem com diferente probabilidade no momento em que o sujeito escuta a palavra. (LURIA, 1987, p. 80)

No caso dos pré-adolescentes participantes da oficina, se, nos primeiros encontros, as associações entre palavras ocorreram no plano sonoro, a partir da metade da oficina, busquei atividades que proporcionassem associações situacionais e conceituais, como forma de auxiliá-los na compreensão do sentido interno dos textos lidos. Sobre a compreensão textual, Luria assinala que ela:

não se limita à compreensão do significado superficial. O significado da frase, a comunicação de um acontecimento ou de uma relação, a expressão geral de um pensamento não é a última etapa da compreensão. Já nas alocações verbais ou comunicações relativamente

simples, juntamente ao significado externo, aberto do texto, existe um sentido interno que se designa com o termo subtexto. Este subtexto existe em qualquer forma de alocação, desde as mais simples até as mais complexas. (LURIA, 1987, p. 195)

Ao analisar a profundidade de leitura de um texto, Luria ressalta que essa depende principalmente da sensibilidade emocional do sujeito em detrimento ao seu intelecto formal. Essa colocação vai ao encontro da proposta de oficina feita aos pré-adolescentes do Projeto Amora, que parte de vivências sensoriais e do resgate do corpo como condição para a leitura e a produção de poemas. Para compreender o subtexto, é necessário vivenciá-lo. Ainda segundo Luria, a capacidade de compreensão do subtexto:

(...) representa um aspecto especial da atividade psíquica, que pode não estar correlacionado em absoluto com a capacidade de pensamento lógico. Estes dois sistemas – o sistema de operações lógicas na atividade cognitiva e o sistema de compreensão emocional do significado ou do sentido profundo do texto – são dois sistemas diferentes. (LURIA, 1987, p. 197)

Entretanto, a vivência sensorial desse subtexto não necessita acontecer no plano factual. É preciso saber como se colocar no lugar do outro que está se expressando no texto. Não foi preciso que cada pré-adolescente vivenciasse a neve real para que compreendesse as sensações de alegria, de paz, de solidão, de frio, de confusão, de grandeza, de angústia, de mudanças de estações e de tristeza presentes no subtexto do poema “O sol e Taichi”, mas foi preciso que depreendessem tais sensações através de um sentido interior de neve, provocado pelo poema. Cabe, nesse momento, então, trazer à discussão o que propõe Stanislavski acerca da preparação do ator, pois tal autor baseia-se justamente no fato de que o ator deve vivenciar as sensações, as emoções de seu papel, a partir das suas próprias.

Stanislavski, na primeira parte de *A criação de um papel*, intitulada “A desgraça de ter espírito de Griboyedov”, destaca três períodos na preparação do papel pelo ator: o estudo do papel, o conferir-lhe vida e o dar-lhe forma (Stanislavski, 1999, p. 21). Escrito entre 1916 e 1920, esse texto é a mais antiga

das explorações de Stanislavski sobre o assunto que irá retomar ao longo de sua obra, ou seja, por meio do consciente, atingir o inconsciente, através da técnica.

Para Stanislavski, a primeira leitura de uma peça é essencial para o ator, pois é ela que o vai marcar emocionalmente e é através dela que vão se construir as circunstâncias interiores para a criação do papel. Segundo o autor, é preciso que o ator aproxime-se de seu papel por meio de suas próprias sensações, de suas próprias emoções reais, de sua experiência pessoal de vida, ou seja, de sua percepção emocional. Nesse sentido, é preciso que ele tenha imaginação ativa, que se coloque “em” uma determinada situação, que se mescle às circunstâncias do papel (Stanislavski, 1999, p.43).

Entretanto, mesmo que busque, em suas emoções, em suas sensações e em suas vivências pessoais, requisitos para a composição do seu papel, o ator deve criar aquilo que lhe falta:

O ator deve amar os sonhos e saber usá-los. Essa é uma das mais importantes faculdades criadoras. Sem imaginação não pode haver criatividade. Um papel que não passou pela esfera da imaginação artística nunca se tornará atraente. O ator precisa saber aplicar sua fantasia a toda espécie de temas. Deve saber como criar em sua imaginação uma vida verdadeira com qualquer material que lhe seja dado. Como uma criança, ele deve saber brincar com qualquer brinquedo, e achar prazer em seu jogo. O ator tem plena liberdade de criar o seu sonho, desde que não se extravie muito do pensamento e tema básico do dramaturgo.

Há vários aspectos da vida da imaginação e de seu funcionamento artístico. Podemos usar nossa visão interior para ver todo tipo de imagens visuais, criaturas vivas, rostos humanos, suas feições, paisagens, o mundo material dos objetos, cenários, e assim por diante. Com nosso ouvido interior, podemos ouvir toda sorte de melodias, vozes, entonações, etc. podemos sentir as coisas da imaginação, impelidos por nossa memória de sensações e emoções.

Há atores de coisas vistas e atores de coisas ouvidas. Os primeiros são dotados de uma visão interior especialmente boa, e os segundos de uma sensível audição interior. Para o primeiro tipo, ao qual eu mesmo pertença, o meio mais fácil de criar uma vida imaginária é com o auxílio de imagens visuais. Aos do segundo tipo, o que ajuda é a imagem do som.

Podemos amar todas as imagens visuais, auditivas, ou outras. Podemos gozá-las passivamente, de fora, sem sentir nenhum impulso para uma ação direta; numa palavra: com a “imaginação passiva” podemos ser a

platéia de nossos próprios sonhos. Ou podemos tomar parte ativa nesses sonhos com a “imaginação ativa”. (STANISLAVSKI, 1999, p.38)

Stanislavski continua seu pensamento defendendo que o ator deve ser um observador, deve buscar cada vez mais acumular não só conhecimentos, mas também impressões e lembranças vivas, pois só assim seu modo de pensar e de sentir será mais sutil e mais ampla, variada e substancial será também a vida de sua imaginação sobre um mesmo e único tema. Com base em Stanislavski, busquei provocar sensações nos participantes das oficinas, através de movimentos corporais, de músicas, de imagens e de leituras em voz alta, como forma de lhes proporcionar uma compreensão do sentido interno dos poemas lidos, assim como de promover situações de criação de poemas. Sobre a palavra falada e a compreensão do sentido interno, diz Luria:

(...) As pausas e a entonação são, neste caso, os meios de tradução do nível de significações externas desdobradas ao nível do sentido interno. A arte dos grandes narradores como Zakushniak, Kocharian, Andronikov, Zhuravliov consiste em levar até o ouvinte, utilizando os correspondentes meios – pausas, entonação, gestos – não somente o significado externo da comunicação, mas, também seu sentido interno, seu subtexto e, inclusive, os motivos que se encontram por trás das ações dos personagens ou que estão na base das vivências do autor. Já nos referimos àqueles meios utilizados para facilitar a tradução do texto transmitido oralmente, desde o nível dos significados externos ao nível dos sentidos internos. Os mesmos problemas existentes na compreensão da linguagem escrita, mesmo que aqui os meios sejam outros. Nem a entonação, nem o gesto, nem a pausa aparecem na linguagem escrita e a separação de parágrafos, os espaços, os sinais de pontuação não garantem completamente a possibilidade de compreensão do sentido interno do texto. Por isso, naturalmente, o processo de compreensão do subtexto ou do sentido, que se oculta atrás do texto escrito, tem aqui um caráter mais complexo e exige um trabalho autônomo ativo por parte do sujeito (LURIA, 1987, p. 198).

Após a leitura oral do poema de Miyasawa Kenji, os participantes da oficina foram desafiados a iniciarem o momento da **criação**, através da escrita de frases que expressassem um sentimento já vivenciado por cada um, sem, contudo, mencioná-lo. Apesar de a maioria das frases circunscreverem-se à descrição do factual (“Hoje meu pai vem passar o Natal comigo” – A., 11 anos, para representar alegria; “Hoje estou brincando muito e não estou cansado” – L., 10 anos, para

representar disposição e “Ontem fui a uma festa e voltei às duas horas da manhã”, L., 11 anos, para representar cansaço), três textos destacaram-se pela utilização de metáforas bastante interessantes:

Sabe, eu sou amarelo, cor do castelo, tenho cabeça de cogumelo e coração preto. Um dia achei o azul, que era lindo cor do céu, mas um dia o marrom roubou sua cor, sem o azul não posso ser o amarelo, e para ser o amarelo, tive que virar o preto. Agora sou azul, por que o preto virou branco e com o branco tudo virou o amarelo e com ele apareci e virei o Azul. Sou amarelo, céu azul e meu coração preto. (C., 11 anos)
Alguém que gosto muito morreu. Chorei, mas para mim foi melhor, fui vê o pôr-do-sol no Gasômetro. (G., 12 anos)

SAUDADE

*Estou deitada no meu quarto
 Uma dor aperta meu peito
 A vontade de chorar vem chegando
 E eu na minha cama
 Vou me aconchegando.
 (L., 11 anos)*

Ser uma cor luminosa por fora e uma escura por dentro, ver o pôr-do-sol e aconchegar-se na cama, mesmo que partam de experiências pessoais, são imagens que representam de modo mais universal os sentimentos de tristeza, de reflexão, de recolhimento, próprios de qualquer ser humano. Os três trechos escritos pelos alunos, dessa forma, aproximam-se da condição do poema lírico de representar uma emoção que não seja exclusiva do eu que a expressa, mas que pareça exclusiva de quem o lê.

No momento da **criação** propriamente dita, a atividade desenvolvida continuou remetendo os alunos para a esfera do emocional. Através do mote “Sinto certo sentimento”, verso inicial do poema “Sei lá”, do livro *Ninguém sabe o que é o poema*, de Ricardo Azevedo, publicado pela Editora Ática em 2005, cada aluno teve de desenvolver um poema que expressasse em linguagem figurada uma das sensações listadas durante a audição das canções, no momento da **percepção**. O desafio, cada vez mais, passou a ser fazer do poema uma instância de expressão de sentimentos, mas não necessariamente os que vive o *eu* que escreve. Saber identificar em si a emoção e transformá-la em sentimento universal foi o desafio lançado para os pré-adolescentes estudados: o de serem poetas-

fingidores, que chegam a fingir a dor que realmente sentem, parafraseando os versos de Fernando Pessoa.

Numa linguagem ao mesmo tempo pessoal e universal, alguns alunos conseguiram abordar sensações como:

- desconforto consigo mesmo ou com o espaço circundante:

*eu estou voando, ando e ando
correndo, endo, endo
mas isso mostra a cor do vermelho, ou o boeiro, que é marrom, preto,
cinza e não é branco, estou totalmente verde, voando da cor azul,
correndo com a cor preta e dormindo com o coração marrom. O sol viajou
e agora tudo esta tão marrom cor do moletom de Seu João. (C., 11 anos)*

*Ontem teve sol
Hoje teve chuva
Amanhã vai ter nublado
No meu mundo iluminado
(K., 11 anos)*

- amor e saudade:

*Hoje o sol está radiante.
É um lindo dia
A água do mar está brilhante.
E ao olhar o céu vi como ele ria
Tudo está calmo
Sinto o céu a um palmo
O amor me rodeia
Enquanto rolo na areia
(K., 12 anos)*

*O sol se foi
Agora no céu
têm uma bola prateada
refletindo no rio
Minha mãe
Minha amada
Que se foi
Levando parte
do meu coração
e me deixando só
eu, a lua e o chão.
(L., 11 anos)*

O texto de C., 11 anos, segue na linha de imagens cromáticas, que expressam as alternâncias entre a sensação de liberdade (verde, azul) e a de desconforto (preto, marrom), reiteradas pelas ações de voar (associada à cor azul

e, conseqüentemente, à sensação de liberdade) e correr/dormir (associadas às cores preta e marrom, portanto à sensação de desconforto). Há a personificação do sol (“o sol viajou”). Já o texto de K., 11 anos, tece uma descrição climática para, por fim, aproximar tal descrição da paisagem interior do eu que se expressa: ao mundo iluminado desse *eu*, contrapõe-se o tempo nublado.

Já os textos de K., 12 anos, e L., 11 anos, transferem para a paisagem o sentimento amoroso: a tranqüilidade da natureza e o desaparecimento do sol indicam respectivamente a presença do amor e a ausência do ser amado. O poema de L., 11 anos, aborda ainda mais sofisticadamente o sentimento de perda, através da construção imagética “e me deixando só/ eu, a lua e o chão”. Estar só, no chão, indicia um abatimento moral intenso e não apenas o ato de estar deitado.

Um texto destacou-se pela tentativa de expressar um sentimento coletivo. Ao invés de falar de uma sensação pessoal, V., 13 anos, optou por abordar a construção de utopias, de um mundo mais equânime. Dessa forma, antecipou as propostas de atividades dos dois encontros posteriores:

O GRANDE SENTIMENTO

*O mundo gosta de rir
e temos que fazer uma vida
que não seja só de risadas
mas também de tristesa.
Para poder ajudar
quem precisa ser ajudado.
Para poder achar
o sentimento certo.*

4.2.5 Poesia: uma viagem estrelada

O sétimo e o oitavo encontros tiveram por finalidade promover instâncias de leitura e de produção de poemas, a partir de textos e/ou imagens que abordassem seres e lugares imaginários. Através dessas imagens e desses poemas, busquei que os alunos participantes da oficina chegassem à criação de poemas de forma o

mais possível desvinculada de um *eu* que expressa apenas sentimentos e sensações pessoais.

A construção de utopias projeta no futuro uma expectativa que se deseja para o presente. Sobre o mito da Cocanha, terra imaginária que aparece em diferentes tradições folclóricas, Hilário Franco Júnior, no prefácio de seu livro *Cocanha, várias faces de uma utopia*, diz que, mesmo que tal utopia seja um mosaico mítico, a composição desse relato apresenta “fragmentos manipulados de forma própria conforme a época e o local de cada versão” (Franco Júnior, 1998, p. 10). Assim, a Cocanha assume feições um pouco diferentes na Medievalidade e na Modernidade. Na Cocanha de cada época, existe o que mais faz falta no grupo que a cria. No caso da Cocanha moderna, por exemplo, diz o autor:

Enquanto as utopias intelectuais modernas, como as de Thomas Morus, Francis Bacon e Tommaso Campanella, estavam mais preocupadas em reformar o sistema político-social do que em melhorar as condições concretas de vida das camadas despossuídas, a Cocanha oferecia a elas uma nova Idade de Ouro. Ela buscava superar, no plano imaginário, a principal dificuldade daquelas pessoas: a carestia alimentar. (FRANCO JÚNIOR, 1998, p. 14)

Optei por utilizar textos da literatura que versassem sobre espaços imaginários, como os presentes na antologia do oitavo encontro (**Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**), por eles apresentarem esse duplo caráter de universal e de circunscrito ao temporal/regional. Contudo, antes de iniciar o trabalho com os textos dessa antologia, optei por, a partir de imagens projetadas, aproximar os pré-adolescentes de formas visuais de seres imaginários. Apenas duas imagens não retrataram tais seres: o poema “Sei lá”, de Ricardo Azevedo, e a ilustração de Estela Capón para o livro de María Elena Walsh, *El país de la geometría*.

Segue a lista de imagens apresentadas aos alunos, que podem ser encontradas no **Apêndice E: Imagens utilizadas no sétimo encontro**:

- Imagem 1: Poema “Sei lá”, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é o poema*. São Paulo: Ática, 2005.
- Imagens 2 e 3: “Mermaids and Mermen” (Sereias e Sereios), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.
- Imagem 4: “The fays” (“As fadas”), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.
- Imagem 5: “O próprio sol ficou cheio de frieiras”, Gustave Doré, do livro BURGUER, G. A. *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1990.
- Imagem 6: “O monóculo”, Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.
- Imagem 7: “Anfisbena”, Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.
- Imagens do conjunto 8: “Guitarra Pensilis”, “Manypeeplia Upsidedownia”, “Phattfacia Stupenda”, “Piggiwiggia Pyramidalis”, de Edward Lear, do livro LEAR, Edward. *The nonsense books of Edward Lear*. New York: The New American Library of World Literature, 1964.
- Imagem 9: Sem Título, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Histórias folclóricas de medo e quebranto*. São Paulo: Scipione, 1997.
- Imagem 10: Sem Título, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Histórias folclóricas de medo e quebranto*. São Paulo: Scipione, 1997.

- Imagem 11: “Había una vez un amplio país blanco de papel”, Estela Capón, do livro WALSH, María Elena. *El país de la geometría*. Buenos Aires: Hispamérica, 1986.

Após a projeção de cada imagem, os alunos registraram suas sensações e suas percepções sobre elas. Segue quadro com as principais sensações descritas pelos participantes da oficina, a partir das imagens projetadas:

	Sei lá/ Nada	Estranheza	Sono, dor morte, angústia, tristeza, abatimento	Brincadeira, alegria, felicidade	Colocou- se na ação da imagem	Alívio, liberdade	Descreveu a cena/ poema
Poema “Sei lá”	7 ocorrências		2 ocorrências				6 ocorrências
“Mermaids and marmen” (2)	1 ocorrência		3 ocorrências		6 ocorrências	1 ocorrência	2 ocorrências
“Mermaids and marmen” (3)	4 ocorrências		4 ocorrências	3 ocorrências	1 ocorrência	2 ocorrências	2 ocorrências
“The fays”				3 ocorrências	4 ocorrências	3 ocorrências	3 ocorrências
“O próprio sol ficou cheio de frieiras”	1 ocorrência	1 ocorrência	6 ocorrências				5 ocorrências
“O monóculo”	3 ocorrências		1 ocorrência	2 ocorrências	1 ocorrência		3 ocorrências
“Anfisbena”			5 ocorrências		3 ocorrências		3 ocorrências
Guitarra Pensilis” e outros	2 ocorrências	1 ocorrência		7 ocorrências	1 ocorrência		2 ocorrências
“Sem título” (1)				6 ocorrências	4 ocorrências	1 ocorrência	2 ocorrências
“Sem título” (1)	1 ocorrência			7 ocorrências		2 ocorrências	2 ocorrências
“Había una vez un amplio...”		3 ocorrências	1 ocorrência	6 ocorrências	1 ocorrência		3 ocorrências

Algumas reflexões surgem a partir do quadro com as sensações mais destacadas pelos alunos. Uma delas é o fato de haver, no trabalho com imagens, diferentemente das sensações despertadas pela audição das cantigas, uma reincidente descrição das cenas exibidas, em contraposição à baixa incidência da sensação de estranheza frente a elas (apenas cinco registros). A última coluna da tabela demonstra que nenhuma das imagens projetadas deixou de ser descrita por algum dos pré-adolescentes. O descrever pode demonstrar uma tentativa de os alunos compreenderem o que viram, uma forma de “dissecarem”, de analisarem a cena que lhes foi apresentada.

Conforme destaca Walter Ong (1998, p. 86-87), a visão chega ao ser humano através dos detalhes: para se olhar o todo é preciso dissecá-lo, girar os olhos pelo que foi visto, enquanto o som envolve os ouvidos. Ao mesmo tempo em que se preocuparam em descrever o que viram, houve, por parte dos alunos da oficina, a tentativa de inserção pessoal no contexto mostrado. Há vinte ocorrências de registro de inserção de si mesmo na imagem mostrada, várias delas com referência a percepções ligadas aos sentidos humanos.

Como referências de inserção sensorial nas imagens mostradas, temos:

Me senti vendo uma sereia. (A., 12 anos)

Sinto o som do mar. Sinto o vento do mar. (F., 12 anos)

Imaginei como deve ser ter um olho só. (L., 11anos)

Parece que estou voando pelo céu azul. (C., 11 anos)

Tal atitude é importante, pois serviu como um exercício de descentramento do eu. Colocando-se a si próprios em uma cena ou no lugar de um ser imaginário, cada aluno está testando sua capacidade artística de transmitir, com emoção, um sentimento que não lhe pertence, a partir de sua própria percepção. Cada um

deles está fazendo sua análise da imagem na concepção, embora teatral, de Stanislavski:

Pela análise, o ator passa a conhecer melhor seu papel. A análise é, também, um meio de familiarizar-se com a peça toda pelo estudo de suas partes. Como num trabalho de restauração, a análise calcula o todo, fazendo viver vários dos seus segmentos.

A palavra “análise” tem, geralmente, uma conotação de processo intelectual. É usada em pesquisas literárias, filosóficas, históricas e outras. Mas em arte, qualquer análise intelectual, empreendida por si só e como único objetivo, será prejudicial, pois suas qualidades matemáticas e secas tendem a esfriar o impulso do “élan” artístico e do entusiasmo criador.

Em arte, o sentimento é que cria, e não o cérebro. O papel principal e a iniciativa, em arte, pertencem ao sentimento. Aqui, o papel da mente é apenas auxiliar, subordinado. A análise feita pelo artista é muito diferente da que faz o estudioso ou o crítico. Se o resultado de uma análise erudita é o “pensamento”, o de uma análise artística é o “sentimento”. A análise do ator é sobretudo a do sentimento, e é executada pelo sentimento. (STANISLAVSKI, 1999, p. 26)

De que forma essa tentativa de aproximação de sensações estranhas ao eu que lê e que escreve o poema se refletiu na **criação** do sétimo encontro? Os participantes da oficina tiveram primeiramente de pensar em um ser imaginário que representasse o que estavam sentindo. Em seguida, tiveram de desenhar esse ser em uma folha e, posteriormente, escrever um poema sobre ele.

I., 11 anos, fez sua personagem explicitamente baseada na imagem “O próprio sol ficou cheio de freiras”, de Gustave Doré:



A imagem de Doré destacou-se por receber o maior número de ocorrências de sensações como sono, morte, dor, angústia, tristeza e abatimento. Tais sensações aparecem no poema que I., 11 anos, compôs no momento da **criação**. É nítida a associação da imagem de desamparo de Gustave Doré, com a de tristeza e de solidão expressas através de palavras por I., 11 anos. Em seu poema, palavras como “deprimida”, “frio”, “(r)uiva”, “dor”, aliam-se à falta de brilho da Lua:

L
*A lua brilha muito
mas um dia ela parou
de brilhar
começou a ficar deprimi-
da e com frio
Porque o vento ruiva
o vento ventas
sobe um calafrio
e leva a dor para
os casais
mas se a lua não
brilha ninguém brilha
(I., 11 anos)*

O vôo dos seres imaginários mostrados em “The fays” (“As fadas”) para os pré-adolescentes serviu de mote para a criatura alada, criada por L., 11 anos:



A sensação de alívio e de liberdade obteve nove ocorrências no grupo das sensações descritas pelos pré-adolescentes a partir das imagens que lhes foram mostradas, três delas surgiram em função dos seres alados da imagem “The fays” (“As fadas”). Assim como a imagem das pequenas fadas voando em insetos, o “anjo” de L., 11 anos, voa alto, livre, um voo de mente (traduzida pela palavra “imaginarium”) e criação (traduzida pelas palavras “dormir” e “sonho”), até sentir-se aconchegado pela quentura de suas asas brancas, em terra firme:

IMAGINARIUM

*Os pés não tocam o chão
 Ele voa
 A mente está no alto
 Ele viaja
 Como um arranha-céu
 Ele volta para casa
 Mas
 No caminho se perde
 Se perde do seu rumo
 E encontra o paraíso
 Seu pêlo branco o esquenta
 Seus espinhos o protegem
 E ele volta a dormir
 Para pelo menos no sonho
 Voltar para casa
 O sonho o avisou
 O que ele jamais sonhou
 Que a terra em que estava a descansar
 Era mesmo o seu lar
 (L., 11 anos)*

O *eu* que se expressa no poema de L., 11 anos, não descreve uma sensação pessoal, mas a de um ser que lhe é exterior, que é acompanhado de perto em suas ações e em suas sensações de busca, voo e liberdade. L., 11 anos, consegue fazer um poema em que, sem falar de si, desloca o desejo pré-adolescente de sonho e liberdade para um outro ser inventado. Não há em seu poema uma intenção meramente pessoal, mas o sentimento universal de liberdade, traduzido pela metáfora do voo e da altura (“arranha-céu”).

Ainda que seja mais pessoal do que o poema de L., 11 anos, o texto de L., 10 anos, também expressa uma questão própria da adolescência: o desconforto

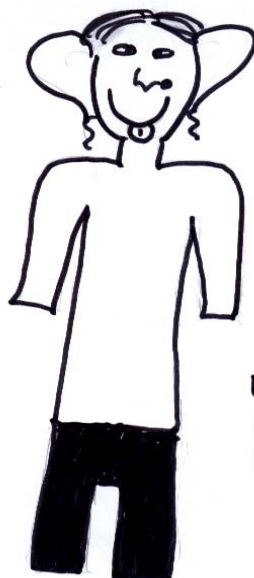
frente ao próprio corpo, através da comparação entre o eu que se expressa e o Monstro de Tramoncho.

MINHA COMBINAÇÃO

Minha combinação,
com o monstro
de Tramoncho
Tramoncho é a sua
origem
origem do monstro
ele é feio eu também
ele se parece com
migo
eu também
(L., 10 anos)

Tal desconforto em relação ao próprio corpo faz com que os pré-adolescentes se identifiquem com textos de *nonsense*, como o de L., 10 anos, e seu Monstro de Tramoncho, e das figuras desproporcionais de Edward Lear, como já comentei anteriormente. Essa referência às desproporções corporais surge na representação do Dumbomen, de T., 11 anos:

DUMBOMEN !



Ele vai te
proteger do
assalto de tão
feio.
Porra, gg
Se quis pegar
avião não precisa
porque agora tem
Dumbomen!
Mas se sair do
DUMBOMEN Bote umas
pedrinhas na orelha
para não voar.
Atenção esse
aviso é muito
importante

A partir da criação da personagem grotesca Dumbomen, que nos remete à personagem de *O homem elefante*²⁷, T., 11 anos, fala de diferença, desconforto e aceitação social através um poema curto, mas rico em significação:

PENSE-REFLITA

*Pense reflita o
Dumbomen tem
Sentimento. Os brutos
amam.
(T., 11 anos)*

Já em seu título, T., 11 anos, confere a seu poema um tom de denúncia, através do uso da forma verbal imperativa, que convida o leitor ao exercício lógico de justapor Dumbomen aos seres brutos, os seres brutos ao amor e, conseqüentemente, Dumbomen aos sentimentos que possui, à sua origem humana. Ao encerrar seu poema com a afirmação consagrada de que “os brutos também amam”, T., 11 anos, inverte o tom jocoso que apresenta no texto que acompanha seu desenho e confere humanidade ao Dumbomen. A partir de sua vivência pré-adolescente de desconforto consigo mesma, de necessidade de aceitação, T., 11 anos, consegue que o *eu* que se expressa em seu poema fale do sentimento universal humano de rejeição/aceitação social em função das diferenças.

R., 12 anos, optou por criar uma terra imaginária, em vez de uma personagem. A única paisagem projetada para os pré-adolescentes foi a de Estela Capón, intitulada “Había una vez un amplio país blanco de papel”, do livro *El país de la geometría*, de María Elena Walsh. R., 12 anos, optou, então, por desenhar a sua ilha imaginária, lugar onde habita o “ser esquisito”:

²⁷ Dirigido por David Lynch e baseado em livro de Sir Frederick Treves e Ashley Montagu, o filme *O homem elefante* conta a história de John Merrick, um cidadão da Inglaterra vitoriana, que era portador do caso mais grave de neurofibromatose múltipla registrado, tendo 90% do seu corpo deformado. Essa situação fez com que ele passasse toda a sua existência se exibindo em circos de variedades como um monstro.



Ainda que não tenha sido intenção de R., 12 anos, a representação que ela faz de seu lugar imaginário permite-nos uma associação com as de paraísos imaginários, feitas ao longo da história, tais como a gravura anônima da década de 1560, intitulada “O Reino de Panigon”, reproduzida no livro *Cocanha: várias faces de uma utopia*, de Hilário Franco Júnior:



No Reino de Panigon, cabem todos os prazeres, os sonhos, as utopias, mesmo as mais absurdas, como se lê em trecho do poema que acompanha a imagem e leva, também, o mesmo nome:

*Creiam, sem que eu precise jurar,
Pois esse lugar é milagre da natureza,
Que as casas são lá cobertas de pudins
Mais perfumados que flor de laranja e murta.
Janelas e portas são feitas de grandes bolos.*
(FRANCO JÚNIOR, 1996, p. 118)

R., 12 anos, cria seu paraíso imaginário a partir de seu desenho e do diálogo com o poema “Caderno”, do livro *Meu material escolar*, de Ricardo Azevedo, Quinteto Editorial, 2000, o que demonstra que, pouco a pouco, os participantes da oficina vão se exercitando na arte de compor seus textos através do diálogo com outros, quer escritos, quer visuais. Também faz parte do processo de composição poética desses pré-adolescentes a apropriação de textos preexistentes e a elaboração de seu próprio texto a partir deles:

A ILHA

*Cabem tudo numa ilha,
cabem os pássaros e os macacos
cabem o céu cheio de estrelas,
cabem as cidades e as ruas,
cabem as flores
do jardim,
cabem todos os meus amigos,
cabe um enorme coração,
cabe um coqueiro cheio
de coquinhos, e sobra até um cantinho para mim dormir mais um
pouquinho.*
(R., 12 anos)

O oitavo encontro foi, enfim, o momento em que, desde a **percepção**, os pré-adolescentes tiveram presente a palavra escrita. Nesse momento, cada participante leu silenciosamente os poemas da quinta antologia (ver **Apêndice G: Antologias distribuídas durante os encontros**), a saber: “O país da Cocanha holandês”. In: FRANCO Jr. Hilário. *Cocanha: várias faces de uma utopia*. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. p. 63-67; “Vivo feliz no meu armário”, Azevedo, Ricardo.

Ninguém sabe o que é o poema. São Paulo: Ática, 2005. p.60-62; “Canção do Exílio”, Gonçalves Dias, In: Bandeira, Manuel. *Antologia dos poetas brasileiros: poesia da fase romântica.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 47-48.); “Passeio nº 6”, Barros, Manoel de. *Matéria de poesia.* 3ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 45. Em seguida, os alunos registraram suas sensações e suas percepções numa folha de papel, assim como escreveram de qual poema gostaram mais e por quê.

O texto mais citado em preferência pelos alunos foi “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, com cinco referências a ele:

Eu prefiro o 3. Por que é o poema que me senti feliz, alegre e que morava em um lugar lindo, que ninguém mais mora (eu e minha família). (C., 11 anos)

Canção do Exílio porque é tocante e envolve as pessoas que escutam da sensação de leveza, liberdade como se você estivesse voando dá vontade de morar no lugar e tão maravilhoso só de imaginar quero ir morar lá. (J., 12 anos)

Canção do exílio. Porquê fala de um verdadeiro paraíso habitado pelo seu inventor parece ser lindo... (L., 11 anos)

Escolheria o poema Canção do Exílio. Porque nesse poema eu me senti como estivesse no paraíso (terra) do poema, onde tudo acontece, tudo de bom. Eu gostei mais desse poema porque me senti mais LIVRE das coisas ruins. (R., 12 anos)

Eu escolheria o 3º. Por que o poema esta falando do Brasil que é o país que eu nasci e também tem uma natureza linda. (V., 13 anos)

Através de suas justificativas para a escolha desse poema, percebemos que houve certa compreensão, por parte dos alunos, da idealização da terra descrita pelo *eu* que se expressa. Em segundo lugar, foram citados em preferência os poemas “O país da Cocanha holandês”, do século XV e Passeio nº 6, de Manoel de Barros, com três citações cada. Seguem as justificativas para a escolha de cada um dos poemas:

- “O país da Cocanha holandês”:

Por que ele fala em coisas estranhas dessa vida. (F., 12 anos)

Se eu tivesse que escolher um poema eu escolheria: O primeiro porque parece um país perfeito todos não passavam fome todos eram felizes e tudo era comida (o que eu mais gosto). (L., 11 anos)

Eu escolho o 1º porque eu adoro ser liberto e também porque eu gosto disso. (L., 10 anos)

O país da Cocanha Holandesa. É bem divertido nunca poderá existir parece uma versão nova de João e Maria. (L., 11 anos)

- “Passeio nº 6”:

Eu iscoli esse poema porque eu acho interesanti tambem com liberdade de fazer as coisas. (A., 12 anos)

Eu gostei do último, pois me senti melhor, alegre e me tocou mais. (G., 12 anos)

O poema que eu mais gostei foi o último porque eu achei interessante e que o menino (a) está viajando (pensando). Por isso que eu gostei. (Re., 12 anos)

Curiosamente, o único texto da antologia direcionado a um público juvenil, o poema “Vivo feliz no meu armário”, recebeu apenas uma menção, mas a justificativa para a sua escolha não foi a referência à sua temática próxima ao adolescente, ou seja, a tensão entre o mundo real e o inventado pelo eu que se expressa, mas a criatividade lingüística do autor : “O poema 4 porque nesse poema eu achei legal como o Ricardo Azevedo usou a imaginação e como tantas coisas cabem num armário” (K., 11 anos).

A maior incidência de citações para o poema “Canção do Exílio” e a menor para “Vivo feliz no meu armário”, uma releitura do poema de Gonçalves Dias, pode indicar que a imagem da terra paradisíaca descrita no poema de Gonçalves Dias foi mais compreensível aos pré-adolescentes, em virtude de seu caráter mítico, presente no imaginário de diferentes grupos sociais. A imagem da terra onde cantam os sabiás aproxima-se das imagens construídas, pela oralidade, de paraíso perdido. A imagem da terra idílica em “Canção do exílio” retoma o mito do

paraíso terrestre, da Cocanha. Tal como Menocchio, cuja imagem de paraíso aproxima-se da Cocanha, os pré-adolescentes participantes da oficina viram em “Canção do exílio” a representação da imagem de paraíso, de mundo novo, recorrente em diferentes épocas, nas mais diversas culturas, com feições distintas, através da oralidade. A Cocanha é o retorno a um passado mítico, projetado no futuro e “Canção do exílio” aproxima-se do mito do paraíso perdido, muito mais do que o “armário”, território paradisíaco representado por Ricardo Azevedo em seu poema.

Após trabalharem com os diferentes poemas da quinta antologia, como os alunos criaram, então, seus próprios paraísos na terceira etapa do oitavo encontro (**criação**)? Os paraísos criados pelos participantes da oficina trouxeram não só sonhos e medos pessoais, mas também coletivos. Como utopias coletivas, aparecem desde desejos mais concretos, como, alimentação, até a solidariedade e a justiça social:

DESEJOS:

Era uma vez um lugar lindo que seu nome era “O lindo mundo da imaginação”. La qualquer coisa era possível, voar, comer muitos e muitos doces. Existe um animal que eu tenho medo, um que corre nas matas, caminha na areia e me busca em camera lenta. Ele tem 2 metros de altura, parece um elefante, grande e elegante, que só eu sei. Mas vamos deixar de bobagem e lembrar das coisas boas que minha mãe me falava.
(C., 11 anos)

O MEU PAÍS IMAGINÁRIO

*No meu país
Não existe dinheiro,
Todos pegam o que querem
E quando querem.
Todos trabalham só
Para ajudar os outros
E são todos amigos
Ninguém fica solitario,
Todos unidos em prou
de uma causa o
Amor.*
(V., 13 anos)

Dois poemas se destacaram dos demais pelo manejo com a linguagem, através da referência, mesmo que inconscientemente, a outros textos não trabalhados em oficina, ou por apresentarem um *eu* que se expressa diferenciado do *eu* que produz o poema. O primeiro deles é “Meu paraíso”, de J., 12 anos:

MEU PARAÍSO
*O paraíso que eu quero
 é mágico
 Saia a realidade
 Entre a imaginação
 Meus sonhos virem realidade
 E não sejam apenas
 Café com pão
 Tudo folhado em ouro
 Menos o coração
 Que nesse país não
 existise violência
 nem discriminação.*
 (J., 12 anos)

Em “Meu paraíso”, a referência a “café com pão” retoma o poema “Trem de ferro”, trabalhado em oficina, enquanto o cenário todo folheado a ouro remete-nos à personagem grega do Rei Midas, cujo dom de transformar tudo o que tocasse em ouro trouxe-lhe fome e sede. Uma outra história relacionada ao Rei Midas e registrada por Kury (2001, p. 265) conta sobre o encontro de Midas e Sileno que, após acordar de seu sono causado por vinho em demasia, contou para o rei, como lição de sapiência, a história de dois reinos, Eusebés (Reino Piedoso) e Máquimos (Reino Belicoso). Enquanto a vida em Eusebés era feliz e seus habitantes longevos e morriam entre gargalhadas, em Máquimos, os habitantes nasciam armados para combater. Em ambos os reinos o ouro abundava. No paraíso descrito por J., 12 anos, em seu poema, o ouro não traz tristeza, como trouxe a Midas e aos habitantes de Máquimos, pois o coração não é feito desse metal. J., 12 anos, constrói, assim, a imagem de uma terra em que os sentimentos não são “contaminados” pela ganância, onde a ganância não gera violência, nem discriminação.

Já no segundo poema, “Do amor para os amantes”, L., 11 anos, o eu que se expressa de forma personificada é o próprio amor, que constrói seu mundo pequeno em cada coração:

DO AMOR PARA OS AMANTES

*Meu mundo é miniatura
Para eu poder manipulá-lo
Assim como na prefeitura
Poder modificá-lo
Quando eu choro
Faço cachoeiras
E quando espirro
Faço goteiras
Meu mundo não tem ladrões
Pois meu mundo
É nos seus corações.
(L., 11 anos)*

Encerrado o oitavo encontro, o nono foi dedicado à avaliação e o décimo à preparação do sarau a ser apresentado para todos os colegas no Festival de Oficinas.

4.2.6 Poesia: porto de chegada

Como encerramento e avaliação das atividades desenvolvidas, retomei o primeiro encontro, através da solicitação aos alunos para que respondessem às mesmas perguntas presentes no questionário inicial, assim como escrevessem novo texto com o título “Minha viagem agora”. Tais questões e textos, as mesmas do **Apêndice C: Questionário e produção Iniciais**, estão no **Apêndice D: Questionário e produção finais**. Busquei, através da repetição das mesmas atividades no início e no final da oficina, identificar mudanças nas respostas dos alunos acerca de alguns aspectos que julguei significativos, tais como as concepções que eles apresentaram do poema, quer em suas definições, quer através dos textos finais produzidos.

As respostas ao questionário inicial estão no **capítulo 3** e giraram em torno de três grupos de concepção acerca do que é um poema: o primeiro apontava o poema como aquilo que provoca/expressa emoção **(3.1)**, o segundo, como forma de contato, de comunicação com o outro **(3.2)** e o terceiro, como produção coletiva **(3.3)**. No questionário final, as concepções que os pré-adolescentes tiveram do que seja um poema transitou entre três grupos de definição: um primeiro que conceituou poema/poesia como instância de expressão de um *eu*, um segundo cuja base de definição foram elementos formais e, ainda, um terceiro, junção dos dois anteriores, cuja caracterização de poema/poesia apontou para a expressão de um *eu*, através de um texto com características formais próprias.

São exemplos do primeiro grupo de definições:

Nos poemas o autor expressa os seus sentimentos ou acontecimentos. E nos textos não necessariamente. (G., 12 anos)

Poesia é um texto expressivo (texto que expressa o que estamos sentindo como amor, saudade, tristeza, etc. a poesia geralmente se expressa de modo que podemos imaginar cenários ou imagens). (K., 12 anos)

Poemas... nos poemas o poeta viaja sai da realidade, usa palavras profundas... pode até virar criança de novo! (L., 11 anos)

Poemas são coisas que o autor se expressa, eu acho, e já os textos normais são coisas que quase sempre são mentiras, como as lendas (R., 12 anos)

Para mim uma poesia é uma inspiração do poeta que fala sobre várias coisas. Ex.: qualidade da pessoa, onde ela vive, objetos, cores etc. (Re., 12 anos)

Já o segundo grupo apresentou os seguintes exemplos de definições de poema/poesia:

É um texto que pode ter rimas ou não. (C., 11 anos)

Que ele é dividido em palavras pequenas, na maioria das vezes os poemas rimam e os textos não, e nos poemas tudo parece tão divertido, as palavras se juntam e isso parece uma grande alegria (C., 11 anos)

É uma coisa que rima. (F., 12 anos)

É uma história, uma frase, um verso que pode rimar ou também não rimar. (G., 12 anos)

Poemas tem que ser no meio da folha e rimam. (I., 11 anos)

Poemas são versos e textos são linhas contínuas com parágrafo às vezes sem sentido. Já poema é angelical e bonito. (J., 12 anos)

Poema tem mais ritmo! É super expressivo e desperta a minha imaginação. (K., 12 anos)

Poesia é tipo um poema só que rima, nem sempre rima, mais é muito legal ouvir coisas que rimam, e até engraçado. (R., 12 anos)

Eu vejo que o poema é uma rima que se faz. Texto já não. Texto já é uma história sem rima. (Re., 12 anos)

É um jeito de se expressar com música e com rima. (V., 13 anos)

É que poema parece música com estrofes e ritmo. (V., 13 anos)

Finalmente, aponto exemplos de conceituações que envolvem tanto o plano formal quanto o da expressão:

Para mim poesia é um tipo de histórias que rimam, e poesia são coisas bonitas e o poeta bota coisas que ele sente. (A., 12 anos)

Poemas rimam e os poetas colocam o que eles sentem na hora ou as vezes não, e textos são só histórias. (A., 12 anos)

Poesia é a arte de escrever verso e expressar sentimentos, sensações em palavras com rima ou sem rima mais pode mostrar algo. (J., 12 anos)

Poema tem mais ritmo! É super expressivo e desperta a minha imaginação. (K., 12 anos)

Enquanto, nas respostas ao questionário inicial, os pré-adolescentes que participaram da oficina consideraram ser poesia a expressão de um *eu* para consigo mesmo, ou de um *eu* para um *outro*, no questionário final, mesmo que tenham considerado poesia como instância de expressão de um *eu*, esse *eu* ganhou a feição de eu-criador e não meramente aquele que expressa sentimentos e sensações. Nas definições dadas pelos alunos sobre poema, não aparece a de poema enquanto instância de comunicação de um *eu* para um *outro*, o que

poderia nos levar a supor uma aproximação, por parte dos pré-adolescentes de poemas em que o *eu* endereça seu poema para si mesmo, poemas *eu-eu*, como os classifica Johnson (1982, p.1-3), em seu livro *The idea of lyric*, a partir de Eliot, bem como um certo afastamento de poemas em que um cantor endereça (ou pretende endereçar) o poema a um outro singular ou plural, poemas aos quais Johnson chama de *eu-tu*.

Ainda que incipientemente, a definição de poema enquanto instância de expressão de um *eu* para consigo mesmo, sem que haja preocupação com a platéia, com um *tu* a que se dirija o poema, aproxima-se da concepção que a lírica moderna tem de poema. Nas conceituações dos pré-adolescentes, surgem palavras tais como “autor” e “poeta” para designar esse eu, assim como a expressão “arte de escrever”, atribuída ao fazer poético. Essa aproximação dos pré-adolescentes em relação a poemas *eu-eu* pode, assim, ter despertado neles certa noção de autoria

Os participantes da oficina, embora que de forma tênue, demonstraram perceber que o fazer poético se afasta do que Mauger (1999) classifica como literatura de evasão, de divertimento, e assume um compromisso lingüístico, imaginativo e de conhecimento de si mesmo e do outro, tal como podemos ler nas definições já mostradas dos participantes da oficina. Ainda que, no final dos encontros, os pré-adolescentes estudados tenham descoberto um fazer poético próprio de um *eu*, como se observa em suas conceituações de poema, apenas L., 11 anos, apontou que as sensações expressas por esse *eu* através do poema podem não ser necessariamente as suas próprias sensações. Diz L., 11 anos: “É uma forma do poeta se expressar sem dizer os seus sentimentos, contar histórias, voltar ao passado”. Em sua forma simples de explicar, L., 11 anos, demonstrou compreender o que Eliot (2006) propôs, em “Tradição e talento individual”, sobre o poeta como aquele que transcende a mera expressão de sentimentos pessoais, na direção de sensações partilháveis por todo ser humano.

Significativas, também, foram as inúmeras referências formais que os pré-adolescentes fizeram em suas caracterizações de poema. A forma é elemento constitutivo do poema para os pré-adolescentes estudados, conforme atestam suas respostas ao questionário final. Ao longo de suas produções escritas, há uma crescente preocupação com a construção de imagens, com a sonoridade das palavras e com a divisão do texto em versos e estrofes, o que, de modo algum, quer dizer que essa tentativa tenha logrado êxito totalmente. Considero que a simples tentativa em trazer para seus textos essa preocupação estética já demonstra certo grau de compreensão do poema enquanto forma de criação artística. Considero, assim, que a atenção dispensada às características formais pelos pré-adolescentes já representa um passo para que consigam refletir sobre a importância de observarem esses elementos ao lerem e ao escreverem poemas.

Esse reconhecimento da importância do trabalho com a palavra escrita no poema faz com que a concepção que os alunos trouxeram de poema no término da oficina aproxime-se, de certa forma, de Lotman, para quem os signos na arte não têm um caráter convencional, por isso, apresentam uma interdependência entre a expressão e o conteúdo (Lotman, 1978, 56). Se, num momento inicial, a rima é a única marca diferencial no poema, no questionário final, os alunos apontaram a importância da existência de outros elementos formais, tais como ritmo e divisão em versos e estrofes, assim como questionaram a necessidade de haver sempre rima na constituição dos poemas.

No que diz respeito à leitura e à audição de poemas, onze pré-adolescentes que freqüentaram a oficina declararam que os costumam ler ao responderem à pergunta 4, ainda que muitos deles tenham mencionado apenas a própria oficina como instância de leitura. Apenas seis declararam que costumam ouvir poemas.

Uma das mudanças significativas observadas nas respostas aos questionários foi a referência a poemas de autores, no item 6, em que cada aluno foi solicitado a escrever um poema de que se lembrasse. Três alunos escreveram,

nesse item, poemas de sua autoria ou de um outro colega do grupo: C., 11 anos; F., 12 anos (colocou o texto de L., 10 anos) e L., 10 anos. Nove participantes escreveram poemas que leram ao longo da oficina, ou em livros tirados na biblioteca, com respectivos autores ou fontes. Segue a lista de autores citados pelos alunos: I., 11 anos – Manuel de Barros; J., 12 anos – Castro Alves; K., 11 anos – Lalau; K., 12 anos – Ricardo Silvestrin; L., 11 anos – Mario Quintana; R., 12 anos – Mario Quintana; Re., 12 anos – João Cláudio Arendt; T., 11 anos – Lalau; V., 13 anos – Sol nascente (poema popular em berber). Apenas três colocaram textos de memória, de autoria desconhecida: A., 12 anos e G., 12 anos.

Enquanto nas respostas ao questionário inicial e nas produções de texto dos primeiros encontros foi freqüente, nos poemas registrados, quer ouvidos, quer lidos, quer “criados” pelas crianças, a alusão a poemas de folclore puro, como quadras, trava-línguas e ditos populares, no questionário final foi quase unânime a referência a textos de inspiração folclórica e a seus autores. Essa opção dos alunos participantes da oficina evidencia uma gradual diversificação no universo de leitura desses pré-adolescentes. Antes próximos ao que Spina (1982) classifica como poesia primitiva, de caráter coletivo, ligada ao *modus vivendi* de uma coletividade, os participantes da oficina vão aos poucos trazendo, para o seu universo cultural, poemas com um caráter oral menos explícito, como os de inspiração folclórica que, mesmo conservando traços de poemas de folclore puro, apresentam marca autoral.

Para analisar o texto final, produzido no nono encontro, retorno às categorias observadas quando da análise da produção inicial homônima, chamada “Minha viagem agora”, de modo a verificar até que ponto os pré-adolescentes estudados apresentaram transformações em seus textos, quer de abordagem temática, quer de expressão poética. São elas:

1- Elementos temáticos:

- textos que expressam sonhos coletivos;
- textos que expressam sonhos individuais;
- textos que expressam sensações.

2- Elementos de expressão:

- textos em prosa;
- textos em versos, sem características formais do poema (ou com poucas) ou em prosa com alguma característica formal de poema;
- textos em versos com características formais dos poemas.

Enquanto na produção inicial, dos quatorze textos escritos, seis apresentaram tematicamente sonhos individuais, dos quatorze finais, apenas cinco. Em relação aos textos que trouxeram experimentações sensoriais, o número passou de três, no conjunto da produção inicial para seis no da final. O aumento do número de textos que exploram sensações é bastante significativo, na medida em que foi parte da proposta de oficina partir do resgate do corpo, da voz e da oralidade do poema para chegar à leitura e à tentativa de textos poéticos cujo vínculo com o poema oral não fosse tão marcado.

No conjunto de poemas que expressaram sensações, observei, também, que vários deles não se restringiram à expressão de vivências pessoais. Mesmo que apresentassem a voz de um *eu*, esse *eu* transcendeu a mera expressão de sentimentos pessoais, na direção de sensações partilháveis por todo ser humano, como observamos nos poemas que se seguem:

MINHA VIAGEM AGORA

*Fui para uma viagem
longa e deserta
onde só existia
eu e as pedras
do caminho.
Fui comprar uma passagem
para a minha viagem
Pensei, Pensei e Pensei
será que esta viagem
vai trazer minha felicidade?
(l., 11 anos)*

MINHA VIAGEM AGORA

O meu sonho
 é voar
 E a minha viagem
 é agora
 e o meu sonho
 vai se realizar
 vou poder
 planar no ar
 numa viagem
 que é como
 uma miragem
 estou vendo
 paisagens
 com uma coragem
 de voar
 (K., 11 anos)

MINHA VIAGEM AGORA

Sai da Terra para ir pra
 Marte ficar sozinho como
 Sempre.

Sempre fiquei sozinho
 Então
 Ficarei normal
 Lá é vazio
 Vazio como pensei
 Pensei certo mas
 Não é como quero
 (L., 10 anos)

MINHA VIAGEM AGORA

Só sei viajar no sonho
 Então eu vou sonhar
 Sonhar com a minha viagem no mar
 Mas o mar é tão... melancólico
 então vou para o céu
 Ou melhor... para o espaço
 Vou descobrir vida em Marte
 Vou voar para qualquer parte
 Depois de voltar para a Terra
 Continuo viajando
 Viajando como vento
 Sem ver passar o tempo
 Voltei a ser feliz
 Como eu sempre fui
 Como se nascesse de novo
 voar é bom
 mas para voar
 tem que ter o dom
 o dom de imaginar
 fazer o pensamento voar!
 esse dom todo poeta tem...
 (L., 11 anos)

Nos textos de I., 11 anos; K., 11 anos; L., 10 anos e L., 11 anos, surgem sonhos próprios da humanidade: voar, ser feliz, não se conformar com a solidão e sonhar, preocupações e vontades existenciais de todos os seres humanos. A viagem está presente nos textos desses alunos como instância que inicia uma transformação, assim como em vários contos populares em que o herói vê-se impelido a deixar sua casa para buscar uma situação diferente da que vive.

O poema de I., 11 anos, aborda a solitária viagem em busca de si mesmo. É uma viagem “deserta”, “longa”, em que o *eu* que se expressa vai estar sozinho com as pedras do caminho. A expressão “pedras do caminho” é uma imagem cristalizada para representar dificuldades, por esse motivo, o *eu* que se expressa traduz a incerteza de sua busca através da pergunta final “será que esta viagem/vai trazer minha felicidade?”. Não há destino determinado para a viagem do *eu* que se expressa no poema de I., 11 anos, o que reforça a idéia de viagem ao interior de si mesmo.

Diferentemente, o poema de L., 10 anos, apresenta destino determinado para a viagem empreendida pelo *eu* que se expressa: Marte. Como no poema de I., 11 anos, há o encontro com a solidão, através do vazio de Marte, mas essa solidão, estado em que o eu que se expressa comumente vive, é refutada, e não buscada, através do verso final “mas não é como quero”. Marte também está presente no poema de L., 11 anos. Nesse poema, o *eu* que se expressa sonha com várias viagens que empreende. Primeiramente, busca o mar, mas desiste, pois ele lhe traz melancolia; em seguida, busca o espaço; posteriormente, viaja com o vento para, depois, nascer de novo através do vôo do pensamento e do fazer poético: “esse dom todo o poeta tem...”, diz L., 11 anos. O vôo como forma de viajar também está presente no poema de K., 11 anos. Ter coragem é requisito para esse vôo, para a realização do sonho do *eu* que se expressa.

Um outro aspecto importante a ser avaliado no momento final da oficina é a expressão em linguagem poética. Através da comparação entre as produções inicial e final, procurei verificar até que ponto os pré-adolescentes evidenciaram nos seus textos o uso de uma linguagem que se aproximasse da poética. No que diz respeito aos elementos de expressão poética, se onze alunos escreveram textos em prosa na produção inicial, esse número caiu para apenas três na final. Enquanto, no conjunto de textos iniciais, apenas um tentou dar ao seu escrito uma estrutura de poema, ou seja, centralizou seu texto na página, sem, contudo, dividi-lo efetivamente em versos, no conjunto final, dois o fizeram. O número de alunos que conseguiu dar ao seu escrito características formais de poema subiu de dois na produção inicial para nove na final.

Se, num primeiro momento, predominaram textos em prosa, gradativamente, nos primeiros escritos dos alunos, surgiu a rima, limite do verso para a maioria dos pré-adolescentes nos primeiros encontros da oficina. Aos poucos, esse limite, vinculado ao poema oral, vai cedendo lugar à divisão em versos que leva em conta não só o ritmo, mas também o limite da página branca, característico do poema escrito. É o caso K., 12 anos, cujos textos da produção inicial e final, e de um intermediário, exemplificam de forma bem marcante essa mudança:

MINHA VIAGEM AGORA (texto inicial)

A minha viagem acontece em uma quarta feira é feriadão de quarta, quinta, sexta, sábado e domingo eu vou a paris com 5 amigos - Eduardo, Luísa B., Guilherme, Graziela R. e Mariana. Nós vamos para a Torre Eiffel e passamos a tarde lá no dia seguinte vamos andar com alguns "barcos" (aquelas canoinhas que passam pela cidade) depois vamos ao BUDA'S BAR e ficamos no 2º andar e lá encontramos... O Thierry, o Lucas, o Erick Marmo e o Eminem. Pedimos autógrafos ao Erick Marmo e ele passou a noite conosco mas depois foi embora e o Thierry foi embora com ele. Na sexta pela manhã fomos ao Hawaii, lá encontramos o Mike, o Chester, a banda Reação Cadeia. Obs: Antes de ir embora o Thierry levou um tapa na cara! (K., 12 anos)

SE EU FOSSE COR

*Se eu fosse cor eu seria a cor branca.
Cor da folha,
pois esta é minha escolha.*

*Mas se eu quisesse mudar
de cor
Seria o azul.
porque ele é lindo e
esse é o seu valor.
(K., 12 anos)*

MINHA VIAGEM AGORA (texto final)

*Vou fazer uma viagem
Uma linda viagem
Para conhecer o mundo
Este lindo mundo
O meu mundo*

*Um mundo sem guerra
Mundo sem briga
Somente paz e harmonia
Onde sempre vemos
Um belo e lindo dia*

*Para esta viagem
eu não compro passagem
e não levo bagagem
pois só penso em bobagem*

*Mas isto é verdade
pois nesta viagem
vou voar
pelo céu
e pelo mar
que é lindo
e me faz chorar
(K., 12 anos)*

No primeiro texto produzido por K., 12 anos, intitulado “Minha viagem agora”, podemos observar a ausência de pontuação, convenção própria da escrita. O texto apresenta uma seqüência de fatos relativos à viagem empreendida pelo sujeito da enunciação, quase um relatório, um roteiro por onde ele passou e com quem esteve. As referências são sempre a lugares e a personagens reais, mesmo que o arranjo desses lugares e personagens aconteça de forma inusitada. O sujeito da enunciação vai de Paris ao BUDA’S BAR (um bar no bairro Cidade Baixa, no município de Porto Alegre) e, posteriormente, ao Havaí, como num passe de mágica. Também pode encontrar amigos pessoais (Eduardo, Luísa B., Guilherme, Graziela R., Mariana, Thierry e Lucas) e personalidades conhecidas (o ator Erick Marmo e os músicos Eminem e banda Reação em Cadeia) com o

mesmo grau de intimidade. Não há nesse primeiro texto de K., 12 anos, nenhum aspecto que nos faça dizer que se trata de um poema.

Já o segundo texto, uma produção elaborada no terceiro encontro de oficina, traz a tentativa de divisão das frases em versos, através dos pares de rima folha/escolha e cor/valor. Nos versos em que as rimas não se fazem presentes, há certo desequilíbrio nessa divisão, pois é a noção oral de rima como limite final dos versos que lhes guia a cesura. Em relação ao *eu* que se expressa nesse poema, é nítida certa generalização em relação ao primeiro texto. Ele não se refere a fatos e a personagens existentes, mas a uma sensação do *eu* frente à possibilidade de se comparar a uma cor.

Na produção final, o texto de K., 12 anos, assume uma feição bem diferente daquele escrito no primeiro encontro. A viagem empreendida pelo *eu* que se expressa já não se parece com uma viagem real, mas com a construção de um mundo utópico em que há sempre paz e harmonia. Também a distribuição em versos está bem mais harmônica e ritmada. Ainda que conte com o recurso da rima para dividir seus versos, K., 12 anos, consegue alternar esse recurso, com a harmonização de versos com números de sílabas diferentes, como se observa na seguinte estrofe:

*Mas isto é verdade
pois nesta viagem
vou voar
pelo céu
e pelo mar
que é lindo
e me faz chorar
(K., 12 anos)*

Essa estrofe inicia-se com dois versos de cinco sílabas (“Mas isto é verdade/ pois nesta viagem”). Em seguida, seguem-se versos de duas, três e quatro sílabas, respectivamente: “vou voar/ pelo céu/ e pelo mar”. Essa gradação do número de sílabas dos versos (duas, três e quatro sílabas) confere ao poema a idéia de aumento de velocidade, de impulso necessário ao ato de voar. Por fim, a

estrofe apresenta um pequeno verso de duas sílabas (“que é lindo”), seguido de outro de cinco (“e me faz chorar”). Essa assimetria traz para o poema a idéia de liquidez, de continuidade do choro.

Quanto às rimas, ela está presente em apenas três versos, de forma alternada e consoante: “voar”, “mar”, “chorar”. Através da rima, aproximam-se os lugares imaginários visitados pelo *eu* que se expressa e a emoção por ele vivida em sua viagem. Ainda outra aproximação sonora chama-nos a atenção: as palavras “verdade” e “viagem”. Na estrofe anterior “viagem” foi associada a palavras com rima consoante (“passagem”, “bagagem”, “bobagem”). Nessa estrofe analisada, constitui rima toante com “verdade”, o que provoca no leitor certo estranhamento em relação ao que era esperado (mais uma rima consoante).

Mesmo que tenham sido produzidas intuitivamente, tais variações rítmicas, bem como associações rítmicas, presentes no texto final de K., 12 anos, podem ter-se desencadeado a partir das atividades em que o resgate do corpo e da sensorialidade foi feito: o ouvir, o ver e o movimentar-se fazem parte do processo de percepção do poema enquanto tal. É preciso perceber o poema para melhor o compreender e o produzir.

Ainda que os textos da produção final, intitulada “Minha viagem agora”, bem como quaisquer outros produzidos ao longo das oficinas, estejam longe de serem atribuídos a poetas, profissionais da palavra, pude observar neles mudanças que evidenciam certo grau de compreensão do que vem a ser a linguagem poética.

Finalmente, um momento da oficina foi importante para a consolidação do trabalho feito ao longo dos demais encontros: a organização do sarau de poemas a ser apresentado no Festival de Oficinas.

4.2.7 Festival de oficinas

Terminados os encontros planejados, os pré-adolescentes prepararam um sarau de poemas para a apresentação no Festival de Oficinas. A idéia de realizar um sarau foi pouco a pouco elaborada ao longo dos encontros, através das muitas situações de leitura de poemas em voz alta por parte dos alunos. Dentre esses momentos, um deles foi bastante significativo. No oitavo encontro, durante o momento da **criação**, o grupo recebeu a visita de professores-visitantes, oriundos de outro município. Ao serem solicitados a que falassem um pouco sobre como era o trabalho desenvolvido por eles ao longo da oficina, os pré-adolescentes resolveram ler em voz alta poemas de sua autoria, assim como outros das antologias distribuídas, conforme podemos ver no registro fotográfico do encontro:



Após esse contato com os professores-visitantes, os pré-adolescentes decidiram, então, apresentar um sarau de poemas escritos por eles mesmos, no Festival de Oficinas, evento dedicado à socialização das aprendizagens entre os grupos. Não foi solicitado que os alunos justificassem suas escolhas de poemas para integrarem a antologia apresentada no festival, mas, curiosamente, os poemas escolhidos foram os escritos durante os últimos encontros, a maioria deles com a temática “Meu país imaginário”.

Como continuidade à apresentação do sarau, o grupo teve um tempo dedicado às perguntas dos alunos espectadores, como podemos observar na seqüência de registros fotográficos:





Através do sarau, os participantes da oficina puderam ver seus poemas em estado de performance, bem como socializar os achados feitos nos encontros com os demais colegas, conforme propõe Jolibert (1995, p. 59). Zumthor considera a performance como o momento em que a mensagem poética é simultaneamente transmitida e recebida: locutor e ouvinte encontram-se juntos para a partilha da mensagem poética, por esse motivo, segundo o autor, o momento da performance é o momento crucial na existência do poema. Diz Zumthor:

A performance constitui o momento crucial de uma série de operações logicamente (mas nem sempre de fato) distintas. Enumero cinco delas, que são as fases, por assim dizer, da existência do poema: 1. produção, 2. transmissão, 3. conservação, 4. conservação, 5. em geral) repetição. A performance abrange as fases 2 e 3, em caso de improvisação, 1,2 e 3. (ZUMTHOR, 1997, p. 33-34)

Dessa forma, segundo Zumthor, os pré-adolescentes participantes da oficina, tendo passado pelo processo de produção de textos durante os encontros, através da performance feita no sarau, puderam exercer a transmissão de seus poemas para os transformar em obras. Para Zumthor (1997, p. 83), *obra* é tudo o que é comunicado poeticamente num dado momento: textos, sonoridades, ritmos, elementos visuais, enfim, todos os fatores da performance. Já o *poema* é o texto e a melodia da obra, sem levar em conta os outros fatores, enquanto o *texto* é a seqüência lingüística percebida auditivamente.

Ao partir de corpo e da voz, a oficina *Uma viagem através da poesia* gradativamente passou ao poema escrito para, em seu momento final, o da apresentação no Festival de Oficinas, retornar ao oral, através da performance, por escolha dos próprios alunos. Que inferências podem ser feitas a partir desse fato e de todas as reflexões por mim aqui feitas ao longo dos capítulos anteriores? Em que porto seguro, afinal, chegamos ao fim dessa viagem? Surgem a algumas conclusões, nenhuma definitiva, pois se realmente podem existir portos seguros, nenhum deles é o destino derradeiro de um bom viajante...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer essas considerações finais, gostaria de retomar as categorizações que Johnson (1982, p. 1-3) faz, a partir de T.S. Eliot, sobretudo as que tratam de poemas *eu-tu* e de poemas *eu-eu*, a que Eliot chama de meditativos. Em relação aos poemas *eu-tu*, esses trazem a marca de uma voz exterior, do contato com uma platéia que a ouve, a quem os poemas são endereçados. Por esse motivo, mantêm o vínculo com a oralidade e com as representações corporais, na concepção de Zumthor, com a performance. De certa forma, a noção que as crianças trazem para a escola, bem como a que trouxeram os pré-adolescentes estudados antes de participarem da oficina, aproxima-se desse modelo *eu-tu*, proposto por Johnson, e dos poemas de folclore puro, por trazerem o vínculo com o corpo que se move, no caso das cantigas de roda, e com a voz que soa/canta, no caso das parlendas e das cantigas de ninar.

No que tange aos poemas *eu-eu*, esses prescindem de um endereçamento a uma platéia. Podem, assim, estar desvinculados de uma realização vocal e vinculados ao universo da escrita. Em virtude de estarem separados do universo da oralidade e inseridos numa perspectiva textualista, tais poemas podem ser retomados pelo leitor tantas vezes quantas forem necessárias. Não é preciso que sejam compreendidos de imediato. No caso da lírica moderna, esse vínculo com a palavra escrita é bastante importante, em virtude da complexidade que tal lírica apresenta, em relação aos poemas de folclore puro. Ao ingressarem na escola, crianças e pré-adolescentes travam contato com um tipo de poema escrito, muitas vezes de caráter autoral que, de certa forma, vai de encontro à concepção oral que trazem de poema.

Na medida em que a lírica moderna caracteriza-se por ser textual, veiculada pela palavra escrita e mais hermética, faz-se necessário que, muitas vezes, o leitor de tal produção poética, antes de compreendê-la, esteja preparado para percebê-la (Friedrich, 1978, p. 182). Nesse sentido, faz-se necessário, para o leitor

da lírica moderna, o resgate das emoções cotidianas, trabalhadas no interior do poema e a transformação do sujeito-poético num sujeito coletivo, anônimo (Eliot, 1920, cap. II). Assim, é importante que, na escola, haja o resgate da perspectiva não textualista dos poemas, com a finalidade de promover a aproximação desses alunos que trazem concepções de poema vinculadas ao oral com o universo do poema escrito. No caso dos pré-adolescentes estudados, o resgate de poemas *eu-tu* foi importante como uma pré-atitude de leitura de poemas autorais. Perceber o poema oral para, gradativamente, inserirem-se no universo do poema escrito foi um caminho frutífero para os participantes da oficina. Tal como os gregos da época da *scriptio continua*, os pré-adolescentes estudados partiram da atitude de colocar a voz e o corpo à disposição do escrito em direção à leitura silenciosa, bem como passaram do poema de folclore puro para o de autoria. Foi fundamental, dentro de cada encontro com os alunos, o momento da **percepção**.

Não pretendo entrar em juízo de valor no que diz respeito à diferenciação poema oral/poema escrito, poema de folclore puro/poema autoral, pois, embora tenham características distintas, possuem riquezas próprias que me fazem crer na importância de todos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A escola deve ser cenário para o trabalho e a vivência de poemas, quer de folclore puro, quer de autoria. No caso dos pré-adolescentes estudados foi de significativa importância o contato com poemas de inspiração folclórica, pois, mesmo sendo autorais e compostos para a escrita, trazem marcas dos poemas de folclore puro. É comum, na literatura dita infantil e juvenil, que muitos autores busquem nos poemas de folclore puro inspiração para o seu criar. Em virtude dessa dupla vinculação, com o poema de folclore puro e com o de autoria, os poemas de inspiração folclórica, por um lado, aproximam-se da concepção oral que muitos dos alunos estudados trazem para a escola, assim como servem de iniciação ao universo do poema autoral.

Em relação aos pré-adolescentes participantes da oficina, o contato com diferentes tipos de poemas, bem como o resgate da voz e do corpo, antes que trabalhassem com o poema escrito, proporcionou o despertar de experiências de memória, quer individuais, quer coletivas, bem como a recuperação de vivências arcaicas (Perroti, 1990, p. 26; Aguiar, 1999, p. 252). Tal resgate foi importante, imprescindível até, para a **criação** de poemas, pois os textos poéticos, em função do vínculo que trazem entre som e significado, conquistam sentidos e emoções, antes de chegarem à razão (Bordini, 2003, p. 70).

No que diz respeito à estrutura do poema, os participantes da oficina, em suas produções finais, conseguiram, em sua maioria, apresentar a noção de verso enquanto limite visual de cada linha do poema. Essa noção foi para eles mais fácil de ser percebida através dos poemas de folclore puro, em virtude das rimas e do isomorfismo dos versos que tais poemas apresentam. Entretanto, em seus momentos de **criação**, tais alunos não conseguiram esboçar qualquer compreensão das relações entre ritmo e semântica no poema. Pude constatar que, apesar de reconhecerem o limite visual de um verso, os alunos participantes da oficina demonstraram não perceber o ritmo enquanto elemento gerador de sentido. Contudo, através dos momentos de **percepção** da oficina, eles puderam vivenciar auditivamente, e através de seus próprios corpos, com palmas e diferentes marcações rítmicas, formas pelas quais o ritmo pode imprimir significado. Foi o que pude observar na atividade com o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, cujos versos “Café com pão”, aproximam-se ritmicamente do andar de um trem. Mais uma vez pude constatar que o resgate do corpo e da vocalização do poema é essencial para a leitura e a produção de poesia, principalmente no que diz respeito a conscientização das relações entre ritmo e significado..

Quanto à produção escrita dos pré-adolescentes estudados, no que tange à qualidade poética, ela não se restringiu ao mero jogo sonoro de palavras. Aqueles que freqüentaram os encontros participaram (ou tentaram participar) do jogo de

descentramento de seus próprios *eus*, através da construção de textos que expressassem utopias coletivas, como a criação de seus paraísos imaginários. Ao participarem do gradativo jogo de descentramento proporcionado pela oficina, os pré-adolescentes puderam experimentar uma das funções da poesia, segundo Georges Jean: a de promover a organização do olhar que cada pré-adolescente lança sobre si mesmo (Jean, 1990, p. 79). A partir dessa emoção pessoal e da ampliação do olhar para diferentes vivências e sensações, cada participante da oficina pôde rumar em direção a um olhar representativo do mundo que o rodeia (Eliot, 2006).

Os textos que os participantes da oficina desenvolveram sobre suas terras imaginárias destacam-se nesse sentido: através deles, houve a tentativa de expressar, por meio da voz de um *eu*, as utopias partilháveis por um grupo de indivíduos e, posteriormente, por seres humanos em geral. Claro está que não foi intenção da oficina formar poetas, muito menos fazer com que os participantes escrevessem poemas que se aproximassem da lírica moderna, mas promover certo grau de descentramento necessário à leitura de poemas autorais, a partir de vivências corporais, do resgate do cotidiano e da voz do poema, em direção a uma vivência escrita que proporcionasse aos pré-adolescentes a expressão de impressões e experiências importantes para o ser humano em geral.

Em relação à leitura de poesia, se, para os pré-adolescentes estudados, ela antes representava uma forma de relação consigo mesmo e de evasão, como descrito na página 83 desse trabalho, após as atividades desenvolvidas, está presente, na produção escrita da maioria dos participantes, não só a busca de expressão individual, mas, de certa forma, coletiva, através também das construções utópicas de suas terras imaginárias.

A partir das experiências emocionais, de sentimentos universais, como amor, solidão, alegria, tristeza, vida, morte, freqüentes nos textos de folclore puro, cada pré-adolescente teve, por meio da poesia, a possibilidade de ampliar sua

visão sobre si mesmo, através da inserção no universo das utopias coletivas, das necessidades sociais, bem como das aspirações do ser humano. No processo de leitura e de produção de poemas, é preciso, antes, partir de e acerca de si mesmo, de vivências próprias e próximas, como nos encontros **Poesia: porto de mim mesmo** e **Poesia: porto de quem mais?**, para reconhecer-se enquanto leitor/criador, a partir do outro (**Poesia: portos em outros lugares**). É preciso reconhecer-se enquanto leitor/produtor de poemas, primeiramente em suas vivências arcaicas, para, posteriormente, reconhecer-se no outro. Isso só é possível através de vivências corporais e do resgate dessas vivências na veiculação do poema, também através da performance, como ocorreu na oficina *Uma viagem através da poesia*.

A partir desse gradual descentramento vivido, cada participante da oficina pôde experimentar o que Paes (1996, p. 27) considera como o principal objetivo da poesia, que é mostrar a novidade da vida e do mundo, atizar a imaginação, libertar da rotina, fazer sentir o significado dos seres e das coisas. Através de seu “porto de partida”, de suas próprias vivências e emoções, cada pré-adolescente pôde empreender uma viagem rumo à construção de novos desafios, de novas visões de mundo, uma “viagem estrelada”, título do encontro final da oficina, que alude ao poema-livro de Ricardo Azevedo²⁸:

VIAGEM ESTRELADA

*Vou abrir minha janela, vou subir pelas paredes
 Vou correr no fio elétrico, pegar carona com as nuvens
 Vou pular de galho em galho, escalar sete montanhas
 Atravessar a floresta, no meio da noite escura
 Planejar a minha rota, desenhar o meu caminho
 Descobrir o meu destino, no fundo do coração
 Depois vou seguir em frente, na direção do horizonte
 Companheiro da alegria, do prazer e da esperança
 Levando na mão direita a força do meu calor
 E na outra, com cuidado, um bocadinho de amor
 Vou mais depressa que o tempo, vou varando a madrugada
 Não posso perder um dia nesta viagem estrelada.*
 (AZEVEDO, 1985)

²⁸ O poema *Viagem estrelada*, título de um pequeno livro de Ricardo Azevedo, foi posteriormente revisto e inserido pelo autor no livro *Dezenove poemas desengonçados*, Editora Ática. Optei por citar no corpo desse trabalho a versão que foi primeiramente publicada.

Destaco um outro elemento significativo no que diz respeito ao gradual caminho empreendido na oficina, que vai do poema oral, de folclore puro, para o autoral. O poema oral, para ser veiculado, segundo Zumthor (1997, p. 33-34), precisa passar pelas etapas da produção, da transmissão, da recepção, da conservação e da repetição, e, por isso, estão presentes no momento da performance, ao mesmo tempo, voz, poema e platéia. Esse contato entre voz e ouvido proporciona a interação simultânea entre aquele que vocaliza o poema e aquele que o ouve. Essa interação é importante, na medida em que promove a circulação e a conservação do poema oral. O caráter agregador do poema oral, nos encontros de oficina, facilitou a troca de aprendizagens entre aqueles que dela participaram.

Acerca da importância da interação entre os participantes da oficina, através do resgate do corpo e da voz, cabe registrar que, para Vygostsky (1991, p. 27-33), é através do contato com o outro que se dá a aprendizagem. A vocalização dos poemas foi uma instância de interação entre os pré-adolescentes estudados, aos poucos substituída pelo poema lido silenciosamente por todos. Assim, conforme os encontros foram-se encaminhando para a abordagem do poema escrito, cada participante da oficina atuou como mediador de leitura para os demais. Dessa forma, a interação através da voz e do corpo proporcionou a possibilidade de troca de percepções e de idéias, bem como a ampliação de leituras. Sobre as leituras literárias, diz Mauger:

As leituras literárias permitem, de uma parte, fazer trabalhar, ensaiar ficticiamente os esquemas oriundos da experiência do mundo real, para validá-los, confortar ou, ao inverso, modificar, colocá-los à prova do mundo do texto e, em definitivo, “se fazer uma opinião”. Elas induzem, de outra parte, a aquisição de novos esquemas de interpretação e ação (...).
(MAUGER, 1999, p. 393-424)

Cabe nesse momento tecer uma consideração que pode servir para futuras investigações: na medida em que cada pré-adolescente foi mediador de leitura para seus colegas, conforme os textos lidos e discutidos vão-se tornando mais

complexos, torna-se necessária a mediação também do adulto. De acordo com Hauser, quanto mais complexo o texto ou menos entendidos os receptores, mais necessária a mediação de professores, diretores, intérpretes e críticos. Sociologicamente, uma obra não está terminada tal qual sai da mão do artista, mas quando se efetua a recepção. Conforme Hauser, por mais espontânea e irresistivelmente que se comunique o artista, ele muitas vezes necessita intérpretes e intermediários para que haja o entendimento e a apreciação adequados da obra. (Hauser, 1977, p. 590).

A partir da proposta que faço de abordagem do poema através do resgate do corpo e da voz, para ser mediador da leitura e da escrita de poemas na escola, os educadores precisam, também eles, vivenciar o poema em sua corporalidade, em sua vocalização. Durante um dos encontros da oficina, a classe foi visitada por duas estagiárias do Instituto de Letras da UFRGS, que não só realizaram observações, mas também participaram das atividades de oficina, executando as mesmas tarefas que os alunos, lendo e produzindo poemas. Se, para ser mediador de leitura, os profissionais vinculados a essa tarefa têm de ser primeiramente leitores, para mediar a escrita, eles precisam também vivenciá-la.

Por isso, precisamos conhecer de que forma os cursos de formação de mediadores, dentre eles as Licenciaturas em Letras, vêem a leitura e a produção de poemas em sala de aula e de que forma preparam seus alunos para essa tarefa. É muito comum nos cursos de Artes Visuais, Dramáticas e Musicais, que os estudantes exerçam de fato atividades vinculadas a tais áreas, como exposições, peças teatrais, recitais ou shows. Isso, entretanto, é muito raro nos cursos que formam profissionais para o trabalho com leitura e escrita. Pouco ou nada há de incentivo à escrita literária desses futuros profissionais, muito menos no que diz respeito à criação poética.

A produção de poemas une criador e leitor (Jean, 1990, p. 130). Não é, e nem deve ser, intenção da escola, em suas diferentes instâncias, formar poetas, mas proporcionar a experiência de leitura e escrita, de recepção e de recriação de poemas. Através da recepção e da produção de poemas, quer através da voz, quer da escrita, a oficina *Uma viagem através da poesia* constituiu-se, para seus participantes, assim como para as estagiárias presentes no encontro, em um “lugar-poesia” (Jolibert, 1995, p. 45-53).

Conforme nos advertem Jean (1989) e Jolibert (1995), os momentos de contato com poemas devem ser ampliados para toda a escola e não se restringirem a momentos isolados. A escola toda deve ser “escola da poesia”, como propõe Georges Jean (1989) e “lugar-poesia”, de acordo com Jolibert (1995). A oficina *Uma viagem através da poesia*, não obstante a sua curta duração, foi desencadeadora de um processo de leitura e de produção de poemas com base em etapas (**percepção, discussão, criação**) que podem e devem ser desenvolvidas em outros momentos escolares e com diferentes tipos de poemas.

Tal proposta teve por base o resgate das emoções sensoriais (**percepção**), presentes no fazer poético, para, em momento posterior, despertar a leitura de poesia e refletir sobre essas emoções (**discussão**), como forma de despertar a criação de poemas (**produção**). Muito ainda há para ser feito no que diz respeito ao trabalho com o poema em sala de aula, principalmente em relação à produção de poemas cujas características se aproximem da lírica moderna. Pretendi, com a oficina *Uma viagem através da poesia*, propor uma das alternativas de aproximação entre pré-adolescentes e a leitura e a produção de poemas. Essa alternativa talvez seja inicial e se aproxime das oficinas dos T.A.I. (Talleres de Trampolín Afectivo e Imaginário) propostos por Jolibert (1995), cuja finalidade principal é despertar o imaginário, suscitar emoções e provocar imagens.

Os alunos participantes da oficina tiveram suas emoções e seu imaginário despertados pelas vivências sensoriais por que passaram ao longo dos encontros.

Cabe, ainda, em outros momentos de aprendizagem que não as oficinas, dar continuidade ao processo de recepção e de produção de poemas, principalmente no que diz respeito aos aspectos formais da linguagem poética.

Dessa forma, entendo que foi possível, através do resgate da oralidade e da corporalidade, promover uma aproximação inicial entre os pré-adolescentes estudados e a leitura e a produção de poemas. Nesse sentido, foi essencial o contato com poemas de folclore puro e de inspiração folclórica, rumo à leitura de poemas de autoria. Cabe, a partir dessa experiência, buscar formas pelas quais o poema possa ser lido, produzido e discutido em outras instâncias dentro da escola.

Assim como no poema “O menino poeta”, de Henriqueta Lisboa, a escola deve buscar, a partir de seus alunos, um olhar poético. Deve, antes de formar poetas, desenvolver esse olhar entre alunos, professores e comunidade escolar em geral. O contato com elementos que promovam a percepção sensorial do poema e com o poema falado pode despertar esse primeiro encontro efetivo com a poesia. Assim como na oficina *Uma viagem através da poesia*, a escola deve tentar ver o poema não como uma tipologia de texto a ser inserida no contexto de sala de aula, mas deve ela mesma, escola, ser uma escola da poesia, como propôs Georges Jean, uma escola de escuta de diferentes vozes, de diferentes sonoridades, assim como uma escola da escrita de diferentes formas e de diferentes vivências humanas, culturais e artísticas.

REFERÊNCIAS

OBRAS TEÓRICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-255.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

APOLLINAIRE, Guillaume. O espírito novo e os poetas. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 155-166.

ARROYO, Leonardo. Poesia para crianças. In: ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BRIK, O. Ritmo e sintaxe. In: EIKHENBAUM, B. et alli. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1971.

BORDINI, Maria da Glória. A poesia e seus usos na infância. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Márcia H (org.). *Questões de literatura*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 67-84.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil de Cecília Meireles. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de (org.). *Cecília Meireles & Murilo Mendes: 1901/2001*. Porto Alegre: Uniprom, 2002. p. 150-162.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil. *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, Lima-Hanover, año 27, n. 53, p. 87-94, 1er. semestre del 2001.

[Também disponível em:

<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>; acesso em 17 out. 2005.]

CAMARGO, Luís. *O que é poesia?* São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1996. [apostila distribuída aos professores participantes da oficina Brincar com Poesia].

CAMPOS, Augusto. Pontos-periferia-poesia concreta. In: CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo; PIGNATARI, Décio. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 23-31.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/INL, 1978.

CAVALLO, Guglielmo. Entre o volumen e o codex: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 72-102.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores “populares” da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 2. São Paulo: Ática, 2002, p. 117-134.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARRIÈS, Philippe; BUBY, Georges (dir). *História da vida privada*. v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.

DUQUE-ESTRADA, Osório. *A arte de fazer versos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

ELIOT, T. S. Tradition and individual talent. In: ELIOT, T. S. *The sacred wood: essays on poetry and criticism*. Disponível em <http://www.bartleby.com/200/sw4.html>, acesso em 29 de março de 2006.

ELIOT, T.S. Las tres voces de la poesía. In: ELIOT, T. S. *Sobre la poesía y los poetas*. Buenos Aires: Sur, 1959. p. 89-103.

FABRE, Daniel. O livro e a sua magia. In: BORDIEU, Pierre et alii. *Práticas de leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 201-228.

FINNEGAN, Ruth H. *Oral poetry*. Cambridge: Cambridge University, 1977.

FRAISSE, Emmanuel. L'Anthologie littéraire, éléments de définition. In: FRAISSE, Emmanuel et alii. *Les anthologies en France*. Paris: PUF, 1997. p. 71-79.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. In: FREUD, Sigmund. *A Gradiva de Jensen e outros trabalhos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 147-158.

GALHARDO, Tomás. *Cartilha da infância*. 159 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 2. São Paulo: Ática, 2002, p. 5-46.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIERING, Maria Eduarda. Recepção e produção textual em 5ª série do 1º grau. *Letras Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, 1985.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 123-146.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. v.4. Barcelona: Labor, 1977.

HEIDEGGER, M. *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

HEGEL, F. *Estética: poesia*. Lisboa: Guimarães, s/d.

HORÁCIO. Epistula ad pisonem. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 55-68.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 3 ed. Lisboa: Calouste GulbenKian, 1965.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: JAKOBSON, Roman et alii. *Lingüística e comunicação*. 10 ed. São Paulo: Cultrix, s.d. p 118-162.

JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

JOHNSON, W. R. *The idea of lyric*. Berkeley/Los Angeles: The University of California, 1982.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Christine; HERBEAUX, Liliane. *Formar niños lectores y productores de poemas*. Santiago de Chile: Dolmen, 1995.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LACOUÉ-LABARTHE, Philippe. *Poetry as experience*. California: Stanford University, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

LAMEGO, Valéria. *A farpa e a lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LOBO, Luíza. *Teorias poéticas do romantismo*. Porto Alegre: Mercado Aberto/UFRJ, 1987.

LONGINO. Do sublime. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 71-114.

LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMANN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932, disponível no em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso em 11 de março de 2005.

MAUGER, Gérard. *Histoires de lecteurs*. Paris: Nathan, 1999.

MEIRELES, Cecília. Expressão feminina da poesia na América. In: MEIRELES, Cecília. *Três conferências sobre cultura hispano-americana*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, s/d, p.61-104.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

OLSON, David. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 267-286.

OLSON, David. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escritura*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.

PAIVIO, Allan. The minds eye in arts and science. *Poetics*, 12(1983). p.1-18.

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, s.d.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PIAGET, Jean. Algumas particularidades da compreensão verbal da criança de 9 a 11 anos. In: PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 18 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nélon. *Filosofia e história da educação*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: BOURDIEU, Pierre et alii. *Práticas de leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 201-228.

SAENGER, Paul. A leitura no final da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 147-184.

SAENGER, Paul. A separação entre as palavras e a fisiologia da leitura. In: OLSON, David; Torrance, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 211-227.

SILVA, Francisca Julia da. *Carta a Alberto de Oliveira, enviando o livro de versos didáticos Alma infantil e pedindo seu empenho para que o mesmo seja adotado nas escolas do Rio*, São Paulo, 19/05/1913 [Documento integrante do acervo da Biblioteca Nacional].

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Formação da teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico/EDUFF, 1987.

SPINA, Segismundo. *A lírica trovadoresca*. São Paulo: Edusp, 1996.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. São Paulo: Ática, 1982.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

STEMPEL, Wolf-Dieter. Sobre a teoria formalista da linguagem poética. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 387-345.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

TINIANOV, Iuri. *El problema de la lengua poética*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira – história, autores e textos*. São Paulo: Global Universitária, 1986.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

OBRAS LITERÁRIAS

AZEVEDO, Ricardo. *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*. Porto Alegre: Projeto, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. *Viagem estrelada*. São Paulo: Melhoramentos, 1985.

BANDEIRA, Pedro. *Malasaventuras: safadezes do Malasartes*. São Paulo: Moderna, 2000.

BRISOLLA, Oscar Leme. *Poesias escolares*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

CAMPOS, Augusto. *Mais provençais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTRO, Josué de, MEIRELES, Cecília. *A festa das letras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Cocanha, várias faces de uma utopia*. São Paulo: Ateliê, 1998.

LEAR, Edward. *Adeus ponta do meu nariz!*. São Paulo: Hedra, 2003.

LEAR, Edward. *The nonsense books of Edward Lear*. New York: The American Library, 1984.

MACHADO, Ana Maria. *Tesouro das cantigas para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

PINTO, Alexina de Magalhães. *Cantigas das crianças e do povo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/d.

ROLIM, Zalina. *Livro das crianças*, disponível em http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didaticos/didatico.htm#1534, acesso em 07/08/2005

DOCUMENTOS DA INTERNET

Instituto Cultural Itaú
Mini-enciclopédia de poesia e crônica

http://www.itaucultural.com.br/index.cfm?cd_pagina=2006
acesso em setembro de 2003.

Projeto Memória de Leitura da UNICAMP
http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didaticos/didatico.htm
acesso em agosto de 2005

Apêndice A:
Programação da oficina

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Programa da oficina “Uma viagem através da poesia”

Oficineira: Prof^a Gláucia Regina Raposo de Souza

Duração: dez encontros de aproximadamente uma hora e meia

Público alvo: crianças do Projeto Amora I e II (CAp UFRGS) – 5^a e 6^a séries

Primeiro encontro: Poesia: porto de partida.

- Apresentação da oficina e aplicação de proposta de produção de poema a ser desenvolvida pelos participantes. Essa produção será repetida ao final da oficina e comparada pela pesquisadora.

Segundo encontro: Poesia: porto de mim mesmo.

- Atividades cuja temática gira em torno do próprio nome dos participantes.

Terceiro encontro: Poesia: porto de quem mais?

- Atividades que giram em torno de objetos e seres que estão à nossa volta.

Quarto encontro: Poesia: porto de quem mais?

- Atividades que giram em torno de objetos e seres que estão à nossa volta.

Quinto encontro: Poesia: portos em outros lugares.

- Atividades com poemas de diferentes épocas e regiões, cuja temática pode abordar terras distantes.

Sexto encontro: Poesia: portos em outros lugares.

- Atividades com poemas de diferentes épocas e regiões, cuja temática pode abordar terras distantes.

Sétimo encontro: Poesia: uma viagem estrelada.

- Atividades com poemas de terras e de seres imaginários.

Oitavo encontro: Poesia: uma viagem estrelada.

- Atividades com poemas de terras e de seres imaginários.

Nono encontro: Poesia: porto de chegada

- Avaliação dos encontros das oficinas e nova aplicação da proposta de produção de poema desenvolvida no primeiro encontro.

Décimo encontro:

- Preparação de apresentação para o Festival de Oficinas.

Apêndice B:

Atividades desenvolvidas passo a passo

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Primeiro encontro: Poesia: porto de partida.

- **Objetivo geral:** Apresentar a oficina e os participantes dela. Aplicar questionário inicial e proposta de produção de poema a ser desenvolvida pelos participantes.
- **Primeiro momento (percepção):** Apresentação dos participantes e da oficina através da cantiga de roda "A canoa virou".
- **Segundo momento (discussão):** Explicação acerca do trabalho a ser desenvolvido ao longo da oficina. Conversa sobre o que cada um acha que é poesia.
- **Terceiro momento (criação):** Após ouvir cada um dos participantes da oficina, a oficinaira convidará o grupo a responder a um questionário que deverá ser repetido no último encontro. Em seguida, cada um deverá produzir um poema com o título de "Minha viagem agora". Como música de fundo, enquanto escrevem, os alunos escutarão à música "Cantiga de Partida", do livro *Cantigas de ninar vento*, de Gláucia de Souza, Cristina Biazetto e Jorge Herrmann, Kalligraphos, 2004.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Segundo encontro: Poesia: porto de mim mesmo.

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades cuja temática gire em torno do próprio nome dos participantes.
- **Primeiro momento (percepção):** Nesse primeiro momento, será solicitado a cada participante que faça a apresentação de seu nome de uma forma sonora: cantada, ritmada, com modulações de voz ou acompanhamento de instrumentos. A sonoridade escolhida deve, de certa forma, destacar alguma característica do participante. Conforme cada participante for apresentando sonoramente seu nome, os demais tentarão adivinhar a característica representada. Em seguida, numa folha, cada participante deverá acompanhar seu nome de palavras que lhe soem parecidas.
- **Segundo momento (discussão):** Após, a oficina apresentará alguns textos cujas temáticas são antropônimos:

São alguns exemplos:

GRAÇA

Graça sem conhecer Graça
Perguntou a Graça
Qual a sua graça.
Graça com graça
Respondeu para Graça
Que a sua graça
Era a mesma
Graça de Graça.

As duas Graças
Deram muitas gargalhadas engraçadas.

Que graça!

(NEVES, André. *Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?* São Paulo: Ave Maria, 2001. p. 15)

PRIMAVERA

Rosa reparou
na palavra primavera.

Viu ave,
viu ímã e prima.
Leu rima
de era e Vera.
Viu mar
e Mara colhendo pêra.

Mas Rosa não colheu flores
na palavra primavera!

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diários de classe*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 43)

Dando seguimento à leitura dos poemas, o grupo discutirá sobre as semelhanças e diferenças existentes entre ambos.

- **Terceiro momento (criação):** A partir da leitura e discussão dos textos, cada participante deverá criar um poema com seu próprio nome, que serão colocados em um cordel para a leitura de todos os participantes da oficina. Enquanto escrevem, os participantes ouvirão a música "O Brasil", do CD *Os Dias de Madredeus*, do conjunto homônimo. Para esta atividade, serão disponibilizados para manuseio e leitura os seguintes livros/poemas:

AZEVEDO, Ricardo. *Ela nada o nada, eu invento no vento*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

CAPPARELLI, Sérgio. "Entro ou não entro". In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p.69.

_____. "Na minha pele". In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 68.

_____. "As sardas de Dora". In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 50.

_____. "Vovô Sapo". In: *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 51.

CIÇA. *O livro dos trava-línguas*. 17 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FURNARI, Eva. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LALAU. *Quem é quem*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

NEVES, André. *Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?* São Paulo: Ave Maria, 2001.

PESSOA, Fernando e LAGO, Angela. *Pedacinhos de Pessoa*. Belo Horizonte: RHJ, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diários de classe*. São Paulo: Moderna, 1993.

VEZEZA, Maurício. *Embola, enrola e rola*. São Paulo: Atual, 2003.

Cada participante deverá escolher um dos poemas dos livros indicados para o terceiro encontro.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Terceiro encontro: Poesia: porto de quem mais?

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades que girem em torno de objetos e de seres que estão à nossa volta.
- **Primeiro momento (percepção):** Jogo "Se eu fosse...". Nesse momento, os participantes deverão imaginar como seriam se fossem transformados em um objeto ou em um animal. Em seguida, representarão para os colegas como agiriam, através de ações e sons para que os colegas adivinhem qual o objeto ou o animal representado.
- **Segundo momento (discussão):** Em seguida, cada participante fará leitura em voz alta dos poemas escolhidos na semana anterior, bem como de alguns poemas da segunda antologia: "Flor de maravilha" e "Rosa amarela" (*Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*, Editora Leitura) e "Pintou uma rosa no pedaço" (de Sérgio Napp, *Delicadezas do espanto*, Saraiva, 2004). Cada participante deverá descobrir semelhanças e diferenças entre cada poema.
- **Terceiro momento (criação)**
Cada participante deverá escrever poemas a partir da proposta "Se eu fosse cor", enquanto ouvem a música "A andorinha", do CD *Os dias de Madredeus*, do conjunto homônimo.

Observação: Em casa, os alunos deverão pesquisar trava-línguas para desafio de trava-línguas no quarto encontro.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA

Quarto encontro: Poesia: porto de quem mais?

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades que girem em torno de objetos e de seres que estão à nossa volta.
- **Primeiro momento (percepção):** Desafio de trava-línguas trazidos pelos alunos. Após serem divididos em dois grupos, cada participante escolherá um adversário para lhe propor um trava-língua. Em seguida, a oficina apresentará os demais poemas da segunda antologia: "Pombinha" (*Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*, Editora Leitura), "Nem o sábio sabe" (de Fernando Paixão, *Dia brinquedo*, Ática, 2004), "Quero-quero" (de Lalau, *Fora da gaiola*, Companhia das Letrinhas, 1997), "Saudade" (de Leo Cunha, *Poemas avoados*, Saraiva, 2004), "Eu vi o sol" (*Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*, Editora Leitura), "O mendigo e a lua", de Leo Cunha, *Cantigamente*, Ediouro, 2001), "A menina na janela", de Sérgio Capparelli, *restos de arco-íris*, L&PM, 1985), "Cantiga de lua ontem" (de Gláucia de Souza, *Cantigas de ninar vento*, Kalligraphos, 2004), "Caderno" (de Ricardo Azevedo, *Meu material escolar*, Quinteto Editorial, 2000) e "O pente" (de Lalau, *Girassóis*, Companhia das Letrinhas, 1985).
- **Segundo momento (discussão):** Após se desafiarem através dos trava-línguas e de ouvirem os poemas da segunda antologia, cada participante deverá levantar semelhanças e diferenças entre ambos os grupos: o de trava-línguas e o de poemas. Durante a discussão, a oficina proporá questões tais como: Podemos chamar ambos os grupos de poemas? Por quê? Em que ambos os grupos se parecem? Em que diferem? Ao serem escritos no papel, como é a forma de cada texto de cada grupo?
- **Terceiro momento (criação):** Cada participante deverá escrever poemas a partir da proposta "Se eu fosse animal/ flor/ sol/ lua/ mar/ objeto". Enquanto escrevem, os alunos escutarão a música "As montanhas", do CD *Os dias de Madredeus*, do grupo homônimo.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Quinto encontro: Poesia: portos em outros lugares. (Encontro preparatório)

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades que ressaltem o ritmo nos poemas, a partir de poemas cuja temática indique o assunto "viagem".
- **Primeiro momento (percepção):** O grupo deverá montar um jogral com a parlenda "Um dois, feijão com arroz..." e versos do poema "Trem de ferro", de Manuel Bandeira. O ritmo das atividades será marcado por palmas e chocalhos feitos de latas. Uma parte do grupo falará a parlenda, enquanto os demais se dividirão entre os trechos de Manuel Bandeira "Café com pão", "Virgem Maria que foi isso maquinista" e "muita pressa".
- **Segundo momento (discussão):** Após o jogral, aicineira distribuirá a terceira antologia, com os textos escritos tanto da parlenda como do poema de Manuel Bandeira. Os participantes discutirão semelhanças e diferenças entre ambos os textos, observando o ritmo que cada um tem.
- **Terceiro momento (criação):** Os participantes deverão produzir poemas de tema livre, enquanto ouvem a música "O trenzinho do caipira", de Villa Lobos, do CD *Trem caipira*, de Egberto Gismonti.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA

Sexto encontro: Poesia: portos em outros lugares.

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades com poemas de diferentes épocas e regiões.
- **Primeiro momento (percepção):** Os participantes farão a audição de diferentes canções, em línguas estrangeiras. Após a audição de cada canção, deverão registrar suas sensações e suas percepções numa folha de papel. Serão ouvidas as canções: "Nonazanina ore kuá", indígena e "Dorme, dorme", árabe, do CD *Cantigas de ninar de todo o mundo*; "Au feu, le pompier", francesa, do CD *Compitnes à jouer*, de Dudu Sperb; "Alecrim", portuguesa e "Sansa Kroma", africana, do CD *Crianças do mundo*. Em seguida, cada participante deverá escrever no máximo três frases em que transmitam uma de suas sensações ao ouvir as canções, sem, contudo, mencionar a sensação escolhida, ou seja, deverão exprimir a sensação através de frases com imagens. Cada participante deverá escolher uma frase para ser lida e os demais adivinharão que sensação ela representa.
- **Segundo momento (discussão):** Aicineira lerá alguns poemas da quarta antologia e discutirá, junto com os alunos, os sentidos possíveis para as imagens que neles aparecem. Poemas que constam na quarta antologia: "O sol e Taichi", de Miyasawa Kenji; "Tanto amare, tanto amare", *jarcha* popular em moçárabe; "Sol nascente", poema popular africano; "El niño mudo", de Federico García Lorca e "O bicho", de Manuel Bandeira.
- **Terceiro momento (criação):** Os participantes deverão produzir um poema que fale, em linguagem figurada, de uma das sensações listadas durante a audição das canções. Como sugestão de título, será apresentado o verso "Sinto certo sentimento", do poema "Sei lá", de Ricardo Azevedo, do livro *Ninguém sabe o que é o poema*, Ática, 2005. Enquanto escrevem, os alunos ouvirão a música "Good King Wenceslas", do CD *A winter garden*, de Loreena Mc Kennit.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Sétimo encontro: Poesia: uma viagem estrelada.

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades de leitura de poemas de terras e de seres imaginários, a partir de motivação trazida por ilustrações variadas.
- **Primeiro momento (percepção):** Nesse momento, serão projetadas para os alunos algumas ilustrações retiradas de livros. Após a projeção de cada imagem, os alunos deverão registrar suas sensações e suas percepções numa folha de papel. Serão projetadas as seguintes imagens:
 - Imagem 1: Poema "Sei lá", Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é o poema*. São Paulo: Ática, 2005.
 - Imagens 2 e 3: "Mermaids and Mermen (Sereias e Sereios), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.
 - Imagem 4: "The fays" (), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.
 - Imagem 5: "O próprio sol ficou cheio de frieiras", Gustave Doré, do livro BURGUER, G. A. *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1990.
 - Imagem 6: "O monóculo", Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.
 - Imagem 7: "Anfisbena", Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.
 - Imagens do conjunto 8: "Guitarra Pensilis", "Manypeeplia Upsidedownia", "Phattfacia Stupenda", "Piggiwiggia Pyramidalis", de Edward Lear, do livro LEAR, Edward. *The nonsense books of Edward Lear*. New York: The New American Library of World Literature, 1964.
 - Imagem 9: Sem Título, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Histórias folclóricas de medo e quebranto*. São Paulo: Scipione, 1997.
 - Imagem 10: Sem Título, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Histórias folclóricas de medo e quebranto*. São Paulo: Scipione, 1997.
 - Imagem 11: "Había una vez un amplio país blanco de papel", Estela Capón, do livro WALSH, María Elena. *El país de la geometría*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.
- **Segundo momento (discussão):** A oficina discutirá com os alunos sobre os possíveis significados das imagens, relacionando-as com seus títulos, ou trechos de texto a que poderiam remeter.

- **Terceiro momento (criação):** Os participantes deverão pensar em algum ser ou lugar imaginário que represente o que esteja sentindo. Em seguida, deverá desenhar o ser ou o lugar em uma folha e, posteriormente, escrever um poema em que tal ser ou lugar apareça. Enquanto escrevem seus textos, os alunos escutarão a música Peer Gynt, suíte nº 1, de Grieg.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Oitavo encontro: Poesia: uma viagem estrelada.

- **Objetivo geral:** Desenvolver atividades de leitura de poemas de terras e de seres imaginários, a partir de motivação textos escritos.
- **Primeiro momento (percepção):** Os participantes da oficina deverão ler silenciosamente os poemas da quinta antologia: "O país da Cocanha holandês". In: FRANCO Jr. Hilário. *Cocanha: várias faces de uma utopia*. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. p. 63-67; "Vivo feliz no meu armário", Azevedo, Ricardo. *Ninguém sabe o que é o poema*. São Paulo: Ática, 2005. p.60-62; "Canção do Exílio", Gonçalves Dias, In: Bandeira, Manuel. *Antologia dos poetas brasileiros: poesia da fase romântica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 47-48.); "Passeio nº 6", Barros, Manoel de. *Matéria de poesia*. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 45. Em seguida, deverão registrar suas sensações e suas percepções numa folha de papel.
- **Segundo momento (discussão):** Aicineira ouvirá as sensações e as percepções dos alunos acerca dos textos lidos, após leitura em voz alta dos poemas por parte dos alunos. Em seguida, contextualizará os textos e discutirá com os alunos o que eles entenderam de cada um: como leram cada imagem, de qual dos poemas gostaram mais e por quê.
- **Terceiro momento (criação):** Os participantes deverão compor um poema que fale de seu próprio país imaginário: nele devem estar os medos, as descobertas, os desejos de cada um. Enquanto trabalham, os alunos ouvirão a música "O Brasil", do CD *Os dias de Madredeus*, do grupo homônimo.

Observação: Antes do término do encontro, os alunos irão à biblioteca para escolherem livros de poemas que deverão ser trazidos no nono encontro e servirão de consulta para as respostas que darão ao questionário final. Caso seja de interesse do grupo, os livros poderão ser trocados, lidos em voz alta, ou em silêncio, após o questionário e a produção final da oficina terem sido feitos.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Nono encontro: Poesia: porto de chegada.

- **Objetivo geral:** Verificar a aprendizagem final dos participantes. Aplicar questionário final (o mesmo aplicado no primeiro encontro) e proposta de produção de poema a ser desenvolvida pelos participantes.
- **Primeiro momento (percepção):** Os participantes trarão livros de poemas e, de posse deles, assim como das antologias distribuídas ao longo das oficinas, deverão responder ao questionário, o mesmo aplicado no primeiro encontro.
- **Segundo momento (discussão):** Conversa sobre o que cada um aprendeu sobre o que é um poema e como ele se compõe.
- **Terceiro momento (criação):** Após entregarem os questionários e discutirem suas aprendizagens, cada um deverá produzir um poema com o título de "Minha viagem agora", o mesmo título do poema produzido no primeiro encontro. Como música de fundo, enquanto escrevem, os alunos escutarão as canções ouvidas ao longo da oficina.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

Décimo encontro:

- **Objetivo geral:** Preparação de apresentação para o Festival de Oficinas.

Em virtude de ser um encontro totalmente dedicado aos ensaios para a apresentação no Festival de Oficinas, ele não será estruturado nas três etapas dos demais (**percepção, discussão e produção**).

Apêndice C:
Questionário e produção iniciais

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

1- Para você, o que é poesia? _____

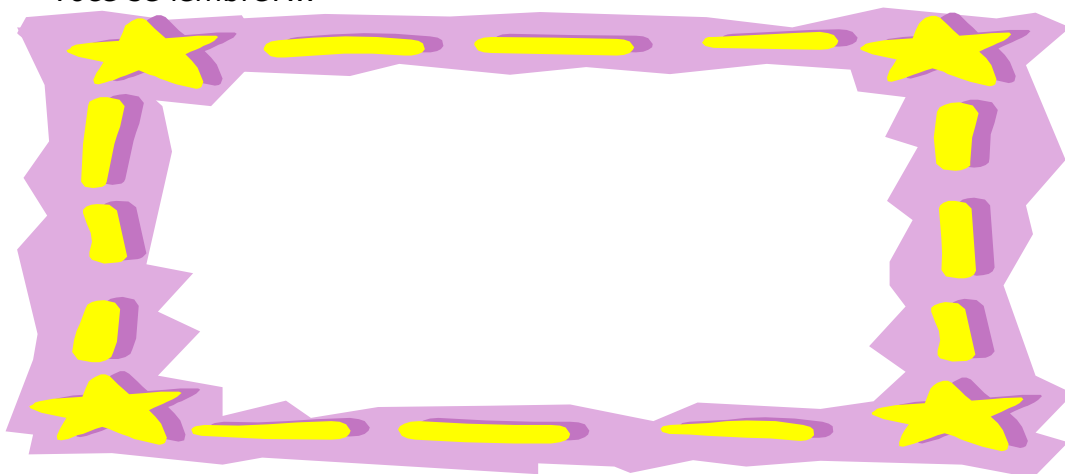
2- Você gosta de poesia? Por quê?

3- Você costuma ler poemas? Onde? Por quê?

4- Você costuma ouvir poemas? Onde? Por quê?

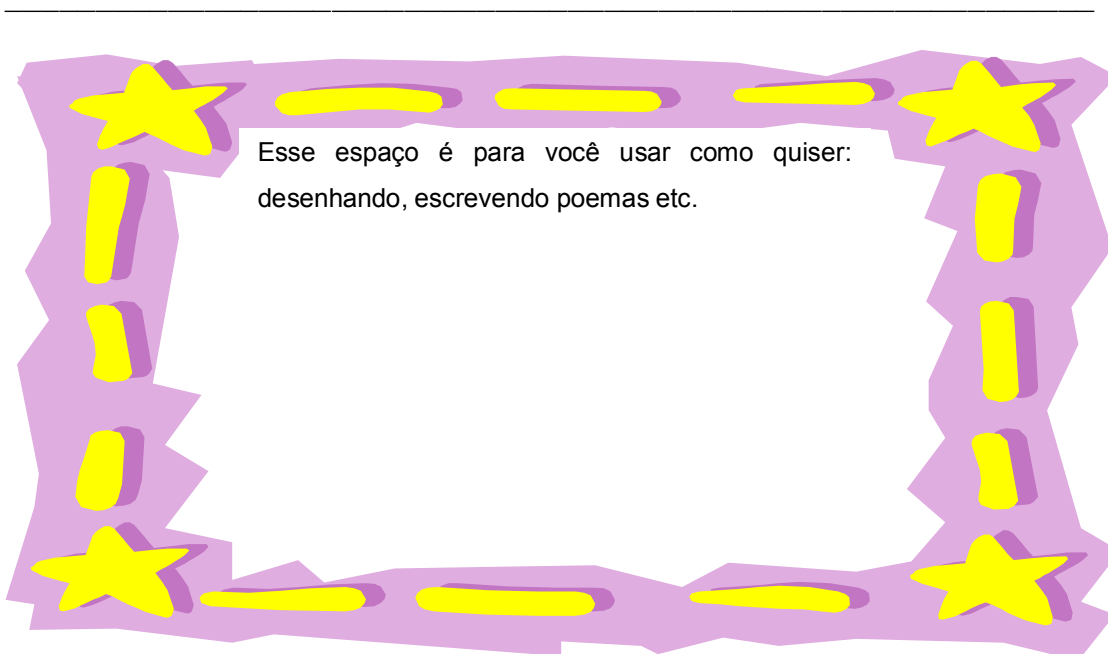
5- Que diferenças você vê entre poemas e outros tipos de texto?

6- Que tal aproveitar o espaço abaixo para escrever um poema de que você se lembre?...



7- Onde você leu ou ouviu o poema que escreveu? Conte como foi.

8- Você sabe quem fez o poema que você escreveu?



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**



MINHA VIAGEM AGORA

Nome: _____ - Idade: ____ anos - Amora ____

Data: _____ - Primeiro Encontro

Apêndice D:
Questionário e produção finais

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA**

1- Para você, o que é poesia? _____

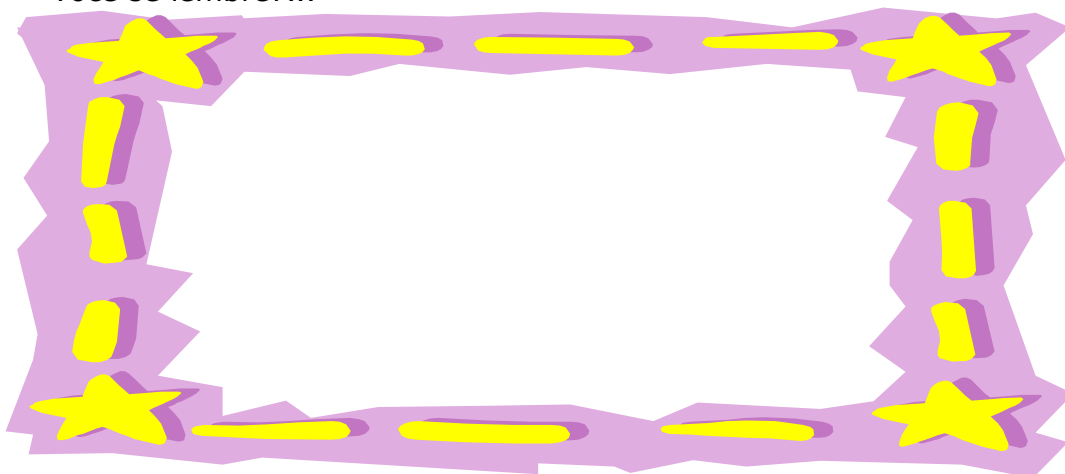
2- Você gosta de poesia? Por quê?

3- Você costuma ler poemas? Onde? Por quê?

4- Você costuma ouvir poemas? Onde? Por quê?

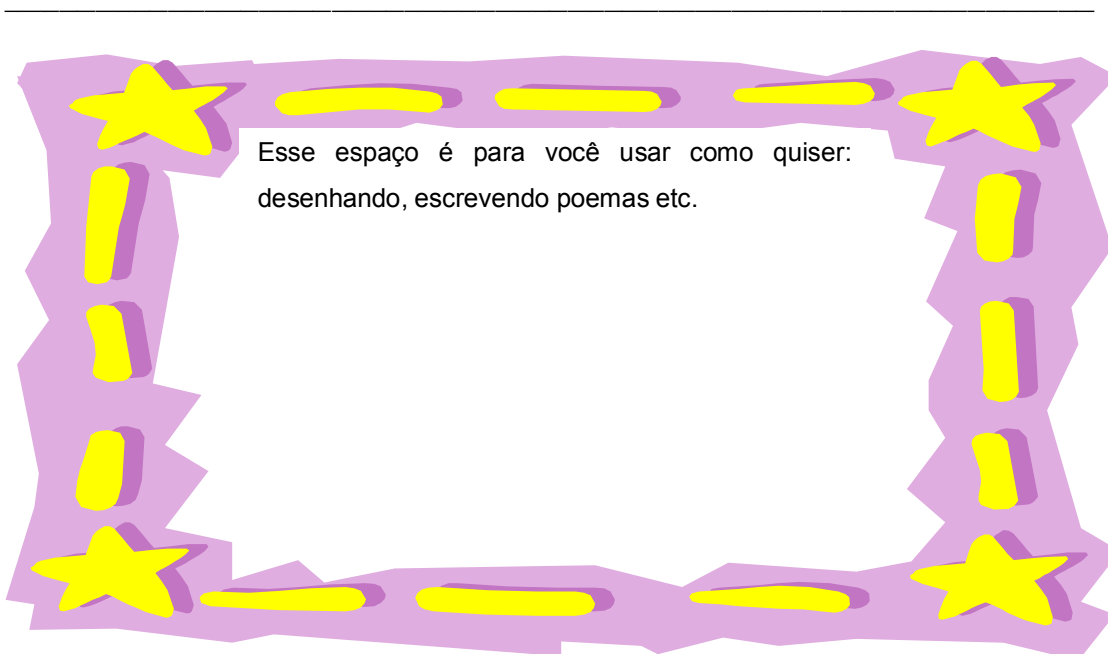
5- Que diferenças você vê entre poemas e outros tipos de texto?

6- Que tal aproveitar o espaço abaixo para escrever um poema de que você se lembre?...



7- Onde você leu ou ouviu o poema que escreveu? Conte como foi.

8- Você sabe quem fez o poema que você escreveu?



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROFª GLÁUCIA DE SOUZA**



MINHA VIAGEM AGORA

Nome: _____ - Idade: ____ anos - Amora ____

Data: _____ - Último Encontro

Apêndice E:
Imagens utilizadas no sétimo encontro

Imagem 1: Poema "Sei lá", Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Ninguém sabe o que é o poema*. São Paulo: Ática, 2005.

Sei lá

Sinto certo sentimento, sei lá
Ontem vi você
Hoje vivo sempre nada satisfeito, sei lá
Por querer você
Sem querer eu
Sinto certo sentimento, sei lá
Ontem vi você
Hoje vivo sempre nada satisfeito, sei lá
Por querer você
Sem querer eu
Sinto certo sentimento, sei lá
Ontem vi você
Hoje vivo sempre nada satisfeito, sei lá
Por querer você
Sem querer eu
Sinto certo sentimento, sei lá
Ontem vi você
Hoje vivo sempre nada satisfeito, sei lá
Por querer você
Sem querer
Eu

Imagens 2 e 3: “Mermaids and Mermen” (Sereias e Sereios), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.

Mermaids and Mermen

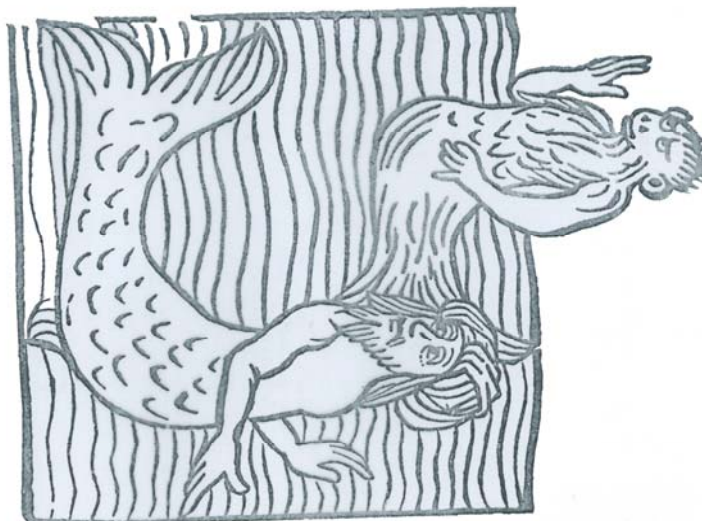
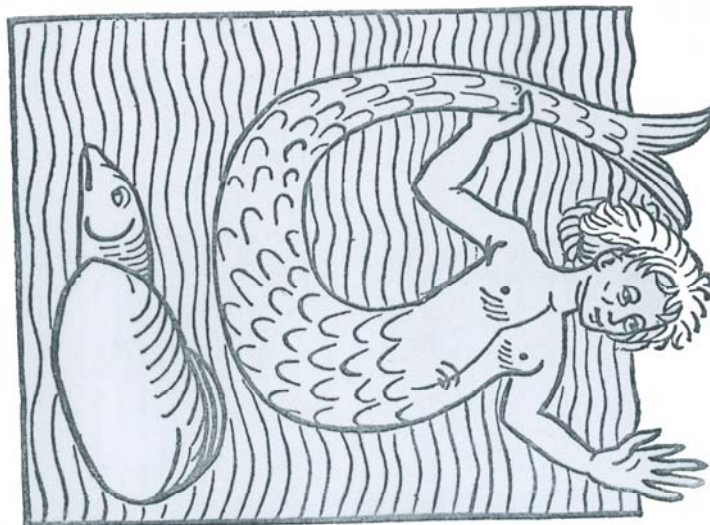
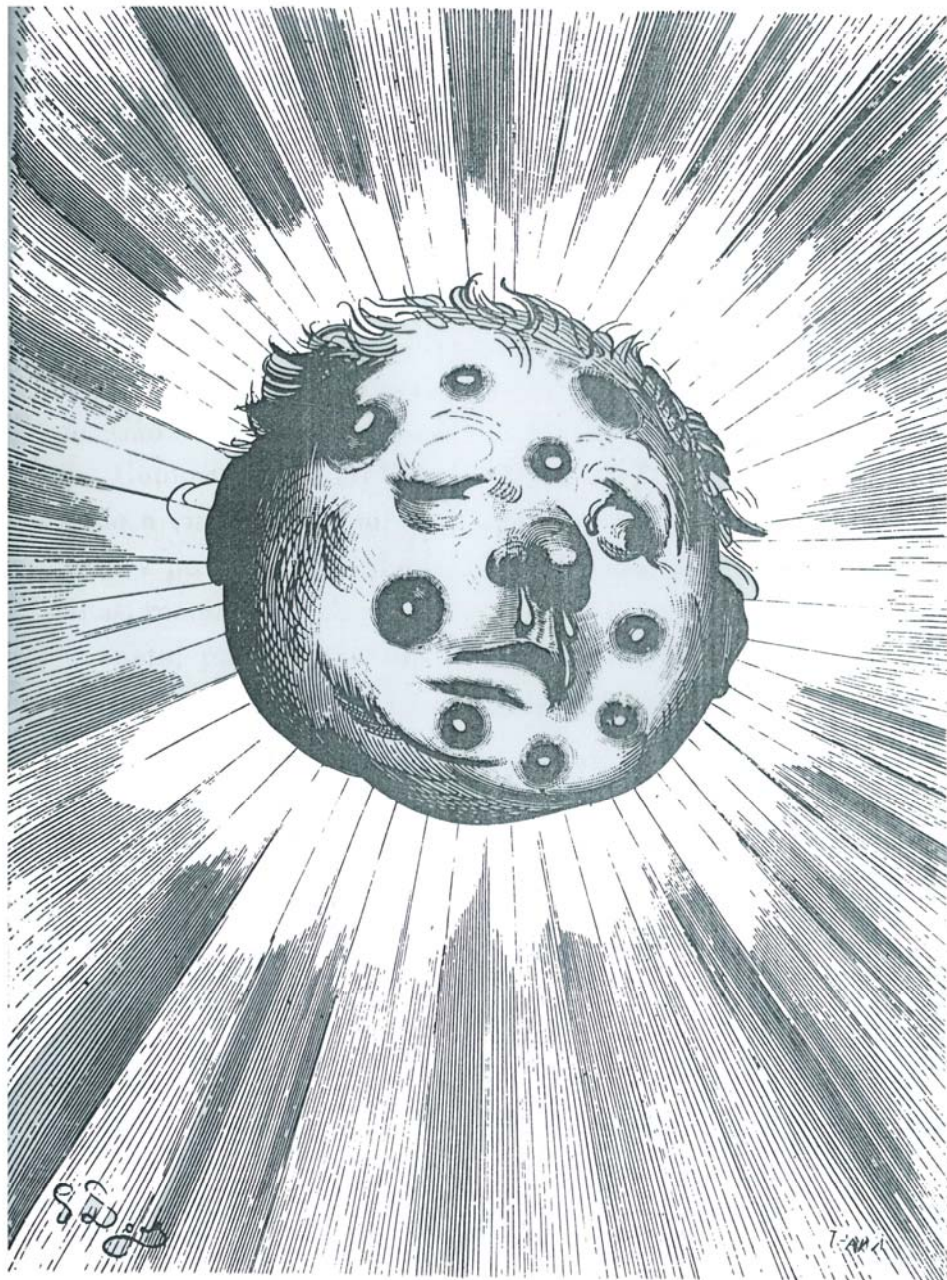


Imagem 4: "The fays" ("As fadas"), Culver Pictures Inc., do livro KEIGHTLEY, Thomas. *The world guide to gnomes, fairies, elves and other little people*. New York: Gramercy Books, 2000.



The Fays

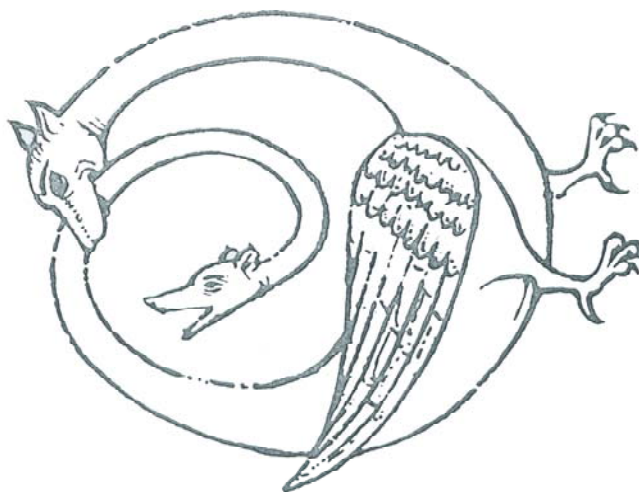
Imagem 5: “O próprio sol ficou cheio de frieiras”, Gustave Doré, do livro BURGUER, G. A. *Aventuras do Barão de Münchhausen*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1990.



O próprio sol ficou cheio de frieiras

Imagem 6: “O monóculo”, Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.

Imagem 7: “Anfisbena”, Margarita Guerrero, do livro BORGES, Jorge L. e GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Globo, 2000.

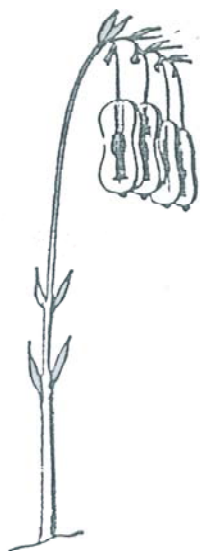


Anfisbena

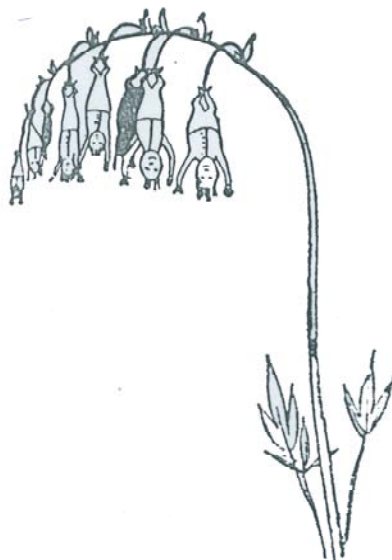


O monóculo

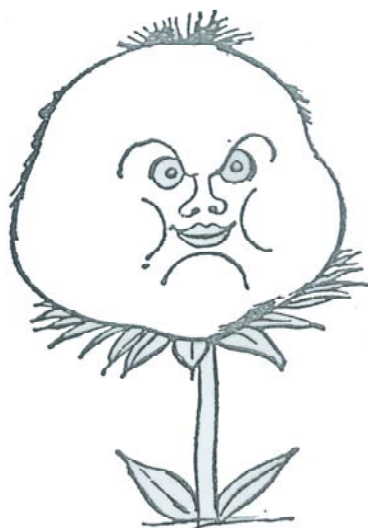
Imagens do conjunto 8: “Guitarra Pensilis”, “Manypeeplia Upsidedownia”, “Phattfacia Stupenda”, “Piggiwiggia Pyramidalis”, de Edward Lear, do livro LEAR, Edward. *The nonsense books of Edward Lear*. New York: The New American Library of World Literature, 1964.



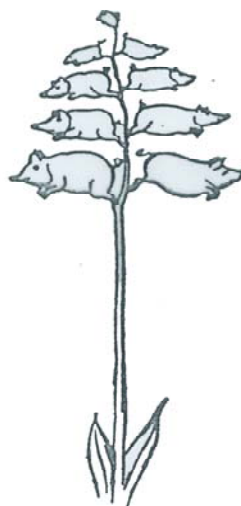
Guitarra Pensilis



Manypeeplia Upsidedownia



Phattfacia Stupenda



Piggiwiggia Pyramidalis

Imagem 9 e 10: Sem Título, Ricardo Azevedo, do livro AZEVEDO, Ricardo. *Histórias folclóricas de medo e quebranto*. São Paulo: Scipione, 1997.

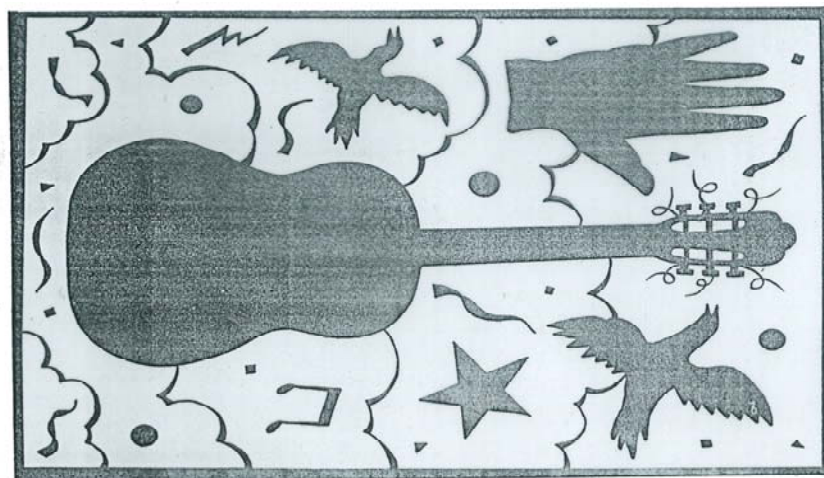
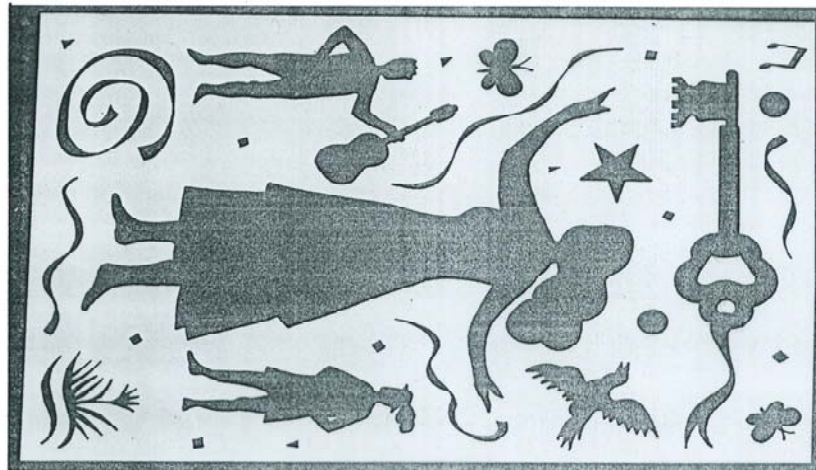


Imagem 11: "Había una vez un amplio país blanco de papel", Estela Capón, do livro WALSH, María Elena. *El país de la geometría*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.



Apêndice F:

Relação das músicas utilizadas nos encontros

RELAÇÃO DAS MÚSICAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS:

- 1- Cantiga de partida – Gláucia de Souza/Jorge Herrmann – CD *Cantigas de ninar vento*
- 2- Cantiga de lua ontem – Gláucia de Souza/Jorge Herrmann – CD *Cantigas de ninar vento*
- 3- Nonazanina ore kuá – cantiga indígena – CD *As mais belas e tradicionais cantigas de ninar de todo o mundo*
- 4- Dorme, dorme – cantiga árabe - CD *As mais belas e tradicionais cantigas de ninar de todo o mundo*
- 5- Au feu le pompier – folclore francês – Dudu Sperb – CD *Comptines à jouer*
- 6- Alecrim – folclore português – CD *Recreio especial: crianças do mundo*
- 7- Sansa kroma – cantiga africana - CD *Recreio especial: crianças do mundo*
- 8- A canoa virou – folclore popular – CD *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*
- 9- Flor de maravilha – folclore popular – CD *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*
- 10-Rosa amarela – folclore popular – CD *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*
- 11-Eu vi o sol- folclore popular – CD *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*
- 12-Pombinha – folclore popular – CD *Alegria, alegria: as mais belas canções de nossa infância*
- 13-As montanhas – CD *Os Dias de Madredeus*
- 14-A península – CD *Os Dias de Madredeus*
- 15- A andorinha – Pedro Ayres Magalhães – CD *Os Dias de Madredeus*
- 16-O Brasil – Pedro Ayres Magalhães e Rodrigo Leão– CD *Os Dias de Madredeus*
- 17-O trenzinho do caipira – Villa Lobos/versão de Egberto Gismonti – CD *Trem caipira*
- 18- Good King Wenceslas – John Mason Neale (adaptação de Loreena Mc Kennitt) – CD *A winter garden*
- 19- Peer Gynt (suite nº 1) – Grieg – CD *Grieg*

Apêndice G:

Antologias distribuídas durante os encontros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Primeira antologia

Nome: _____

GRAÇA

Graça sem conhecer Graça
 Perguntou a Graça
 Qual a sua graça.
 Graça com graça
 Respondeu para Graça
 Que a sua graça
 Era a mesma
 Graça de Graça.

As duas Graças
 Deram muitas gargalhadas engraçadas.

Que graça!
 (NEVES, André. *Poesias dão nomes ou nomes dão poesias?* São Paulo: Ave Maria, 2001. p. 15)

PRIMAVERA

Rosa reparou
 na palavra primavera.

Viu ave,
 viu ímã e prima.
 Leu rima
 de era e Vera.
 Viu mar
 e Mara colhendo pêra.

Mas Rosa não colheu flores
 na palavra primavera!

(QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe.* São Paulo: Moderna, 1993. p. 43)

A CANOA VIROU

A canoa virou
 Por deixá-la virar
 Foi por causa do(a) _____
 Que não soube remar.
 (Tradição popular)

O GRÃO-DUQUE

O Grão-Duque
 ao comia grão:
 grão de bico,
 feijão frade,
 de batata doce
 só metade,
 pois tinha
 uma herdade
 fora da cidade.
 Veio um barão
 e deram-lhe o título
 de Duque do Grão
 e o Grão-Duque
 de tão furioso,
 parecia um leão,
 de tão granuloso,
 parecia um dragão,
incendiado
pela irritação.

(LETRIA, José Jorge. *O livro das Rimas traquinas.* 5 ed. Lisboa: Terramar, 2000.

CANTIGA DE PARTIDA

Minha mãe passou no mundo
 e me deu um grande anel
 pra viajar solta de tudo
 num barquinho de papel.

No barquinho levo junto
 lápis, tinta, amor, pincel.
 Só eu mesma sei meu rumo:
 rua, nuvem, andança, véu.
 (SOUZA, Gláucia de. *Cantigas de ninar vento.* Porto Alegre: Kalligraphos, 2004)

Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar,
 Tirava o (a) _____
 Do fundo do mar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Segunda antologia**

Nome: _____

SOBRE FLORES:

FLOR DE MARAVILHA

*Eu ia passando,
Flor de maravilha
Lá no bebedor,
Flor de maravilha,
Meu chapéu caiu,
Flor de maravilha.
Meu amor apanhou,
Flor de maravilha.*

(Alegria, alegria: *as mais belas canções de nossa infância*, Ed. Leitura)

ROSA AMARELA

*Olha a rosa amarela, rosa,
Tão bonita e tão bela, rosa,
Olha a rosa amarela, rosa,
Tão bonita e tão bela, rosa.*

*laiá, meu lenço, ó laiá,
Para me enxugar, ó laiá,
Que a despedida, ó laiá,
Só me faz chorar, ó laiá.*

(Alegria, alegria: *as mais belas canções de nossa infância*, Ed. Leitura)

*pintou uma rosa no pedaço
maneira delicada
cara de menina
endiabrada*

*ah, quantas voltas deram
os girassóis*
(NAPP, Sérgio. *Delicadezas do espanto*.
São Paulo: Saraiva, 2004)

SOBRE ANIMAIS:

POMBINHA

*Pombinha, quando tu fores.
Escreve pelo caminho,
Se não achares papel,
Nas asas do passarinho.*

*Da boca faz um tinteiro,
Da língua, pena dourada,
Dos dentes, letra miúda,
Dos olhos, carta fechada.*

*A pombinha voou,
Voou, voou.
Ela foi-se embora
E me deixou.*

(Alegria, alegria: *as mais belas canções de nossa infância*, Ed. Leitura)

NEM O SÁBIO SABE

*O pássaro é primo
distante
do peixe que come.*

*Quando os mares riem
a espuma
mostra os dentes*

*O latido dos cães
voa
por entre as casas.*

*A tarde existe
porque
a manhã fechou os olhos.*
(PAIXÃO, Fernando. *Dia brinquedo*.
São Paulo: Ática, 2004)

QUERO-QUERO

*Quero,
Quero voar
Quero,
Quero cantar.*

*Sou porteiro
De fazendas.
Sou guardião
Das terras.*

*Tudo que
Espero
É ser sempre
Quero-quero.*
(LALAU, Fora da
gaiola. São Paulo:
Companhia das
Letrinhas, 1997)

SOBRE SOL E LUA:**SAUDADE**

Eu pensava que à noite
o sol ia dormir
que o sol ia pra casa
que ia lá pra China
que o sol virava lua
que acabava a pilha
que punha a capa preta
que a montanha engolia
que o sol também ficava
com saudade de mim.
(CUNHA, Leo. *Poemas avoados*.
São Paulo: Saraiva, 2004)

O MENDIGO E A LUA

Se for de comer é queijo.
Se for de correr é bola.
Se for de gostar é beijo.
Se for de gastar é sola.
Se não for, é toda lua,
se não for, é toda sua.
(CUNHA, Leo. *Cantigamente*.
4 ed. Rio de Janeiro: Ediouro,
2001)

CANTIGA DE LUA ONTEM

Lua ontem me falou
que um dia, se eu quisesse,
me daria um tanto dela
para que meu bem viesse
se banhar em minha janela...
(SOUZA, Gláucia de. *Cantigas
de ninar vento*. Porto Alegre:
Kalligraphos, 2004)

SOBRE OBJETOS:**CADERNO**

Cabe tudo num caderno:
cabe o desenho do mundo,
cabe o céu cheio de estrelas,
cabem as cidades e as ruas,
cabem as flores do jardim,
cabe desenho de bicho,
cabe, sim, letra de música,
cabe minha assinatura,
cabem vinte telefones,
cabe recado para amigo,
cabe foto de cantor,
cabe selo e figurinha,
cabe o emblema do time,
desenho de coração,
e sobra até um cantinho
pra fazer minha lição.
(AZEVEDO, Ricardo. *Meu material
escolar*. São Paulo: Quinteto Editorial,
2000)

EU VI O SOL

Eu vi o sol,
Vi a lua clarear,
Eu vi meu bem
Dentro do canavial.
De manhã cedo,
Tantas jandaias.
Vêm as morenas
Sacudindo as saias.
Mas à tardinha,
Vêm as jandaias
Sacudindo as penas.
(*Alegria, alegria: as mais belas
canções de nossa infância*, Ed. Leitura)

MENINA NA JANELA

A lua é uma gata branca,
mansa,
que descansa entre as nuvens.

O sol é um leão sedento,
mulambento,
que ruge na minha rua.

Eu sou uma menina bela,
na janela,
de um olhar sempre à procura.
(CAPPARELLI, Sérgio. *Restos de
arco-íris*. Porto Alegre: L & PM, 1985)

E o que ela não sabia,
é que, se Lua não fosse,
roubaria o meu amor
pra levar desfeita em doce
para o Sol namorador!

O PENTE

Toda vez
Que sonhava
Com cabelo,
Aquele pente
Sem dente
Tinha
Pesadelo.

Se sonhava
Com cabelo preto,
Não dormia
Direito.
Se sonhava
Com cabelo comprido,
Ficava
Deprimido.

Se sonhava
Com peruca,
Deixava
A penteadeira
Maluca.

Que vida
Aquela!
Que cara
De soneca!

Um pente
Banguela
Que pertence
A um careca!
(LALAU, *Girassóis*.
São Paulo:
Companhia das
Letrinhas, 1985)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Terceira antologia**

Nome: _____

FEIJÃO COM ARROZ

(mnemônia)

Um, dois,

Feijão com arroz.

Três, quatro,

Feijão no prato.

Cinco, seis,

Bolo inglês.

Sete, oito,

Comer biscoito.

Nove, dez,

Comer pastéis.

(MACHADO, Ana Maria. *O tesouro das cantigas para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001)

TREM DE FERRO

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Café com pão

Voa fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oã...

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
Pra 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...
(BANDEIRA, MANUEL.
Estrela da vida inteira.
11 ed. Rio de Janeiro:
José Olympio, 1986)

TRAVA-LÍNGUAS TRAZIDOS PELOS PARTICIPANTES DA OFICINA

- O rato roeu a roupa do rei de Roma
- A aranha arranha a jarra
A jarra arranha a aranha
Nem a aranha arranha a jarra
Nem a jarra arranha a aranha
- O caju do Juca
E a jaca do Cajá
O jacá da Juju
E o caju do Cacá
- Sabendo o que sei e sabendo que sabes
E o que não sabes e o que não sabemos,
Ambos saberemos se somos sábios,
Sabidos ou simplesmente saberemos
Se somos sabedores.
- E a Rosa Rita Ramalho
Do rato a roer se ria.
- Num ninho de mafagafos,
Tem sete mafagafinhos.
Quem os desmafagafizar,
Bom desmafagafizador será.
- Tenho um pé de cafanguito.
Quem o descafanguitar;
Bom descafanguitador será;
Como eu descafanguitei,
Bom descafanguitador serei.
- O bispo de Constantinopla
É bom constantinopolitanizador;
Quem o desconstantinopolitanizar,
Bom desconstantinopolitanizador será.
- Lá vem o velho Félix ,
Com um fole velho nas costas;
Tanto fede o velho Félix
Como o fole do velho fede.
- Pedro tem o peito preto,
O peito de Pedro é preto;
Quem disser que o peito
de Pedro não é preto,
tem o peito mais preto que
o peito de Pedro.
- Pinga a pipa
Dentro do prato;
Pia o pinto
E mia o gato.
- O pinto pia,
A pipa pinga.
Quanto mais o pinto pia,
A pipa pinga.
- Se a papa papasse papa,
Se o Papa papasse pão.
O Papa tudo papava.
Seria um Papa papão.
- Se a liga me ligasse
Eu ligava a liga;
Mas como a liga não me liga,
Eu também não ligo a liga.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Quarta antologia**

Nome: _____

<p>O SOL E TAICHI Hoje o sol é um pequeno prato de prata no céu e as nuvens estão invadindo rapidamente a sua face A neve começou a produzir luz... Taichi calçou sua calça grossa e vermelha (Poema de Miyasawa Kenji)</p>	<p>!Tanto amare, tanto amare, habib, tanto amare! Enfermeron olios nidios E dolen tan male (Tanto amar, tanto amar, amado, tanto amar! Adoeceram (meus) olhos brilhantes e doem tanto.) – Jarcha nº 18 (FRENK, Margit. <i>Lírica española de tipo popular</i>. 10 ed. Madrid: Cátedra, 1994)</p>
<p>RISING SUN O rising sun Who beats on the rock in the morning!</p> <p>O you who have been in love Tell me the remedy that will help me.</p> <p>For the one I want wants me not And the one I want not awaits me. (Versão para o inglês do poema popular em berber - AWDE, Nicholas. <i>Treasury of African Love</i>. New York: Hippocrene Books, 1997</p> <p>SOL NASCENTE Ó, sol nascente, Que bate na pedra de manhã!</p> <p>Ó, você que está amando, Diga-me o remédio que vai me socorrer.</p> <p>Pois aquela que eu quero não me quer E aquela que eu quero não me aguarda.</p>	<p>EL NIÑO MUDO El niño busca su voz. (La tenía el rey de los grillos.) En una gota de agua buscaba su voz el niño.</p> <p>No la quiero para hablar; me haré con ella un anillo que llevará mi silencio en su dedo pequeñito.</p> <p>En una gota de agua buscaba su voz el niño.</p> <p>(La voz cautiva, a lo lejos, se ponía un traje de grillo)</p> <p><i>Federico García Lorca, Canciones. In: Obra poética completa. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 324-236</i></p>
<p>O BICHO Vi ontem um bicho Na imundície do pátio Catando comida entre os detritos.</p> <p>Quando achava alguma coisa, Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade.</p>	<p>O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato.</p> <p>O bicho, meu Deus, era um homem. (BANDEIRA, Manuel. <i>Estrela da vida inteira</i>. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. p. 179)</p>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Quinta antologia**

Nome: _____

O PAÍS DA COCANHA HOLANDÊS

Séc. XV

No nosso país
São muitas as atividades
Necessárias para se viver.
Então ouçam o que vou lhes contar.
Passei certa vez por uma terra
Estranha e desconhecida,
Um grande milagre que vocês podem agora conhecer:
Deus permitiu àquela gente
Entrar e ficar no país
Sem trabalhar e sem preocupações,
Dedicando-se a muitas canções.
Existe terra melhor do que
O país da Cocanha?
Metade dele é muito melhor que a Espanha,
A outra metade melhor do que a Betuve.
Ali existem muitas mulheres bonitas.
Aquele é o país do Espírito Santo:
Lá quem mais dorme ganha.
A ninguém é ali permitido trabalhar,
Velho ou jovem, forte ou fraco.
Ali ninguém morre.
As casas ali têm paredes de salsichas,
As cercas são de peixes de água doce,
As janelas e as portas de salmões e esturjões,
Os pratos de omelete,
Os jarros de cerveja.
Os utensílios domésticos
São de ouro fino,
Neles brilham o bom vinho,
Tão claro como os raios de sol.
As vigas que suportam as casas
Foram feitas de manteiga,
Dobradouras, rocas e coisas semelhantes
Foram feitas de pão.
Ali os bancos e as cadeiras
São de carne assada,
As pranchas pesadas
Assados apimentados,
As ripas enguias fritas,
As telhas pequenas panquecas.
[...]
As roupas bonitas são baratas,
Estão amontoadas em frente das casas,
Junto com calças e sapatos.

Qualquer um pode pegá-las.
 Em todas as ruas encontram-se preparadas
 Mesas com toalhas brancas sem manchas,
 Cheias de pão e vinho, peixe e carne
 Conforme o gosto das pessoas.
 No país corre um rio
 De vinho bom e de cerveja boa,
 Moscatel e ainda clarete.
 Ali também tem Romeny,
 Enfim, bebe-se coisas de boa qualidade,
 Vinho ou suco.
 Com gengibre e noz-moscada
 Foram feitas todas as ruas.
 Os tempos são bons,
 Ali ninguém sente ódio ou inveja.
 Tudo que se encontra nesse país
 Pode ser pego livremente.
 Ali também dorme-se bem,
 Conforme a necessidade de cada um.
 O tempo é sempre como em maio.
 Há muitos pássaros canoros,
 Os meses têm cinco semanas,
 [...]
 existe mais uma virtude
 que deixa todos felizes:
 ... o rio Jordão atravessa o país,
 ... e aqueles que entram nele
 e tomam sua água
 ... recuperam a juventude,
 ... os vinte anos de idade.
 Digo-lhes ainda que
 Ali há trompetes e charamelas,
 Danças e rondas,
 Alegria sem cessar.
 Espero que tudo isso dure eternamente,
 E quem chegar lá em nome de Deus
 Possa de verdade dizer, amém.

(Franco Jr. Hilário. *Cocanha: várias faces de uma utopia*. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. p. 63-67.)

VIVO FELIZ NO MEU ARMÁRIO

Vivo feliz no meu armário
 No chão azul do meu armário
 No mar azul do meu armário
 No céu azul do meu armário

Vivo feliz no meu armário
 E as palmeiras do meu armário
 São muito mais dançarinas

E os sabiás do meu armário
 Gorjeiam bem melhor

E as jabuticabas do meu armário
 Estão sempre madurinhas

Vivo feliz no meu armário

E as meninas do meu armário
 Passam cheirosas sem pisar o chão
 E querem saber de mim
 E roubam meu coração

Vivo feliz no meu armário
 E da janela do lado de cá
 Decido meus caminhos

E da janela do lado de lá
 Imagino outras possibilidades

E no porão da gaveta do lado de baixo
 Enterro certos segredos

Vivo feliz no meu armário
 Mas deixo a porta entreaberta
 E pela clarabóia da parte de cima
 Enxergo a paisagem distante, o raio de sol, as pessoas
 a saudade, o tempo em disparada, a noite [escura,
 as tardes fagueiras, as sombras das [bananeiras
 e o canto incalculável dos pássaros

(Azevedo, Ricardo. *Ninguém sabe o que é o poema*. São Paulo: Ática, 2005. p.60-62)



CANÇÃO DO EXÍLIO

Kennst du das Land, wo die Citronen blühen,
 Im dukein Laub die Gold-Orangen glühen,
 Keenst du es wohl? – Dahin, dahin!
 Möcht' ich... ziehen.
 Goethe

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
 Em cismar – sozinho, à noite –
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Coimbra, julho 1843

(Gonçalves Dias, In: Bandeira, Manuel. *Antologia dos poetas brasileiros: poesia da fase romântica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 47-48.)



PASSEIO Nº 6

Casebres em ruínas
 muros
escalavrados...
E a lesma – na sua liberdade de ir nua
 Úmida!

(Barros, Manoel de. *Matéria de poesia*. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. p. 45)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROJETO AMORA
OFICINA UMA VIAGEM ATRAVÉS DA POESIA
OFICINEIRA: PROF^a GLÁUCIA DE SOUZA
Antologia do Festival de Oficinas**

Nome: _____

Antologia de poemas produzidos pelo grupo de alunos

O MEU PAÍS IMAGINÁRIO

Victor Goldschmidt

No meu país,
Não existe dinheiro.
Todos pegam o que querem
E quando querem.
Todos trabalham só
Para ajudar os outros
E são todos amigos.
Ninguém fica solitário.
Todos unidos em prol
De uma causa solidária
E especial:
A felicidade.

MEU PAÍS IMAGINÁRIO

Amanda M. de Castro

Eu moro num país cheio
De árvores, cachoeiras
E muita alegria.
No meu país todos têm
Liberdade e muita felicidade.
Eu sou muito feliz
No meu país... Mas eu não
Tenho tudo que quero,
Mas amo tudo que tenho.

POSSO TUDO

Isadora O. da Silva

Vou andar
Vou brincar
Mas a coisa que não vou
Esquecer é de amar
Vou saltar
Vou nadar
Vou mergulhar até o fundo
Do mar
Vou brigar
Vou xingar
Mas também vou perdoar

A ILHA DESERTA

Raíssa Teixeira

Cabe tudo numa ilha,
Cabem os pássaros e os macacos,
Cabe o céu cheio de estrelas,

Cabem as cidades e as ruas,
Cabem as flores do jardim,
Cabem todos os meus amigos,
Cabe um enorme coração,
Cabe um coqueiro cheio de coquinhos
E sobra até um cantinho
Para eu dormir mais um pouquinho.

MEU PARAÍSO

Juliana F. Tavares

O paraíso que eu quero é mágico
Sai a realidade entra a imaginação
Que meus sonhos virem realidade
E não apenas ilusão
Tudo folheado a ouro
Menos os corações
Que nesse país não exista violência
Nem discriminação

A ÁGUA DESTA FLOR

Renata F. Marques

A água desta flor
parte meu coração

Para que não parta
o meu coração

Me dê uma flor
do seu bom
humor

Com um pingão
da parte do
teu

coração

para me dar o teu
amor com um
pedaço do
teu humor.

HOJE NÃO ESTOU BEM

Lucas F. C. Silva

Hoje não estou bem
bem não estou
se estivesse bem não seria
assim como sou

Assim como sou
não é como quero,
quero ser diferente
diferente como gente
gente igualmente.

IMAGINARIUM**Luísa Baptista**

Os pés não tocam o chão
 Ele voa
 A mente está no alto
 Ele viaja
 Como um arranha-céu
 Ele volta para casa
 Mas
 No caminho se perde
 Se perde do seu rumo
 E encontra o paraíso
 Seu pêlo branco o esquentava
 Seus espinhos o protegem
 E ele volta a dormir
 Para pelo menos no sonho
 Voltar para casa
 O sonho o avisou
 O que ele jamais sonhou
 Que a terra em que estava a descansar
 Era mesmo o seu lar

NA TERRA DOS DOCÊS**Karen L. Sama**

Na terra dos
 Docês
 Há um doce
 Mais docê que um
 Doce
 O Rei Docê

PENSE-REFLITA**Thayane L. Pires**

Pense reflita o
 Dumbo-man tem
 Sentimento. Os brutos
 amam.

MINHA VIAGEM AGORA**Graziela D. Ramos**

Eu deitada, penso como seria
 "Minha Viagem Agora".
 Penso que estou com minhas
 Amigas sorrindo e gritando...
 Até não poder mais.
 Gritando para o mundo que
 nós nos adoramos e
 estamos felizes cada vez mais.
 E quando abro os olhos e vejo
 que foi só um sonho mas
 um sonho que poderá acontecer,
 então logo para minhas
 amigas e conto como
 foi... A minha viagem agora.

MINHA VIAGEM AGORA**Carlos H. do Nascimento**

Se eu tivesse um avião, viajaria agora mesmo para ver meu irmão, forte, rapidão. Até parece um leão, que me dá conselhos que só ele e meu coração dão. Sinto muita alegria, como a água da pia, que ria feito uma gurria, com saudade de um abraço carinhoso que só meu irmão pode dar.

Se pudesse já estava voando, ou correndo, ou caminhando, mas junto com meu amigão, irmão, leão, parceirão e muito calmo. Estou com muita saudade, mas tudo passa e, com o tempo, as traças começam a furar as lembranças e carinhos do passado.

SE EU FOSSE COR**Fernandez D. Fortunato**

Se eu fosse cor,
eu seria uma cor linda,
uma cor única,
uma cor que chame
a atenção, uma cor
que todos gostem
dela.

