

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: A criança como artesã das palavras: O trabalho com a poesia na
Educação da Infância**

Autora: Adriana Gomes Venâncio

Orientadora: Luci Banks Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Adriana Gomes Venâncio e aprovada por Comissão
Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2007.

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Venâncio, Adriana Gomes.
V551c A criança como artesã das palavras : o trabalho com a poesia na educação da infância / Adriana Gomes Venâncio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Luci Banks Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Poesia infantil. 3. Infância. 4. Educação de crianças. 5. Educação infantil. I. Banks-Leite, Luci. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-1047/BFE

Título em inglês: The child like a craftsman from words: the work with the poetry in the education of infancy

Keywords: Language ; Children's poetry ; Infancy ; Education of children; Infantile education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Luci Banks Leite (Orientadora)
Profa. Dra. Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Profa. Dra. Regina Maria de Souza
Profa. Dra. Elisabeth dos Santos Braga
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : dricamel@uaivip.com.br

RESUMO

Nessa dissertação, vamos desenvolver um trabalho teórico a partir de algumas das expressões escritas e faladas dos nossos alunos de 5 e 6 anos. Nesse sentido, vamos destacar possíveis semelhanças que parecem aproximar a linguagem das crianças ao próprio gênero poético. Diante dos conceitos apresentados, indicaremos como referência para os nossos estudos, a tríade “som-imagem-pensamento”, presentes nos módulos da melopéia, fanopéia e logopéia. Dessa forma, vamos refletir sobre a importância dessa tríade para o trabalho com a poesia na infância, diante dos processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, na perspectiva histórico-cultural..

Nesse sentido, vamos apresentar a poesia como uma possibilidade de ampliar ainda mais, o uso que as crianças já fazem dessa forma discursiva. Assim sendo entendemos também que essa experiência estética propiciada pela poesia, pode agregar subsídios importantes ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

RÉSUMÉ

Dans cette dissertation, nous nous proposons de développer un travail théorique en ayant pour base des expressions écrites et parlées de quelques-uns de nos élèves âgés de 5 e 6 ans. Dans ce sens, nous y détachons de possibles ressemblances qui, à notre avis, rapprochent le langage des enfants à celui du genre poétique lui-même. Devant des concepts présentés par ce genre-ci, nous indiquerons comme référence pour notre étude une triade formée par “son-image-pensée”, qui peut être aussi représentée par le moyen des modules de la mélopée, la fanopée et la logopée. De cette façon, nous réfléchissons à l’importance de cette triade pour le travail pédagogique avec la poésie à la salle de classe, devant les processus qui couvrent le développement du langage oral et écrit des enfants sous la perspective historico-culturelle.

Dans ce sens, nous présentons le travail avec la poésie dans la salle de classe d’alphabétisation enfantine comme une possibilité de rendre plus ample l’usage que les enfants ont l’habitude de faire de ce forme discursive. Ainsi, nous entendons que cette expérience esthétique rendue propice par la poésie peut donner d’importantes contributions au développement du langage écrit des enfants.

AGRADECIMENTOS

A Eclair, pelo companheirismo fraterno, pela imensa disponibilidade em ajudar sempre e por todo o carinho e dedicação.

A Luci Banks Leite, pela preciosa orientação e dedicação destinadas a execução desse trabalho.

Aos meus pais, pelo carinho e presteza para ajudar em todos os momentos da minha vida.

À Dona Glória, pela atenção sempre constante. À Zaine, Érico, Eduardo e Bernardo, pelo amor fraterno.

À Banca de Qualificação, pelas primorosas leituras e sugestões que trouxeram a esse trabalho.

A Katsue que sempre confiou mais em mim do que eu mesma e aos amigos Zé, Guina e Jaqueline de Grammont pela força e presença.

Ao meu irmão Alexandre, meus sobrinhos João Pedro e Fernando e à minha cunhada Marcia pela gostosa cumplicidade familiar.

Ao CEFAM; a todos os professores que me mostraram com sua própria prática o que é ser um educador e aos meus alunos por tudo o que me ensinaram.

A todas as pessoas que trouxeram primorosas sugestões de leituras para esse trabalho, tais como Dulce Mindlin, Marina Célia Dias, Joaquim Brasil, Ana Smolka, Lúgia Villas Boas, Solange e tantas outras.

As colegas Karin e Odana por todo carinho e disposição para ajudar; a todos do grupo do GPPL e aos funcionários da Pós Graduação, da Biblioteca, da Informática e da Portaria.

A CAPES pela bolsa de pesquisa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.	1
CAPÍTULO 1: ESPECIFICIDADES DA POESIA.	9
1.1. A poesia e o ritmo.	10
1.2. Que ritmo é esse?	14
CAPÍTULO 2: ENTRE A TRÍADE SOM-IMAGEM-PENSAMENTO.	19
2.1 Poesia e Som.	20
2.1.1 Som e significado.	22
2.1.2 Poesia e jogos verbais.	25
2.1.3 Poesia e Música.	31
2.2 Poesia e imagem.	34
2.3 Poesia e Pensamento.	45
CAPÍTULO 3: POESIA E ESCRITA.	51
3.1 Poesia e Criatividade.	52
3.2 Relação entre a linguagem oral e escrita.	63
3.3 A poesia na escola.	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	81
BIBLIOGRAFIA.	85

APRESENTAÇÃO

“es quimera pensar en una sociedad que reconcilie al poema y al ato, que sea palabra viva y palabra vivida, creación de la comunidad y comunidad creadora?”
(Octávio Paz)

Todo pesquisador da Educação vem de um certo lugar, seja pela sua própria história de vida, pela sua formação acadêmica ou mesmo pelas suas experiências como educador. Podemos dizer que viemos de um lugar que se chama “Educação infantil”. Ao trabalharmos com a alfabetização ao longo de seis anos (de 1997-2002), percebemos principalmente dois aspectos que consideramos importantes na nossa experiência com as crianças. Primeiro, as crianças que tinham entre 5 e 6 anos, demonstravam um interesse muito grande por poesia, leitura esta que eles pediam constantemente nas rodas de literatura. Ao analisar suas falas e textos escritos, notávamos a presença de um certo “elemento poético”, cujas formas de expressão eram semelhantes às utilizadas pela própria poesia.

Quando nos remetemos aqui ao termo “elemento poético”, nós nos referimos às características que são potencializadas na linguagem poética e que, para nós, também parecem fazer parte da linguagem falada e escrita das crianças. É importante destacar que, na realidade, essa maneira mais lírica de escrever e de falar das crianças analisadas por nós, é normalmente percebida pelo outro, representado nesse caso pelo olhar do adulto, do educador em especial, no nosso caso. Somos nós adultos, que, na realidade, percebemos a presença desse “elemento poético” e atribuímos essa qualidade ao conteúdo do que as crianças falam e escrevem.

Entre essas características, podemos citar a forma com que muitas das crianças brincam com os significados das palavras, utilizando para isso um modo mais inovador e lúdico de expressá-las, além do interesse em também fazer uso do ritmo para jogar com os sons e com as rimas das frases. Tais aspectos, presentes tanto na linguagem poética quanto nas expressões da turma, demonstravam que as crianças faziam poesia sem querer.

Apesar de todos os fatores da vida que impõem uma inserção social dentro de contextos histórico-culturais baseados na racionalidade do mundo contemporâneo, sempre mais voltado para os problemas reais do que para a fantasia, ainda assim, o pensamento lúdico parece resistir bravamente não apenas durante a infância, mas ao longo da vida de muitos de nós, adultos.

É justamente pensando na importância em cultivar o tempo dos devaneios criativos que nos propomos a intitular essa dissertação, vindo a “criança como artesã das palavras”. Nós nos apropriamos do termo “artesão” a partir das leituras que fizemos de Bachelard, quando, em suas referências sobre a imaginação material, o filósofo invoca a “recuperação do homem artesão, criador, obreiro, tanto na ciência quanto na arte”. (1986, p. 15).

Mas, como então poderíamos dar voz a toda essa potencialidade poética das crianças e ao mesmo tempo fazer com que elas pudessem se perceber como escritoras, aprendendo a se apropriar de uma forma de expressão que vem acompanhando nossas culturas linguageiras há milênios, como a poesia?

Pensando nesses desafios é que buscamos um embasamento teórico para justificar nossa práxis, pois, como aponta Paulo Freire “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática educativa” (1996, p. 42). Portanto, diante do problema que se apresentava de justificar a importância do trabalho com a poesia no início da fase de sistematização da escrita, é que nos propusemos a elaborar esse trabalho de dissertação.

Logo, os objetivos primordiais dessa dissertação são:

1. Encontrar justificativas para o nosso trabalho com o gênero poético na sala de aula, diante do papel que ele possa exercer nos processos de enriquecimento da linguagem.
2. Repensar o nosso trabalho com a oralidade das crianças a partir de suas interfaces com a linguagem poética.
3. Justificar as possíveis semelhanças que possam existir entre a linguagem das crianças e a própria linguagem poética, no sentido de explicar essas possíveis semelhanças.

4. Descobrir formas de aprimorar o nosso trabalho com a poesia com os nossos alunos, que estão no início da fase de sistematização da escrita.

5. Dar subsídio para que outros professores possam igualmente aprimorar o seu trabalho com a poesia, junto às crianças da Educação Infantil.

Além disso, pretendemos ainda mostrar que, para nós, a forma poética que tanto apreciamos nas falas e produções escritas dos textos de nossos alunos, pode estar ligada ao fato de que, no início mesmo das primeiras frases das crianças, já aparecem os jogos: com os sons diante das frases e palavras rimadas e ritmadas; com os significados diversos que estas palavras podem ter em contextos diferentes; com as vogais e letras consoantes sugeridas pelas aliterações. Esse processo se constrói também através do acesso às parlendas, brincadeiras de bate-mão, versinhos, ou jogos que as crianças inventam com a própria língua, utilizando as mesmas palavras para dizer coisas diferentes, a partir de um mesmo vocabulário ainda não tão complexo quanto o dos adultos.

Nesse sentido, é importante notarmos que um maior esclarecimento sobre essas possíveis aproximações entre a linguagem das crianças e a linguagem poética será retomado por nós no último capítulo desse trabalho, intitulado “Poesia e Escrita”.

Mas em que momento do nosso trabalho com a poesia na sala de aula começamos a perceber a presença de elementos poéticos na fala e escrita das crianças?

Tendo desenvolvido ao longo de seis anos diversas atividades que incluíam o trabalho com o gênero poético, junto com crianças de cinco e seis anos, percebemos que, quanto maior era esse contato com a poesia, mais as escritas elaboradas por elas apresentavam aspectos que se aproximavam da própria linguagem poética. Ou seja, os textos das crianças eram bastante líricos, com uso do ritmo, seja a favor dos jogos com as palavras e com os seus sons, seja para caracterizar os aspectos imagéticos, lúdicos e criativos da linguagem poética.

Certa vez, depois que meus alunos recontaram a lenda intitulada “Como a noite apareceu”, de uma tribo Tupi, apresentada pela Folhinha de São Paulo, pedimos a eles que representassem com desenhos e explicassem à sua maneira como achavam que a noite aparecia. Enquanto eles falavam, levantando suas hipóteses, nós registrávamos por escrito todas as suas falas, uma a uma. Tais expressões foram tão líricas que nós as publicamos num livro com os textos dos alunos. As hipóteses eram ricas em poesia e originalidade.

Vejamos dois exemplos dessa fala a seguir:

A noite chega quando a lua aparece

Aichä (5anos) - Jun/1999

A noite é um tipo de chuva de Deus

Andrey (5 anos) - Jun/1999

Quando a Aichä diz que a noite chega quando a lua aparece, certamente se baseia numa experiência concreta, em que a lua é associada a noite porque na maior parte do tempo elas costumam estar juntas. Mas o fato de Aichä elabora sua hipótese com tamanha simplicidade no jeito de olhar, é certamente um diferencial nessa frase, escrita por ela.

Na frase dita por Andrey, temos a impressão de que ele cria um adereço bastante rico em fantasia e imaginação para explicar a noite, como se esta fosse um tipo de chuva, como algo que simplesmente cai do céu sobre nossas cabeças. Outra característica que nos chama a atenção, é o fato de Andrey utilizar uma forma mítica de conceber e explicar sua hipótese.

Portanto, se pensarmos sobre as duas frases ditas acima, podemos notar a importância da experiência cotidiana das crianças, expressas nas frases ditas por elas. Em sua frase, Aichä, utiliza uma forma de associação envolvendo a noite e a lua, baseada numa relação de simultaneidade. Este jeito de Aichä responder sua hipótese, parece bastante próxima da idéia de “Sincronismo” destacada por Wallon (1986, p. 108), diante dos

exemplos das falas de crianças analisadas por ele¹. A esse respeito, vemos uma semelhança na hipótese dita por Andrey se a compararmos com a hipótese levantada pela criança de 5 anos e meio, no exemplo citado por Wallon. Em ambas as frases, vemos a presença da idéia de associar a chegada da noite a um ato divino. Com relação as respostas míticas apresentadas pelas crianças, Wallon, observa que essa concepção de origem da noite poderia estar ligada a uma

...;tradição providencialista do Bom Deus; interpretação literal de locuções que resultam no antropomorfismo... Este é um primeiro estágio que ela vai logo superar.... (WALLON, 1986, p. 108)

Mas além dessa forma mítica e sincronizada de explicar suas hipóteses, notávamos ainda que as crianças se utilizavam muitas vezes, de elementos recorrentes do próprio gênero poético. Nesse sentido, gostaríamos ainda de citar aqui alguns exemplos de textos escritos por nossos alunos. Certa vez, propus aos alunos, uma lista com conceitos que envolviam idéias opostas, como “morte e vida”, “alegria e tristeza”, etc., sugeridas na época pela nossa coordenadora pedagógica, Lígia Villas Boas, e trazida por ela de uma escola de Salvador na qual ela trabalhara, chamada “Via Magia”. As crianças então escolhiam idéias opostas a fim de que desenhassem o que pensavam a respeito de tais conceitos. Depois de terem desenhado, sugerimos que cada uma escolhesse alguns opostos sobre os quais poderiam escrever, e assim foi surgindo um livro com depoimentos de toda a turma. À guisa de exemplo, citarei o poema escrito por Iuri Veloso:

DENTRO E FORA

dentro é quente

fora é frio

dentro é cheio

fora é vazio

(Iuri Veloso – 6 anos) – nov/2000

¹ Wallon cita exemplos de uma criança de 5 anos, tais como: W (Wallon)- “Quando a gente vê a lua? C (criança) – Quando é de noite. W- Por que não a vemos durante o dia? C- Porque tem sol. W- Que acontece para que faça noite? C- É o bom Deus que faz a noite chegar...

Se pensarmos nessa possível semelhança entre os elementos da poesia e as expressões escritas das crianças no pequeno texto acima, “DENTRO E FORA”, notamos que o aluno Iuri usou a rima entre “frio” e “vazio” para enfatizar como o lado de “fora” é. Além disso, ao repetir alternadamente no início dos versos as palavras “dentro” e “fora”, ele deu ritmo ao seu “poema”. Com o emprego dos adjetivos “quente”, “frio”, “cheio” e “vazio”, subjetivamente Iuri apresentou a imagem desses lugares que se opõem. Mesmo que o aluno não tenha nomeado os lugares que comparou, podemos imaginar que culturalmente eles se refiram à sua casa, ao ambiente familiar e à rua, ao lado de fora, já que eles faziam então parte do seu cotidiano.

É importante assinalar que as reflexões teóricas que desenvolvemos sobre os principais conceitos do gênero poético, vieram da Teoria Literária, a partir de autores como Alfredo Bosi, Octávio Paz, Roman Jakobson, Marina Yaguello, T. S. Elliot, Ezra Pound e, do campo semiótico no qual trabalha Lúcia Santaella.

Para discutir questões referentes ao desenvolvimento da linguagem das crianças que estão no início da sistematização da escrita, buscamos na Psicologia e na Lingüística autores que pudessem dialogar com nosso objeto de estudo. Nesse sentido, buscamos referências como Vygotsky e Bakhtin, mais voltados para a perspectiva histórico-cultural, e Henri Wallon, por acreditarmos que esses estudiosos poderiam contribuir bastante para ampliarmos o campo de alcance do nosso trabalho. Dessa forma, nosso referencial teórico buscou alguns elementos, não apenas da teoria literária, mas da psicologia, da lingüística e da semiótica, os quais nos servirão como guias para as discussões ligadas à aquisição da linguagem oral e escrita das crianças entre 5 e 6 anos, diante do trabalho com a poesia.

Vamos agora destacar rapidamente a estrutura básica de organização desse trabalho.

No capítulo 1, vamos apresentar uma parte dos conceitos que envolvem as especificidades da poesia, através do **ritmo**, considerado como elemento fundante do

gênero poético. Sabendo que o ritmo pode variar de acordo com a época histórica, vamos sugerir algumas questões que nos parecem importantes para a escolha do poema cujo ritmo esteja mais próximo da linguagem das crianças entre 5 e 6 anos.

A segunda parte dos conceitos que envolvem as especificidades da poesia, será apresentada no capítulo 2, no qual vamos mostrar os principais traços constituintes do gênero poético, tais como: melopéia, fanopéia e logopéia, destacados por Ezra Pound (apud ABBAGNANO, 2000 e apud SANTAELLA, 2002) Dessa forma, é necessário lembrar que esses três elementos estarão relacionados a partir da representação da tríade som-imagem-pensamento, apresentada por Alfredo Bosi (p. 88, 1993).

Para desenvolver tais idéias, vamos colocar algumas discussões teóricas sobre a relação entre a poesia e o som das palavras, a partir da linguagem oral. Nesse caminho, vamos indicar ainda a importância da sonoridade para as crianças, diante dos processos de significação das palavras, na própria constituição da linguagem e, em seguida, colocaremos algumas questões entre a poesia e a música, no sentido de perceber possíveis diferenças e semelhanças, presentes nessas duas formas de linguagem. Em seguida, vamos encaminhar as nossas discussões para as especificidades da relação “poesia e imagem” e perceber como esse potencial imagético pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Finalmente, vamos indicar no capítulo 2 algumas relações entre a poesia e o pensamento nos processos que envolvem a imaginação e a criatividade, com o objetivo de destacar sua importância para os momentos de aquisição da linguagem.

No terceiro e último capítulo dessa dissertação, vamos enfatizar na linguagem oral os instrumentos que ela oferece diante do trabalho com as modalidades do gênero poético. Nesse sentido, vamos destacar as contribuições que essa forma de linguagem pode trazer para o desenvolvimento da linguagem escrita.

CAPÍTULO 1

ALGUMAS ESPECIFICIDADES DA POESIA

“A linguagem humana é pensamento-som”

(SAUSSURE apud BOSI, 1993, p. 39)

Neste capítulo, pelas referências de Octávio Paz (Signos em Rotação), Alfredo Bosi (O Ser e o Tempo da Poesia), Mikhail Bakhtin (Estética da Criação Verbal), Antônio Cândido (O Estudo Analítico do Poema), Nicola Abbagnano (Dicionário de Filosofia), Lúcia Santaella (Arte e Cultura – Estudos interdisciplinares), entre outros, propomo-nos a analisar, a partir da Teoria Literária, alguns dos conceitos que compõem a linguagem da poesia, tendo em vista especificamente o ritmo. Mas por que destacar da linguagem poética o ritmo, dentre outros tantos elementos?

Considerado como o elemento mais antigo e permanente da linguagem, o ritmo se torna um quesito sem o qual a poesia não existe. Octávio Paz observa que, mesmo presente na linguagem, “só no poema o ritmo se manifesta plenamente” (PAZ, 1976, p. 11). Paz ainda destaca que “sem ritmo não há poema” (Ibid.), já que o ritmo representa a própria condição do poema.

É necessário lembrarmos que muitos teóricos definem uma vasta lista de conceitos fundamentais para se classificar a poesia. No entanto, em nosso estudo, vamos priorizar apenas as definições que nos servirão de suporte para balizar o trabalho com a poesia na infância, tendo em vista que, além do ritmo, elementos importantes do gênero poético, como o som, a imagem e o pensamento (BOSI, 1993, p. 88) estão também presentes nos processos de aquisição da linguagem oral e escrita das crianças.

A poesia e o ritmo

O ritmo é sempre destacado como a principal característica do poema. Outros autores que escrevem sobre a poesia, como Nicola Abbagnano, destacam-na como: uma “forma definida da expressão lingüística que tem como condição essencial o ritmo” (2000, p. 766).

Ao tratar do ritmo, Mikhail Bakhtin o considera como “ordenamento puramente temporal”. À medida que seguimos com nossas leituras nesse capítulo, parece-nos que Bakhtin se refere ao fato de que o ritmo mostra-se responsável em trazer uma certa ordem ou forma às nossas criações. (2003, p. 103)

Para Antônio Cândido, o ritmo, “além de responsável pela fisionomia geral do poema, é também o seu princípio organizador” (1986, p. 43), no sentido de trazer uma identidade ao poema através dos vários mecanismos que o poeta utiliza para a estruturação poemática.

Portanto, parece-nos não haver dúvidas no que se refere ao fato de que, entre outras qualidades, o ritmo possui também um papel organizador não apenas da linguagem poética, mas primeiramente na própria linguagem humana. Para Lúcia Santaella, nenhuma linguagem seria possível sem ritmo, já que “é no ritmo que se situa o alvorecer de toda e qualquer linguagem, assim como o alvorecer da vida” (2002, p. 39).

Mas é necessário lembrarmos que, embora o ritmo seja a raiz primordial de toda linguagem e um elemento fundante, constitutivo da poesia em todas as suas formas e diversidades, há outros importantes aspectos ligados ao trabalho com a linguagem, realizados na e pela poesia. Entre eles, destacamos a melopéia, a fanopéia e a logopéia, que são apresentados também pelos estudos de Bosi (1993), Santaella (2002) e Abbagnano (2000).

A seguir, vamos apresentar uma pequena discussão sobre a tríade som-imagem-pensamento, com o objetivo de levantarmos mais elementos conceituais sobre cada uma delas, à luz de cada autor supracitado.

Para Alfredo Bosi, essa tríade refere-se a três campos da linguagem poética, a saber: a) a imagem, responsável pela produção das imagens mentais do poeta e dos leitores; b) o som, nos jogos com os sons ou com as rimas das palavras; c) o pensamento; já que, num poema, nem sempre se apresentam os significados de imediato e o leitor é levado a construir no pensamento as várias possibilidades de significação (1993, p. 88).

A partir das referências de Bosi, na tríade som, imagem e pensamento, percebemos relações com as três formas de manifestação da poesia, apontadas por Ezra Pound como melopéia, fanopéia e logopéia, entendidos por Santaella (2002, p. 48) da seguinte maneira:

Melopéia – “se refere às ressonâncias auditivas, quando a poesia se coloca sob a dominância do sonoro”.

Fanopéia – “diz respeito a miríades de imagens quando a poesia se coloca sob o predomínio do imagético”.

Logopéia – “envolve o acionamento do intelecto, quando a poesia produz coreografias mentais”.

Ao notar também essa tríade nos apontamentos de Ezra Pound², Abbagnano³ (2000, p. 772) indica-nos uma definição bastante semelhante à apresentada acima por Santaella, o que nos remete à idéia de que existem muitas semelhanças conceituais entre as observações destacadas pelos três autores acima. Pode-se, portanto, dizer, de maneira geral, que a linguagem poética se organiza especialmente em torno de um trabalho com: o som

² Ver vocábulo referente a “POESIA”, p. 772.

³ Segundo a compreensão do autor, na melopéia, as palavras, além do seu significado comum, comportam alguma qualidade musical que condiciona o alcance e a direção desse significado. A fanopéia é a projeção de imagens sobre a fantasia visual. Na logopéia, as palavras são usadas não só em seu significado direto, mas também em vista de usos e costumes.

(**melopéia**); a imagem (**fanopéia**); o pensamento (**logopéia**). Destacaremos esses três conceitos nesse capítulo.

Assim, a partir dessa tríade som-imagem-pensamento, vamos organizar os principais pontos de nossa discussão, justamente por entendermos que essas características que envolvem a linguagem através do jogo com os sons, com as imagens e com os pensamentos, são elementos bastante potencializados na linguagem poética.

Para exemplificarmos melhor os conceitos supracitados de melopéia, fanopéia e logopéia, analisaremos, a partir desses três princípios, o poema “Raridade”, de José Paulo Paes. A seguir o apresentamos na íntegra:

Raridade

A arara

É uma ave rara

Pois o homem não pára

De ir ao mato caçá-la

Para a pôr na sala

Em cima de um poleiro

Onde ela fica o dia inteiro

Fazendo escarcéu

Porque já não pode

Voar pelo céu.

E se o homem não pára

De caçar arara,

Hoje uma ave rara,

Ou a arara some

Ou então muda seu nome

Para arrara

(PAES, 1989, p. 2)

Nesse poema, a **melopéia** manifesta-se quando o poeta intensifica o *som* das palavras diante do que está sendo dito, para agregar a elas outros significados, no sentido de explorar ainda mais suas rimas, aliterações e ritmos. No exemplo acima, ao jogar com uma aparente semelhança de sons entre as palavras “arara” e “arrara”, colocadas pelo autor na mesma estrofe, pode-se notar um emprego de significados bastante distintos entre elas. Assim, a ave que se chama arara, por estar em extinção na fauna brasileira, passará a ser chamada de arrara (ou seja, “a rara”).

Já a **fanopéia** aparece na linguagem do poema com a função de criar as *imagens* mentais que vamos construindo à medida que percorremos cada verso. No caso desse poema, visualizamos mentalmente, a princípio, a ave arara, depois imaginamos um homem caçando-a, levando-a para sua sala, enquanto, desesperada, a ave faz escarcéu presa num poleiro, porque já não pode voar livre pelo céu.

Por fim, é pela **logopéia** que o poema atinge a função de utilizar a linguagem para acionar o nosso *pensamento*, de modo que possamos relacionar as palavras que, mesmo próximas no campo sonoro, se diferenciam no campo do significado, podendo expressar coisas diferentes e muitas vezes opostas. No caso do poema “Raridade”, nota-se esse jogo entre as palavras: arara /rara/para – aqui, o poeta brinca com o som e o significado dessas três palavras, empregando-as de maneira que arara e rara possam mostrar o risco de extinção dessa ave, se o homem não parar de caçá-la. Nas palavras caçá-la/sala, o poeta faz uma aproximação de significados em que a sala torna-se o destino da arara depois de ter sido caçada; já as palavras poleiro/inteiro remetem-nos à idéia de que o termo poleiro é utilizado para marcar o lugar e tempo de permanência de um dia inteiro; as palavras escarcéu/céu nos remetem à idéia de que o céu representa o anseio de liberdade, enquanto escarcéu, em oposição à palavra céu, remete a uma idéia negativa de confusão e de insatisfação.

A partir dessa análise do poema de José Paulo Paes, pode-se perceber que tanto a melopéia, quanto a fanopéia e a logopéia são “três modos de aumentar a espessura significativa das palavras: a) pela saturação sonora (.); b) pela projeção de uma imagem (...); c) pela “dança do intelecto entre as palavras” ((SANTAELLA, 2002, p. 48). Em suma, para Pound “estes são os três modos de carregar as palavras de significado até o máximo grau possível”. (SANTAELLA, 2002, p. 48)

1.2 Que ritmo é esse?

Tendo origem na própria arte como um produto da atividade humana, sendo, pois, criada em diferentes contextos históricos e culturais, a poesia representa também pelo ritmo suas diversidades, quando se leva em conta a “relação com a época ou a situação em que foi produzida” (GOLDSTEIN, 1985, p. 13). Na busca de uma linguagem que pudesse incluir uma organização mais próxima ao ritmo da fala, veremos, a seguir, uma poesia de Affonso Romano da Sant’Anna que ilustra algumas das diferentes formas de ritmo utilizadas pelos mais diversos poetas ao longo dos tempos, desde quando o ritmo deveria estar a serviço do poema primitivo ou arcaico, ou do poema clássico e posteriormente acadêmico, até chegar finalmente ao poema contemporâneo. Vejamos o poema a seguir:

Houve um tempo
em que era fácil fazer poesia:
bastava eleger a forma
E preenche-la
com mais ou menos habilidades.
Tudo codificado
E empacotado
na acadêmica memória
na audácia vanguardista
nos manifestos-receitas
num mutirão de escola.
.....

Agora que o texto já foi o perverso nada e o inverso tudo

como ler a poesia
que se anuncia
como a poesia de agora?
como ler a poesia
que se esconde
na prosa que nos aflora?
Não há profetas na praça.
O que há são multidões
lançando no ar seu pasmo
e alguém que, de repente,
sonha ouvir um verso seu. (apud CADERMATORI, 1996, p. 70-71)

No poema acima, percebemos que, a princípio, o poeta sugere uma linguagem cujo ritmo está pautado no modelo cristalizado e acadêmico, marcado com repetições de palavras. No entanto, à medida que o poema avança, o ritmo utilizado mais comumente pela poesia contemporânea passa a organizar as palavras de uma forma que quase se aproxima do ritmo que empreendemos em nossa própria fala.

Nesse sentido, o ritmo varia de tempos em tempos, de cultura para cultura. Segundo Bakhtin, “em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc.” (2003, p. 294).

Mas, se o ritmo pode variar de acordo com os seus diferentes contextos históricos, teremos de antemão que especificar, nesse momento, de que tipo de ritmo estamos falando.

Para nós, o conceito de ritmo que se coloca na poesia contemporânea, pode trazer contribuições para a linguagem de quem está começando a aprender a expressar-se por escrito no papel, tendo em vista que o poema contemporâneo pede necessariamente que sua leitura seja feita em voz alta⁴, com o emprego do som, na cadência ritmada da voz que enuncia. Da mesma forma, sabemos que, também nos primeiros textos escritos pelas crianças, acaba prevalecendo o ritmo de sua própria fala⁵. Nesse aspecto, o ritmo voltado

⁴ Essa discussão sobre a importância da leitura oral do poema será desenvolvida por nós, mas à frente desse trabalho (item 2.1.1).

⁵ Vamos destacar alguns dos pressupostos que envolvem a linguagem oral e a escrita no item 3.2.

para a linguagem verbal apresenta-se como um elemento que parece aproximar a linguagem das crianças à do poema contemporâneo.

Sendo assim, mesmo estando pautado no ritmo da fala, o poema contemporâneo também apresenta uma proposta de auxiliar nos processos de organização da linguagem. Dessa forma, esta função estruturadora executada pelo ritmo, por sua vez, desempenha uma ação primordial diante de nossa proposta de trabalhar com o gênero poético, já que, como destacamos logo no início deste capítulo, o ritmo é um elemento fundante não apenas da poesia, mas essencialmente de toda linguagem.

A esse respeito, T. S. Elliot observa que mesmo a poesia contemporânea expõe suas próprias leis e restrições, dita seus próprios ritmos de fala e padrões de sons. Assim sendo, “o poeta tem o privilégio de contribuir para o desenvolvimento e a conservação da qualidade da linguagem [...] em nome da ordem”. (ELLIOT, 1972, p. 60). Isto nos mostra, portanto, que mesmo o poema contemporâneo possui suas próprias formas de organização rítmica.

Dessa forma, é necessário pensarmos: Que tipo de papel o ritmo poderia empreender diante da constituição da linguagem das crianças?

É importante notarmos que o momento que inicia a criança no processo de sistematização da escrita exige dela uma adequação de seu discurso aos gêneros⁶, a partir dos quais ela passa a criar uma nova forma de organização da sua própria linguagem.

Nesse sentido, a aproximação entre a poesia e o seu leitor que, no nosso caso, é a criança que está aprendendo a escrever, sugere a discussão de questões importantes. Para nós, o ritmo é um elemento que pode aproximar a criança de sua esfera cultural. A esse respeito, nota Marisa Lajolo:

na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra

⁶ No item 3.2 desse trabalho, vamos discutir a questão do gênero nos processos de aquisição da linguagem.

a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento[...] dos elementos de linguagem que o texto manipula (LAJOLO, 1996, p. 45).

Assim, para que haja uma interação ou uma experiência poética, como indica a autora acima, é necessário que exista uma possibilidade de compreensão do texto poético pela criança.

Nessa perspectiva, pode ser interessante que a poesia voltada para a infância tenha uma organização rítmica cuja linguagem possa ser mais contemporânea possível da linguagem da criança. A melhor poesia para crianças seria aquela em que “o poeta utiliza a fala que encontra em seu meio” (ELLIOT, 1972, p.51), desde, é claro, que esse mesmo meio esteja também familiarizado com a fala da criança.

Para nós, essa aproximação entre as especificidades do gênero poético e a cultura linguageira das crianças pode ser potencializada com a poesia sonora, cujo ritmo leva em conta o jogo lúdico com os sons das palavras, no sentido de contribuir também para os processos de significação dos enunciados, na linguagem oral. Vejamos um exemplo dessa poesia sonora bastante evidente no quesito rítmico:

Valsinha

É tão fácil

dançar

uma valsa,

rapaz...

Pezinho

pra frente

Pezinho

pra trás.

Pra dançar

uma valsa é

é preciso

só dois.

O sol

com a lua

Feijão

com arroz.

(PAES apud ABRAMOVICH, 1995, p. 76)

Para compreendermos melhor essa relação entre som e significado, veremos no próximo capítulo alguns aspectos referentes a essa questão, bem como algumas discussões que envolvem a poesia sonora e suas contribuições para a linguagem das crianças.

CAPÍTULO 2

NA TRÍADE SOM-IMAGEM-PENSAMENTO

Subsiste, como processo fundante de toda linguagem poética, a trama de imagem, pensamento e som
(BOSI, 1993, p. 88)

Neste capítulo, levantaremos questões que, de alguma forma, se inserem na tríade som-imagem-pensamento. Assim vamos destacar algumas discussões sobre o papel do **som**, diante da poesia (sonora). Em seguida, vamos tratar da importância do som no desenvolvimento das práticas languageiras das crianças, desde o início de suas primeiras verbalizações. Neste contexto, vamos refletir um pouco sobre questões que cercam a poesia e a música.

Nos apontamentos da **imagem**, vamos pensar sobre o seu papel diante da imaginação e nos ganhos que esta última pode trazer aos processos que envolvem a criatividade.

Posteriormente, veremos na discussão sobre o tema **pensamento** as questões que englobam o seu desenvolvimento por intermédio da linguagem. Nesse sentido, além do precioso auxílio prestado pela Teoria Literária, para compreendermos os fenômenos lingüísticos envolvidos na linguagem poética, foram fundamentais as leituras de Bakhtin, Vygotsky e Wallon, tendo em vista que nosso estudo também envolve a temática do desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças. Por isso, neste capítulo, acabamos por trilhar alguns caminhos que seguem, de certa maneira, algumas das especificidades dessas linhas teóricas.

2.1 Poesia e som

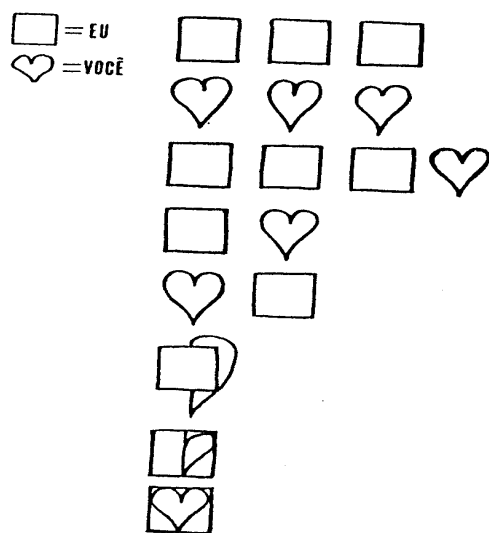
Uma das explicações que tenta justificar o surgimento do casamento entre o som e a poesia, afirma que sua origem estaria na necessidade de estabelecer um movimento rítmico para o corpo humano, quando este se encontrava envolvido pela execução de trabalhos coletivos. Nesse sentido, dois elementos eram aparentes: um, físico; outro, oral. O primeiro teria servido à dança, e o segundo, à língua. O primeiro passo no sentido da poesia, propriamente dita, teria sido a eliminação da dança (THOMSON, 1977, p. 39).

Essa explicação parece brincar com a idéia de que no princípio havia o som, a palavra e o movimento (dança). Na ausência da dança, permaneceram o som e a palavra, ou seja, a poesia.

Mas falar de poesia exige necessariamente que falemos da presença do som?

Se adotarmos como referência um poema cuja estrutura permita uma leitura em voz alta, podemos supor que esta relação entre poesia e som parece estar mais evidente. No entanto, é necessário também que façamos uma referência à poesia que consegue integrar a idéia de musicalidade, sem estar atrelada necessariamente a uma produção sonora, pois “os poemas sem palavras ou semióticos podem ser apenas desenhados ou montados na forma de objetos. Neles, as formas usadas explicam-se a si mesmas”. (PIGNATARI, 1978, 58).

Nesse sentido, vejamos a seguir um exemplo desse tipo de poema não verbal, escrito por Décio Pignatari (1978, p. 58)



Segundo Lucia Santaella, mesmo esse tipo de poema possui sua musicalidade. É o que ela chama de “Música das formas”, que é o tipo de música que se pode ler nos ideogramas orientais, “que também apresentam, nos ritmos visíveis de suas cadeias quase fílmicas, profundas analogias com os modos de formar dos engendramentos melódicos e harmônicos da sonoridade musical”. (SANTAELLA, 2002, p. 46).

Nesse sentido, o poema cujo ritmo está pautado na forma visual e não no som, possui a “música da forma”, ou seja, nestes casos, não é o som diretamente expresso que marca a estrutura rítmica, mas sim a sua própria forma.

Mas, como quase a totalidade (se não a totalidade) das poesias escritas para as crianças está pautada numa base sonora, voltaremos os nossos estudos para a poesia mais diretamente ligada a esta condição, aquela poesia que pode ser lida em voz alta pela ou para as crianças. Sendo assim, vamos buscar as possibilidades que essa modalidade de poesia mais “sonora” pode trazer para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

2.1.1 Som e significado

Ao referir-se aos caminhos da poesia no Ocidente, Lúcia Santaella observa que “a poesia nasceu com a música, para ser cantada; portanto, uma poesia marcada pela oralidade”. (2002, p. 40).

Logo, essa relação entre a poesia e o canto nos leva a pensar que a musicalidade dos sons neste tipo de poesia lida em voz alta, parece estar muito mais próxima à oralidade, ainda que esta ocorra através da fala ou do canto.

Mas, se é possível pensar numa relação entre a poesia “sonora” e a oralidade, seria interessante saber: que tipo de ligação poderia haver entre elas?

Ao tratar do papel do ritmo na oralidade, Alfredo Bosi nota que, na “dicção poética, os ritmos da fala são mantidos e potencializados” (1993, p. 69). Assim, na leitura em voz alta do poema sonoro, os ritmos vão sendo empregados oralmente, a partir das variações ritmadas que empreendemos em nossa própria fala, dependendo de nossas intenções locutoras. Nessas variações, utilizamos diferentes estratégias, construídas nos mais diversos contextos históricos e culturais, para significar o que queremos dizer, fazendo um trabalho discursivo com a linguagem.

Mas qual a importância desse ato de significação, quando lemos um poema em voz alta?

Significar envolve uma ação ativa por parte do interlocutor; portanto, torna-se uma forma de interação construtiva diante da constituição da linguagem. Para Bakhtin,

o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso aqui não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua, como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva (2003, p. 291).

A leitura em voz alta de um poema acaba por tornar-se um instrumento de significação. Esse tipo de leitura desafia o locutor a utilizar-se da respiração, para introduzir em sua fala pausas e alternâncias que determinem suas intenções semânticas. Nesse aspecto, ao empregar o ritmo da própria fala na leitura do poema, a criança executa também um ato de significação das palavras.

Esse controle, que é determinado pelo auxílio do ritmo no poema falado, é que possibilita estabelecer, na própria leitura ou mesmo na declamação das poesias, uma forma de empreender um tom de emoção. Podemos, então, pensar que, para Bakhtin, “a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe”. (2003, p. 290).

Mas em que aspecto uma leitura em voz alta de um poema ou mesmo sua declamação podem se tornar um instrumento de apropriação da linguagem? Uma mera repetição mecânica executada pela criança durante seu ato de declamar um poema poderia provocar tal ação? Para Vygotsky, “não pode existir nenhum processo de pensamento quando um indivíduo recita silenciosamente um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada para fins experimentais” (1998, p. 59).

Tudo indica que a resposta à questão acima depende de vários fatores. A começar pela notação de Vygotsky, podemos analisar que um ato impensado de simples repetição automatizada, semelhante ao que vivenciamos durante a reza de uma oração ou um mantra, por exemplo, constitui-se como ação que não envolve diretamente o pensamento.

No entanto, quando sugerimos, neste capítulo, a prática de declamação de um poema em voz alta, pressupomos que esta ação esteja inserida em diversos contextos que garantam uma prévia interação entre a criança e o poema. Nesse sentido, vale todo tipo de diálogo que a criança possa desenvolver com a poesia, seja através de sua leitura ou de sua

escuta. Depois de garantida essa interação entre texto e leitor, pode-se declamar o poema, cantá-lo, interpretá-lo gestualmente e assim por diante.

Portanto, o ato de declamar uma poesia ou de fazer a sua leitura oralmente, constitui-se como uma atividade discursiva, na medida em que passa a inserir a criança como sujeito interditivo, participante da própria linguagem.

Mas, além do trabalho discursivo com a fala, a poesia também desenvolve um trabalho corporal com a linguagem das crianças. Fanny Abramovich destaca a importância do ritmo oral na cadência poética, pois

o ritmo é o que possibilita o acompanhamento musical ao que é lido ou ouvido. Dado pelos olhos que vão seguindo linhas e linhas, dado pela voz que fala, pelo corpo que se move junto, segundo o compasso dos versos. (1995, p. 72).

Yves Clot⁷ observa que, no livro *Psicologia da Arte*, Vygotsky nota que a poesia age sobre o corpo através de seu ritmo, que se cristaliza no texto. Esse ritmo, no entanto, provoca diferentes pausas na respiração do sujeito, semelhantes à experiência corporal do poeta no ato de sua produção artística e literária. Para Clot, essa experiência corporal, revivida na leitura oral do poema, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem da criança, na medida em que ao ler o poema em voz alta, a criança revive uma experiência semelhante a que foi criada pelo artista, com o próprio corpo..

Essa mesma experiência corporal vivida na imitação de um poema é também uma experiência com o sensorial. Para Fanny Abramovich, a melodia do ritmo é empregada para mexer “com o sensorial, numa troca de experiências pessoais vividas por cada leitor, à sua maneira, no seu momento de vida” (1995, p. 90).

Para Bosi, a liberdade de lidar com os diversos ritmos do poema significa também a possibilidade de poder aplicar o princípio duplo da linguagem: sensorial - já que provoca

⁷ Clot, Yves. Conferência. Faculdade de Educação, UNICAMP, 24/05/ 2006.

sensações que vão desde o tato, olfato, visão e paladar — mas discursivo, por estar estruturado nas palavras de alguém ou mesmo no ritmo da fala e do oral; finito - como corpo textual, com um fim material — mas aberto no campo do semântico; cíclico, pois sempre passa no poema pelos mesmos lugares e trajetos, ainda que mude de direções. (1993, p. 76).

Portanto, parece-nos de fato que o trabalho com a linguagem oral do aprendiz da escrita é potencializado na poesia, através da leitura em voz alta ou mesmo da repetição de poemas, porque, nessas práticas, as crianças vivenciam a possibilidade de escolher, no uso da fala, a forma como vão lidar com os sons e, ao mesmo tempo, como vão empregar diferentes significados para as próprias palavras. Essas experiências sugeridas por nós podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem dessas crianças⁸, seja pelo importante papel que elas desempenham no exercício de atribuir diferentes significados para as palavras, seja pela experiência corporal vivenciada diante das pausas rítmicas expressas pela voz que enuncia.

2.1.2 Poesia e jogos verbais

Neste momento, vamos propor uma discussão sobre os jogos executados pelas crianças a partir da sonoridade das palavras. Desde pequenos, estamos imersos numa cultura que nos propicia, não por acaso, um contato direto com as brincadeiras ritmadas e cantadas, como as parlendas, que estão bastante voltadas para a sonoridade.

Mesmo antes de entrarem para a escola, muitas crianças já convivem na família, entre os colegas ou mesmo em outros meios freqüentados por elas, com os jogos

⁸ Este ponto será retomado por nós no item 2.3 deste trabalho.

lingüísticos. Muitos de nós pudemos brincar de “gangorrar” no colo de alguém, enquanto ouvíamos: “Serra, serra, serra dô, serra o papo do vovô!”, ou então: “Bão, balalão, sinhô capitão, espada na cinta, ginete na mão”, ou mesmo: ”Tutu, vai-se embora, pra cima do telhado, deixa o neném dormir sossegado” (PRIORI, 1999, p. 245), ou “Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu”.

Ainda que a um primeiro olhar essas práticas languageiras pareçam uma brincadeira desprezível entre sons e palavras, elas significam verdadeiras ferramentas de auxílio nos processos que envolvem a construção da linguagem. Nesse aspecto, Henri Wallon nota que

a criança pode associar uma idéia à outra mais pela sonoridade das palavras do que por uma coerência de sentido entre as idéias ou delas com o contexto da frase. São freqüentes as situações em que é a palavra, com suas qualidades sonoras ou semânticas, que impele o pensamento. (Apud GALVÃO, 1995, p. 80)

Portanto, os jogos rítmicos com os sons das palavras parecem auxiliar nas práticas que envolvem os processos de significação. Ainda nesse aspecto, vejamos as notações de Magalhães:

entender e falar uma língua são atividades lingüísticas primárias que são desenvolvidas antes do ingresso à escola. Por sua vez, a experiência lingüística que a criança traz para a escola é uma experiência com o som da palavra. A autonomia do som, isto é, sua independência do significado da palavra, é uma etapa do desenvolvimento lingüístico. O prevalecimento da sonoridade, em detrimento do significado, pode ser identificado nas letras de cantigas de roda e outros jogos de palavras comuns entre as crianças, cujo ludismo é evidente. (1984, p. 28).

Assim, nessas práticas lúdicas com os sons das palavras, as crianças vivenciam experiências que contribuem para o desenvolvimento de sua linguagem. Para ilustrar esta

idéia de que, nestes jogos, as crianças parecem mais interessadas pela sonoridade rítmica das palavras, Magalhães nos traz o seguinte exemplo:

Aranha, tatanha
aranha, tatinha
Tatu é que arranha
A tua casinha

Nesta brincadeira sonora, a criança

utiliza-se também de uma função da linguagem, identificada por Jakobson em seu livro *Comunicação e poética* como a função poética. Segundo o lingüista russo, na poesia, a mensagem verbal centra-se em si própria num arranjo lúdico de sons. Esses jogos lúdicos mostram que a criança já traz para a escola uma experiência lingüística que, em sua funcionalidade, é poética. (MAGALHÃES in ZILBERMAN & MAGALHÃES, 1984, p. 29).

Vê-se, então, que as crianças são imersas nessas práticas culturais da língua ainda bem pequenas. Ao discutir sobre a presença do ritmo na linguagem das crianças, Clairelise Bonnet e Joëlle Gardes-Tamine observam em suas pesquisas que mesmo os bebês já desenvolvem atividades languageiras sonoras com os próprios enunciados. As autoras notaram que:

se a poesia é a aplicação de um molde rítmico sobre uma organização lingüística, esse molde rítmico se aplica à linguagem em seu conjunto, seja ele oral ou escrito. E, de fato, a poesia na criança não nasce com a aprendizagem da escritura: ela não a descobre, como a maioria de suas outras produções, mas ela a conhece, poderíamos dizer, desde os primeiros momentos de sua vida. (MOLINO, 1982 in BONNET & TAMINE, 1990, p. 83)⁹.

⁹ No original: “Si la poésie est bien l’application d’un moule rythmique sur une organisation linguistique, ce moule rythmique s’applique au langage dans son ensemble, qu’il soit oral ou écrit. Et de fait, la poésie chez

Ainda bem pequeninas, as crianças brincam com os sons e os ritmos das palavras. Essas práticas mostram que elas já vão aprendendo a aplicar um ritmo na própria linguagem. Segundo Bonnet e Tamine, “parece que já bebê a criança conhece uma primeira forma de atividade poética” (1990, p. 83)¹⁰.

As associações das primeiras falas das crianças às atividades poéticas da linguagem estão, portanto, ligadas ao uso sonoro do ritmo, elemento essencial do gênero poético, estruturado neste subcapítulo na modalidade da melopéia, através dos jogos com os sons.

Eis um exemplo, transcrito pelas autoras, da fala de um menino francês, Guillaume, de um ano e dez meses:

Mamama (sete vezes)
Lalala (cinco vezes)
Oú l'est papi (onde está papai?)
Papi (três vezes)
Dort papi (dorme papai)
Dort (dorme) (BONNET & TAMINE, 1990, p. 84)

O pequeno texto acima é utilizado por Bonnet e Tamine para exemplificar o uso de certas cadências rítmicas utilizadas pelas crianças, através das repetições de sons, de palavras e de frases. Estas características, no entanto, seriam entendidas pelas pesquisadoras como uma espécie de origem do fazer poético na linguagem das crianças.

Dessa forma, apercebemo-nos de que as crianças aprendem a significar as palavras principalmente pelos seus valores sonoros rítmicos. Ao mesmo tempo, é fato que não há poesia sem ritmo. Nesse sentido, se unirmos essas duas premissas, podemos pensar que as

l'enfant ne naît pas avec l'apprentissage de l'écriture: il ne la découvre pas, comme la plupart de ses autres productions, [...] mais il la connaît, pourrait-on dire, dès les premiers moments de sa vie”.

¹⁰ No original: “Il semble en effet que, tout bébé, l'enfant connaisse une première forme d'activité poétique .

crianças acabam utilizando-se de sons rítmicos para significar as palavras, tanto quanto a poesia sonora também o faz. Certamente esses elementos devem estar entre os principais argumentos que subsidiam a seguinte afirmação de Bonnet e Tamine:

tais parecem ser as raízes da poesia: as produções de formas e de ritmos que vão pouco a pouco sendo dotadas de significação. As funções da poesia na criança se enriquecerão, mas as primeiras, de exploração das possibilidades da linguagem e do jogo, jamais desaparecerão. (1990, p. 84)¹¹

No mesmo sentido, compreendemos que esse uso rítmico da sonoridade das palavras, vivenciado pela criança desde pequena e presente também na poesia sonora, indica a relação estabelecida por Eleonora Cretton Abílio, no sentido de pensar que

constatar que as crianças, de modo geral, são poetas, significa considerar a experiência lingüística, lúdica e poética que possuem, antes mesmo de entrarem para a escola, experiência esta revelada pela oralidade, pela sonoridade e pelos jogos de palavras que criam, passando a constituir seu repertório presente nas cantigas, nas quadrinhas rimadas, ritmadas e em outras criações verbais tão próprias dessa fase de suas vidas. (ABÍLIO, <www.tvebrasil.com.br/salto>. Consulta em janeiro de 2005).

Nesse interesse em jogar com sons das palavras, a criança também se diverte com a própria linguagem, como se estivesse brincando de boneca. Nessa ação lúdica, a criança vai se apropriando de elementos como o ritmo que, por outro lado, é também o que define a base do gênero poético. Nesse sentido, Henri Wallon nota que

o gosto da criança por parlendas, versinhos ou jogos de linguagem típicos da infância atesta seu interesse pela linguagem poética, o qual provavelmente advém das semelhanças entre o funcionamento de seu pensamento e os recursos da poesia”. (Apud GALVÃO, 1995, p. 81).

¹¹ No original: “Telles semblent être les racines de la poésie: des productions de formes et de rythmes, qui vont peu à peu être dotées de significations. Les fonctions de la poésie chez l’enfant s’enrichiront, mais les premières, d’exploration des possibilités du langage et de jeu, ne disparaîtront jamais.”

Reiterando estas práticas lingüísticas infantis, Cláudia de Lemos faz referência ao fato de que, desde muito cedo, as crianças já trabalham com a própria linguagem e expressam verbalmente uma leitura de mundo, pois, “contrariamente ao que os autores imaginam, não é num estágio tardio que as crianças manifestam sua capacidade de operar sobre o objeto lingüístico¹²” (apud FIGUEIRA, 1997, p. 9), mas, no entanto, esse processo se dá em crianças ainda bem pequenas.

Logo, brincar, desde pequenas, com os ritmos sonoros da fala nas cantigas verbais não é para as crianças apenas um exercício lúdico, mas uma prática de constituição da própria linguagem. Nessa perspectiva, os jogos rítmicos que as crianças criam, podem ajudá-las a “aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença”. (VYGOTSKY, 1998, p. 160).

Para Marina Yaguello, essa característica de jogar com os sons e ritmos pela fala está ligada a uma das funções da linguagem, classificada por ela como a sétima função da linguagem, chamada de função lúdica (1997, p. 17).

Assim, destacamos aqui um diferencial apresentado por Marina Yaguello, se pensarmos que, para Jakobson, esta sétima função da linguagem não existiria, nem tampouco poderia ser considerada como central dentre todas as funções, já que, para ele, todo processo de aprendizagem da língua constitui-se a partir de seis funções, das quais a função poética determinaria a arte verbal. No entanto, para Marina Yaguello¹³, a função lúdica refere-se ao jogo com as palavras e deve ser, no nosso entender, considerada como central entre as outras funções da linguagem. Yaguello observa que

a atividade metalingüística se revela de modo especial no domínio do jogo: jogo de palavras, jogo sobre as palavras, jogo com as palavras, todas as formas de jogos verbais:

¹² “Contrairement à ce que les auteurs imaginent, ce n’est pas à un stade tardif que les enfants manifestent leur capacité à opérer sur l’objet linguistique” (DE LEMOS; 1997 apud FIGUEIRA, Rosa Attié; La propriété reflexive du langage – quelques manifestations du fait autonymique dans l’acquisition du langage - p. 9).

¹³ A autora retoma as seis funções da linguagem levantadas por Roman Jakobson (1975, p. 129), que seriam: a função emotiva, referencial, poética, fática, metalingüística, conativa, mas acrescenta a sétima função, a lúdica.

trocadilhos, equívocos, charadas, jogos de sílabas, finais rimados, adivinhas, palavras-chaves, palavras cruzadas (1997, p. 17).

Yaguello ressalta ainda que, na criança, a aprendizagem da língua é inseparável dos jogos verbais. Portanto, as atividades lúdicas vivenciadas através das brincadeiras de linguagem que aparecem nas parlendas, nas cantigas de roda, nos versinhos e estribilhos, bastante presentes na poesia, são de grande importância para as crianças, porque se constituem como verdadeiras ferramentas para o desenvolvimento de sua linguagem.

Desse modo, podemos concluir que, desde o início de suas expressões languageiras, as crianças já utilizam a própria fala para jogar com as sonoridades rítmicas das palavras. Esta vivência lúdica é propiciada pelo emprego do som, através da poesia sonora e dos jogos verbais, possibilitando às crianças uma importante atividade de significação da linguagem.

2.1.3 Poesia e Música

Como já foi indicado por nós (2.1), a relação entre a música e a poesia vai muito além do som, já que mesmo alguns poemas semióticos, “que prescindem de som, podem apresentar a música das formas” (SANTAELLA, 2002, p. 46). Mas, como a sonoridade é um elemento importante para as crianças nos processos de significação da linguagem e normalmente os poemas disponíveis a este público são essencialmente pautados no som, vamos encaminhar nossos estudos sobre a poesia e a música, tendo como referência a poesia que possui alguma relação com o aspecto sonoro. Portanto, falar em poesia neste momento é usar como sinônimo a idéia de poesia acompanhada do som.

Na poesia sonora, a preocupação com a musicalidade das palavras nos faz pensar que a linguagem poética parece primar pela busca harmônica dos sons, de tal maneira que estes possam expressar certa melodia rítmica. Esse valor musical tem “o poder de atingir a zona inconsciente, precategorial, pois o efeito dos sons é incomparavelmente mais poderoso, mais infalível e mais rápido que o das palavras” (BOSI, 1993, p. 92).

Dentre os recursos usados para obter certos efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima que, segundo Manuel Bandeira, “é a igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras” (Apud CÂNDIDO, 2004, p. 61). Nesse sentido, a rima é também uma característica presente na linguagem de muitos poemas, de modo que cada verso possa adquirir uma estrutura melodiosa. Assim, “figuras como a rima, a aliteração e a paronomásia não têm outro alvo senão ‘remotivar’, de modos diversos, o som de que é feito o signo”. (BOSI, 1993, p. 51). Dessa forma, a música e a poesia combinam-se de maneira a possibilitar o aparecimento de novos significados.

Nestas estruturas afins, a música e a poesia encontram-se,

seja pelas suas construções de formas, nos jogos de estruturação, ecos e reverberações, progressões e retrogradações, sobreposições, inversões, enfim, poetas e músicos são diagramadores da linguagem. (SANTAELLA, 2002, p. 47).

Isso quer dizer que ambas as artes se cruzam pelos seus refrões, estribilhos, ritornelos (repetição de versos ou de conjunto de versos), porque poetas e músicos podem transformar a linguagem numa estrutura para ser executada através da representação gráfica.

Outra semelhança que pode aproximar a poesia e a música é o ritmo, tanto na linguagem poética quanto na linguagem musical. Segundo Bohumil Med em sua *Teoria da*

Música, o ritmo é uma das principais partes de que a música é constituída, sendo definido pelo autor como “ordem e proporção em que estão dispostos os sons”. (1996, p. 11).

Nestas aproximações entre a poesia e a música, é importante notar que ambas são formas de linguagem e, como tal, constituem-se como produtos da atividade humana, criados em diferentes contextos históricos e culturais. Nesse sentido, de acordo com Sílvia Nassif Schroeder, a música deve ser “considerada como parte da cultura e, portanto, uma atividade especificamente humana [...] estando totalmente vinculada ao desenvolvimento histórico do indivíduo” (2005, p. 95).

Mas se existem tantas semelhanças que aproximam a música da poesia, o que poderia então diferenciá-las, levando em conta suas especificidades?

Ao indicar as diferenças envolvidas nessas especificidades, Lucia Santaella nota que “a música é som, só som, combinatória sonora na sua nudez, enquanto que a poesia é significado ao extremo”. Para Santaella, a música pode ao mesmo tempo “representar nada e tudo, e a poesia está ligada às palavras, que sugerem sempre uma estrutura representativa, pela sua própria origem”. (2002, p. 49). Sendo assim, a música pode se estabelecer na esfera do som, sem estar necessariamente preocupada com a projeção significativa das palavras.

Por sua vez, Bosi parece diferenciar a poesia da música, ao destacar que a liberdade sonora possibilitada à música não é a mesma para a poesia, já que, num poema, o uso das palavras passa a ser somado a um outro elemento, que é o som. Para Bosi, “o som puro e simples da música transforma-se em palavra na poesia e esta perde a independência e a liberdade dos sons, peculiar à música” (1993, p. 106).

2.2 Poesia e imagem

Vamos aqui tratar da fanopéia, para entendermos um pouco como as imagens são criadas pela poesia. É importante lembrar que, no gênero poético, “a fanopéia é responsável pela projeção de uma imagem estacionária ou em movimento da retina mental” (SANTAELLA, 2002, p. 48).

Nesse sentido, Otávio Paz observa que as imagens acabam por representar o que os olhos não podem ver diretamente na realidade, mas que podem ser vistas na nossa imaginação, já que a “imagem não explica, mas convida-nos a recriá-la [a realidade] e literalmente a revivê-la”. (PAZ, 1976, p. 50). Nesse aspecto, a fanopéia, enquanto forma de representação da imagem, sugere uma possibilidade de projeção para as coisas que tenta figurar.

Essa idéia da imagem como uma forma de recriação da realidade é também notada por Angel Pino, para quem a imagem “permite reconstituir, no âmbito interno, as realidades externas” (2006, p. 55).

Mas, ao ampliar essa discussão, Pino destaca ainda que

o termo imagem remete às imagens humanas, ou seja, às produzidas pelo cérebro humano, transformando as imagens naturais em imagens de natureza simbólica, ou seja, detentoras de significação. Os seus mecanismos de emergência continuam naturais; os da sua elaboração, porém, tornam-se culturais, obra do próprio homem. Pode-se afirmar sem sombra de dúvida que o caráter semiótico das imagens humanas faz toda a diferença em relação às imagens naturais do mundo animal. É ele que torna possível o que chamamos de atividade criadora. (2006, p. 55).

Assim, parece-nos que, mesmo no sentido de representar a realidade, a imagem passa a existir também como uma forma de reelaboração desse real, a ser significado e transformado pelos processos criativos humanos, através de nossa imaginação.

A imagem passa a atuar, portanto, como um instrumento de significação de uma determinada realidade. No caso do poema sonoro, esse ato de significação pela imagem é especialmente projetado pelo som. E assim, através da fala, a “linguagem rítmica volta-se para a matéria para reanimá-la com o sopro quente da voz, o que faz da imagem verbal uma palavra concreta, viva”. (BOSI, 1993, p. 87).

Podemos destacar, então, que, na linguagem do poema sonoro, cabe ao ritmo da fala a eminência de projetar a imagem na / pela oralidade, o que não quer dizer que não haja a construção da imagem na leitura silenciosa da poesia. Mas, certamente, a enunciação do poema em voz alta potencializa esse processo, dando-lhe significação. Assim, pela projeção oral do poema, a imagem torna-se a “matéria-prima da atividade imaginária” (PINO, 2006, p. 50), como se esta fosse um combustível para nossa natureza criativa.

Nesse sentido, “fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real, é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação”. (PINO, 2006, p. 54). Ou seja, ainda que a imaginação se baseie em algum dado da realidade, ao unir elementos de todas as experiências anteriores que tivemos, ela é também uma forma de recriação, acrescentando novas referências às nossas lembranças.

Portanto, a imagem contribui para a constituição de nossos processos criativos, ainda que indiretamente, e acaba atuando como uma mola propulsora da produção imaginária. É através de nossa imaginação que podemos executar atividades criadoras importantes para a nossa constituição humana. Por esse viés, Pino observa que

criar é uma necessidade da existência humana. Tudo o que exceda o marco da rotina e contenha algo novo, por pequeno que for, guarda relação, pela sua origem, com o processo criador [...] a capacidade de criar estende-se a todas as esferas da vida social e

cultural do ser humano: a artística, a técnica, a científica e a social. Não apenas algumas delas. (2006, p. 56).

Logo, à nossa capacidade de criar está atrelada também a nossa possibilidade de construir o novo, diante das relações que estabelecemos a partir das demandas reais do nosso dia-a-dia. A esse respeito, Vygotsky nota que

toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade extraídos da experiência anterior do homem. Seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou disponha de outra forma de conhecimento distinta da experiência passada. (1987, p. 16)

Portanto, para Vygotsky, a imaginação não desenvolve sua atividade criadora a partir do nada, mas sim de algo que se fundamenta no real, num ato de recriação.

Mas se o processo criativo, por sua vez, desenvolve-se a partir de nossa imaginação, é importante sinalizarmos que a chamada “função imaginativa [...] precisa ser ativada para poder fazer funcionarem” (PINO, 2006, p. 56) os nossos processos criativos. Vemos, então, que a projeção de imagens no gênero poético executa, pela função imaginativa, um importante papel na ação criadora. Sendo assim, a poesia, como *constructo* imagético e lúdico produzido pela cultura humana, pode ativar a imaginação e, dessa forma, constituir-se como um elemento que possibilita o ato criador.

Sendo assim, pode-se entender que

a função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundos nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos. Isso faz do imaginário, sem ceder a falsos romanticismos, um plano-chave da evolução criadora do homem (PINO, 2006, p. 59).

Portanto, o processo criativo que se constrói pela imaginação não só possibilita o vivenciar de novas experiências, mas também propicia uma outra organização para a própria realidade.

Outra questão que nos parece importante na citação acima, é o destaque para as produções imaginárias como fonte de inspiração poética e simbólica. É nesse contexto que gostaríamos de empregar o termo “elemento poético”, já utilizado por nós na Introdução deste trabalho, para qualificar algumas falas e escrituras de nossos alunos e de outras crianças que também tiveram seus depoimentos registrados. A seguir, mencionaremos alguns exemplos dessa “fala poética”, destacados em trabalho realizado com crianças de língua francesa, sobre analogias estabelecidas entre o conhecido (já visto) e o novo, que dão origem a enunciados imprevisíveis da fala infantil (MARTI, 1963, p. 210). Vejamos alguns exemplos:

Com crianças de cinco anos:

La lune elle se cache de nouveau dans les nuages, elle a froid.

A lua se esconde de novo nas nuvens, ela tem frio.

Le soir je vois comment le soleil se couche. On dirait qu’il s’accroche aux branches pour dormir.

À noitinha , eu vejo como o sol se deita. Parece que ele se segura nos galhos para dormir.

Com crianças de seis anos:

Maîtresse, écoute la porte, elle chante.

*Professora, escute a porta, ela canta. (ouvindo o barulho estridente de uma porta)*¹⁴

(MARTI, 1963, p.210)

Parece-nos, portanto, que, justamente por estarem mais próximas desse universo lúdico do campo imaginário, as crianças demonstram uma proximidade maior com o que Pino chama de inspiração poética e, assim, compreendemos que este seria mais um fenômeno para nos ajudar a compreender essa forma mais criativa e lírica com que as crianças acabam usando as palavras.

Assim, da mesma maneira com que a imaginação traz elementos criativos para as falas das crianças, o mesmo parece acontecer com o fenômeno da fanopéia no gênero poético, atuando simultaneamente entre a realidade e o lúdico, como um instrumento de significação e, ao mesmo tempo, de recriação.

Podemos afirmar que o trabalho com a poesia se torna significativo porque atua como mais um instrumento de desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora das crianças.

Outro aspecto importante que auxilia a entender as “criações” infantis pela / na linguagem, se liga à forma mesma como as crianças concebem as palavras. Palo e Oliveira (1986, p. 8) ao analisarem a forma concreta com que a criança se relaciona com as coisas ao seu redor, observam que ela demonstra não separar ainda a palavra do que esta de fato representa; por isso, tanto as palavras, quanto as coisas que as palavras significam, ficam muito próximas ou mesmo coladas umas às outras, no olhar das crianças.

Para Pondé, tanto na poesia, quanto no pensamento infantil, as palavras cristalizam-se na própria imagem que as representa, como se o nome fosse a coisa sugerida. Da mesma maneira parece-nos indicar Vygotsky, quando nota que a “criança utiliza, a princípio, formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas, pois,

¹⁴ Estas traduções foram especialmente elaboradas por Luci Banks Leite.

para ela, a palavra é parte integrante do objeto que denota” (1998, p. 160). Isto mostra que, de fato, para as crianças, as palavras são a própria coisa que na realidade indicam. Nesse aspecto, pode-se notar que, tanto na poesia, quanto no pensamento infantil

há uma lógica metafórica que privilegia a imagem, atribuindo uma força maior à palavra, que se torna concreta e mágica, pois retoma o sentido originário da coisa que representa. Portanto, a palavra, em vez de representar apenas, passa a apresentar, por intermédio da imagem (PONDÉ, 1982, p. 124).

Vejamos um exemplo destacado por Vygotsky para ilustrar essa forma, utilizada pelas crianças, de confundir o objeto com o seu próprio nome:

as crianças em idade pré-escolar “explicam” os nomes dos objetos pelos seus atributos. De acordo com elas, um animal chama-se vaca porque tem chifres, “bezerro” porque os seus chifres ainda são pequenos, “cão” porque é pequeno e não tem chifres, um objeto chama-se “carro” porque não é um animal. Quando se pergunta a uma criança se seria possível trocar os nomes dos objetos – por exemplo, chamar uma vaca de “tinta”, e a tinta de “vaca” - elas respondem que não, “porque a tinta é usada para escrever e a vaca dá leite”. Uma troca de nomes significaria uma troca de traços característicos, de tal modo, é inseparável a conexão entre eles na mente da criança.

Num experimento foi dito às crianças que numa brincadeira, um cão seria chamado de vaca. Eis uma amostra típica das perguntas e respostas:

- *Uma vaca tem chifres?*

- *Tem.*

- *Mas você não se lembra de que a vaca é na verdade um cão?*

- *Vamos lá.*

Um cão tem chifres?

- *É claro, se é uma vaca, se é chamado de vaca, então tem que ter chifres. Esse cão tem que ter chifres pequenos.* (1998, p. 161).

Nesse exemplo divertido destacado por Vygotsky, podemos mais uma vez notar que as crianças parecem não conseguir separar o nome da coisa que ele representa; por isso, mesmo sabendo que o cão se chamava “vaca”, a criança criou alguma forma de transformá-lo em vaca, já que esse era o seu nome. Por isso, Vygotsky observa que a criança não separa ainda o referente do significado ou o nome de uma palavra de sua função significativa, pois só mais tarde percebe o processo de significação como algo “independente da nomeação e o significado independente da referência” (1998, p. 162).

No mesmo sentido, ao falar da incapacidade que as crianças têm de dissociar o plano das causas do plano das coisas, Wallon afirma que

a criança não sabe ainda imaginar algo oculto que colocaria, como para o primitivo, a potência mística em relação ao fato, ou que, como para o adulto de nossos dias, colocaria sua imagem intelectual e as de suas condições transmutáveis entre si. Temos aqui dois planos distintos, se bem que eles devam ser considerados conjuntamente, uma vez que são a projeção mental dupla de uma única e mesma realidade. O desdobramento deles ainda não se efetuou para a criança. O real concreto, ao qual ela mistura sua atividade sensorial, afetiva e motora – este mundo de objetos entre os quais ela já sabe se mover e que aprende a usar e usufruir – não encontra ainda, em suas capacidades psíquicas e em suas funções nervosas insuficientemente maduras, o meio de dissociar-se sistematicamente, de maneira a se realizar sob forma de representações e sob as espécies de símbolos diferentemente combináveis entre si. (1986, p. 114).

Portanto, a criança ainda não sabe dissociar a palavra do seu referente, porque, para ela, esses dois elementos estão estreitamente ligados.

Ainda estudando as características do pensamento infantil, Wallon nota que

no sincretismo, tudo pode se ligar a tudo, as representações do real (idéias, imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas, numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal (apud Galvão, 2003, p. 81)

Por isso, a criança acha que as palavras apresentam a realidade e não simplesmente a representam. Essa forma de organização, por sua vez, pode fazer com que a criança diga, ou mesmo escreva frases, com associações de idéias e imagens engraçadas, lúdicas e até poéticas. Para ilustrar outros usos que as crianças fazem, na própria linguagem, vamos destacar a seguir alguns exemplos de falas, agora de meus alunos do 2º Período da Educação Infantil em 1999. Sensibilizados pela lenda tupi-guarani que explicava como a noite apareceu, as crianças iam falando suas hipóteses, enquanto eu as anotava. Vejamos algumas delas:

A noite espera o sol dormir, aí, ela sai de trás da montanha.

(Pilar - cinco anos)

Para Pilar, morar em Minas Gerais, especialmente em Ouro Preto, onde tudo o que aparece no céu parece vir de trás das montanhas, é difícil pensar em outra hipótese. Assim, sua vivência com a imagem do nascer da noite a faz chegar a essa conclusão, mostrando que sua fala parte de uma experiência sensorial concreta.

Por sua vez, outro aluno disse que:

A noite sai de uma janela.

(Ígor - cinco anos)

Ígor costuma ver a noite através de uma janela e, por isso, esta passa a tornar-se sua referência de acesso e visibilidade da noite.

Vendo a presença das nuvens no céu, uma outra aluna criou uma história para justificar o desaparecimento do sol e o surgimento da lua:

Quando a noite chega, o sol se esconde embaixo da nuvem. Quando o sol chega, a noite se esconde embaixo da nuvem.

(Laís – cinco anos)

Assim, ao utilizar-se da imaginação para dar um significado às imagens projetadas no seu pensamento, a criança junta ao mesmo tempo a fantasia e o real, que são construídos a partir de suas experiências sensoriais, afetivas e motoras e responsáveis por suas atividades criadoras, tão essenciais ao desenvolvimento humano, nas mais diversas áreas de atuação produtiva.

Portanto, aqui vale ressaltar a importância de evocar a imaginação, porque, como indicou Pino (2006, p. 59), é através dela que se passa a “constituir a dimensão irreal do mundo real”, num ato criativo. Nesse sentido, a poesia pode apresentar-se mais uma vez como fonte importante para auxiliar as nossas funções imaginárias. Na prática poética, a forma simbólica de representar as imagens através da linguagem contribui para o enriquecimento de significação das palavras. Essa atividade possibilitada pelo gênero poético pode ser importante para as crianças, tendo em vista que “a criança enriquecida pelas experiências do simbólico pode tornar-se participante ativa da cultura que lhe é legada por gerações que a antecederam, num processo contínuo de revitalização cultural” (BATTAGLIA, 2003, p. 114).

De outro lado, à medida que as crianças diferenciam e separam as palavras de seu referente, vão se apropriando de outras formas de conhecimento e se inserindo como sujeitos da cultura linguageira que lhes foi passada como um bem patrimonial da humanidade.

Os fatos acima evocados nos levam a uma última questão: o trabalho com a imaginação, que tem como ponto de partida a imagem, teria alguma relação com o desenvolvimento da linguagem das crianças? A esse respeito, Vygotsky nota que “[...] a observação do desenvolvimento da imaginação aponta uma manifestação da dependência entre esta função e o desenvolvimento da linguagem” (1982, p. 432)¹⁵.

Portanto, parece-nos que existe uma relação entre a imaginação e o desenvolvimento da linguagem. Mas em que consiste essa relação?

Sobre este aspecto, Vygotsky, citando Bleuler, mostra que

a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto e lhe brinda com a possibilidade de representar para si tal ou qual objeto que não tenha visto, bem como de pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de liberar-se do poder das impressões imediatas, saindo de seus limites. A criança pode expressar com palavras também o que não coincide com a combinação exata de objetos reais ou das idéias correspondentes. Isso lhe oferece a possibilidade de desenvolver-se com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (1982, p. 433)¹⁶.

Logo, a linguagem ajudaria a criança a reelaborar a própria realidade. Assim, falar de significação da realidade ao mesmo tempo em que se aborda a questão da imaginação pode parecer uma heresia, porque usualmente são vistas como coisas opostas. Nesse sentido, como o pensamento realista pode se relacionar com a imaginação? Vejamos o que Vygotsky nota a esse respeito:

¹⁵ ...la observación del desarrollo de la imaginación ha puesto de manifiesto la dependencia entre esta función y el desarrollo del lenguaje.

¹⁶ ...El lenguaje libera al niño de las impresiones inmediatas sobre el objeto, le brinda la posibilidad de representarse tal o cual objeto que no haya visto y pensar en él. Con la ayuda del lenguaje, el niño obtiene la posibilidad de liberarse del poder de las impresiones inmediatas, saliéndose de sus límites. El niño puede expresar con palabras también lo que no coincide con la combinación exata de objetos reales o de las correspondientes ideas. Eso le brinda la posibilidad de desenvolverse con extraordinaria libertad en la esfera de las impresiones designadas mediante palabras.

[...] ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista [...] É impossível conhecer acertadamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem separar-se dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementais de nossa consciência [...] Junto com as imagens que se criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens, que reconhece como uma esfera que é produto da imaginação. Em um alto nível de desenvolvimento do pensamento se criam imagens que não encontramos prontas na realidade circundante. Daqui, torna-se compreensível a complexa relação que existe entre a atividade do pensamento realista e a da imaginação em suas formas superiores e em todas as fases do seu desenvolvimento (1982, p. 437).¹⁷

Portanto, seria a partir de uma determinada realidade que nossa imaginação atuaria; no entanto, as imagens que criamos, não são uma réplica tal e qual vemos dessa mesma realidade. Logo, esta recriação não é uma produção pura do real nem do imaginário simplesmente, mas um encontro dos dois elementos, num processo de reelaboração imaginativa da realidade.

Assim, podemos concluir neste capítulo que, no gênero poético, as imagens são também apresentadas e criadas pelas palavras do poeta. Essa possibilidade de trabalhar com a imaginação, que se apresenta na linguagem poética, carrega, ao mesmo tempo, uma experiência lúdica, mas também real, na medida em que recria na fantasia uma imagem, a partir de uma experiência vivida também por outras pessoas.

¹⁷ ...al observar las formas de imaginación relacionadas con la creatividad, orientadas hacia la realidad, vemos que la frontera entre el pensamiento realista y la imaginación se borra, que la imaginación es un momento totalmente necesario, inseparable, del pensamiento realista...Es imposible conocer acertadamente la realidad sin un cierto elemento de imaginación, sin apartarse de ella, de las impresiones aisladas inmediatas, concretas, en que esa realidad está representada en los actos elementales de nuestra conciencia...Junto con las imágenes que se crean durante el proceso de la cognición inmediata de la realidad, el individuo crea imágenes, que se reconocen como una esfera producto de la imaginación. En un alto nivel de desarrollo del pensamiento se crean imágenes que no encontramos preparadas en la realidad circundante. De aquí resulta comprensible la compleja relación que existe entre la actividad del pensamiento realista y la de la imaginación en sus formas superiores y en todas las fases de su desarrollo...

2.3 Poesia e Pensamento

Tendo já indicado (2.1; 2.2) o som e a imagem como instrumentos de significação do gênero poético, falta-nos ainda apresentar o terceiro e último elemento dessa tríade, que se refere ao pensamento.

Na logopéia, o pensamento mostra-se como um instrumento intermediário das relações entre o som, as imagens e os significados das palavras, ou seja, como uma “dança do intelecto entre as palavras” (SANTAELLA, 2002, p. 48). Portanto, na definição de Santaella, o pensamento parece estar ligado a uma função cognitiva, porque provoca o seu acionamento, produzindo o que Santaella chama de “coreografias mentais”.

Vamos tratar então do estudo do pensamento com relação à linguagem.

Para Wallon, a linguagem passa a estruturar nosso pensamento e, na medida em que se mostra como uma elaboração que se constitui a partir de um determinado meio cultural, nos capacita para agirmos como sujeitos da herança cultural que recebemos. Dessa forma, “todo indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. A linguagem que dela recebe é o molde de seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a sua estrutura” (apud SMOLKA, 2002, p. 121).

Assim, podemos perceber que a linguagem torna-se um elemento de extrema importância porque auxilia na constituição do pensamento, na medida em que nos propicia a percepção de certas estruturas que podem nos ajudar a lidar com as demandas apresentadas pela realidade da qual fazemos parte. Sendo assim, “a linguagem é fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano, e é condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir” (LACERDA apud BUENO, 2003, p. 12).

Portanto, a linguagem se apresenta também como uma atividade importante para o pensamento, porque participa dos processos que envolvem o próprio desenvolvimento humano.

Nesse aspecto, Wallon nota que, para a criança, é muito importante o papel da linguagem no desenvolvimento de seu pensamento, porque, através dela, a criança passa a não agir tão somente a partir de uma percepção imediata das coisas, mas sim a intermediar suas ações no sentido de planejar melhor suas atividades futuras. (apud GALVÃO, 1995, p. 77). Assim

a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo. Conferindo grande importância ao binômio pensamento-linguagem, Wallon elegeu como objeto privilegiado seu estudo sobre a inteligência o pensamento discursivo (verbal) (GALVÃO, 1995, p. 77)

Logo, o pensamento se utiliza da linguagem como um instrumento de estruturação de seu desenvolvimento, tornando-se o que Wallon reconhece como pensamento verbalizado ou pensamento discursivo.

Outro ponto importante bastante assinalado por Vygotsky, diz respeito aos processos de significação. É dele a seguinte afirmação:

a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que distingue em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico, é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais (apud SMOLKA, 2002, p. 121).

Observa ainda Vygotsky que a unidade do pensamento verbal pode ser encontrada no significado das palavras. A esse respeito nota que

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (1998, p. 151)

Logo, o significado de uma palavra está estreitamente ligado ao pensamento, que é estruturado de, alguma forma, através da linguagem. Assim, o processo da significação perpassa simultaneamente pelo pensamento e pela linguagem.

Nessa discussão que envolve os significados e suas funções a partir da linguagem e do pensamento, Vygotsky nota ainda que

... a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa... dessa forma ... o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir...(1998, p. 156)

Parece-nos importante destacar, portanto, que ora é a linguagem que atua no sentido de organizar o pensamento, ora é o pensamento que estrutura o que vai ser expresso na linguagem. Tal fato nos mostra que esses dois movimentos são importantes e acabam trabalhando de forma conjunta e recíproca no decorrer do desenvolvimento humano.

Por isso, justificamos a nossa preocupação em trabalhar com o desenvolvimento da linguagem, sabendo que, para Vygotsky, nos processos que envolvem a sua aquisição, se

propicia às crianças a possibilidade de planejar ações e organizar o próprio pensamento (1994, p. 38).

Da mesma maneira, vemos que a poesia também representa uma forma de linguagem que existe desde os primórdios da humanidade e vem sendo trabalhada pelas diferentes culturas. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem poética passa a se apresentar como mais um “instrumento de desenvolvimento cultural do pensamento, na medida em que se integra à dinâmica da atividade do indivíduo, como uma forma de expressão” (VYGOTSKY apud SMOLKA, 1989, p. 27).

Sendo assim, poderíamos até supor que ler poesia para as crianças, convidá-las a declamar os seus poemas prediletos, ou mesmo propiciar que elas mesmas leiam e escrevam as suas poesias, são práticas que promovem jogos de significação das / entre as palavras, porque essas atividades contribuem para que as crianças percebam a polissemia das palavras e os múltiplos sentidos que elas podem ter diante dos versos.

Assim, ao trabalharmos com o gênero poético, lidamos diariamente com os elementos do som, da imagem e do pensamento, e, também por seu intermédio, nos apropriamos de estruturas que são importantes para os processos de desenvolvimento da linguagem. Nestes elementos de estruturação, pode-se destacar também o ritmo, que atua como mais um princípio organizador da linguagem, diante do jogo com os sons das palavras ou mesmo como auxiliar das atividades de projeção da imagem verbal, na fala, ativando nossa capacidade de imaginar e de criar através do pensamento, num exercício de significação de nossa própria realidade.

Nesse processo, a criança vai se apropriando dos elementos do gênero poético e ao mesmo tempo, os ressignifica no próprio pensamento, de forma dialética. Nesse sentido

...há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever) numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma

forma de linguagem prescritiva que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos. **“Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos; se precisássemos criá-los pela primeira vez nos processos de fala; se precisássemos construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”** (BAKHTIN, p. 285).

Ainda a esse respeito, Rojo ressalta que

a escolha do gênero se faz em função das definições dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há pois, aqui, uma relação entre meio-fim que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana” (ROJO, 1999, p. 13).

Portanto, tendo em vista que nossa aprendizagem da língua se dá a partir dos gêneros, a instrumentalização apresentada pelo gênero poético propicia não apenas a apropriação de uma forma específica de linguagem (através do ritmo que se expressa nas variações dos sons, imagens e pensamentos), mas, principalmente, estabelece uma interação entre o sujeito e a comunidade cultural na qual ele está inserido.

CAPÍTULO 3

POESIA E ESCRITA

*O importante é a reação estética
que a obra de arte suscita em nós.*
(VYGOTSKY, 1999, p. 259)

Este capítulo se constituirá basicamente de três partes. Em um primeiro momento, vamos ampliar nossas discussões¹⁸ sobre *como* e *em que* o trabalho com a poesia pode se relacionar com a criatividade. Em seguida, apresentaremos alguns pontos referentes às tradicionais questões sobre a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, a partir de autores como Vygotsky, Smolka, Figueira, Góes, entre outros. Posteriormente, analisaremos, de forma crítica alguns trabalhos que envolvem estudos da literatura infantil, que apresentam propostas de atividades com a poesia em sala de aula, para então, posteriormente às análises, podermos apontar algumas contribuições que, do nosso ponto de vista, são interessantes no que se refere a esse tema. Em seguida, vamos propor algumas reflexões para justificar a importância do trabalho com os gêneros e voltaremos essas discussões para a nossa prática em sala de aula, tendo como referência alguns exemplos das produções escritas de nossos alunos. Para finalizarmos, vamos indicar alguns estudos que envolvem o gênero (no nosso caso, o gênero poético) e a experiência estética que ele pode propiciar, a partir das referências de Schroeder.

¹⁸ Esta discussão já foi iniciada por nós no item 2.2.

3.1 Poesia e Criatividade

Vamos agora retomar a discussão que destaca a poesia como uma possível fonte de imaginação criadora, no sentido de ampliar nossos estudos referentes ao tema. O que queremos, é que a poesia seja vista como um tipo de literatura que pode ajudar a desenvolver ainda mais os potenciais criativos da imaginação das crianças.

Mas, de maneira geral, o trabalho com a criatividade das crianças pode representar alguma relevância para a sua formação?

Para Vygotsky

entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figura a da capacidade criadora nas crianças [...] e sua importância para o seu desenvolvimento geral e de sua maturidade¹⁹ (1987, p. 12).

Assim, parece-nos que, para Vygotsky, a questão que engloba a capacidade criadora das crianças representa uma função importante para o seu desenvolvimento.

Mas como será que se estrutura essa imaginação criativa das crianças, com relação ao desenvolvimento da expressão de sua própria linguagem?

Ao observar as falas de crianças pequenas, Rosa Figueira destaca algumas características marcantes dos processos criativos do pensamento e da linguagem oral

¹⁹ “Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños [...] y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño.”

infantis, tais como a presença de novas palavras e / ou de novas maneiras de dizê-las, muitas vezes distantes de seus significados mais usuais. Para a autora,

os enunciados das crianças são surpreendentes, pois eles podem comportar neologismos, empregar segmentações divergentes da cadeia sonora e até mesmo fazer comentários lingüísticos insólitos, devido a um recorte idiossincrático sobre a língua. Essas manifestações, em geral curiosas e que podem tomar um ar de jogos de palavras, vão acionar no interlocutor ou no pesquisador uma resposta que, em si, não pode ser bem descrita sem se ter recorrido à noção de fato autonímico. Estes enunciados insólitos obrigam os adultos que os ouvem a dar conta do fato de que a produção da criança – nova, imprevisível, quase extravagante – consegue inscrever um sentido inédito na materialidade da língua²⁰ (FIGUEIRA, 2002, p. 10).

Ao pensarmos nas questões levantadas por Figueira, na citação acima, é interessante notarmos que o processo de aquisição da linguagem oral das crianças poderia estar ligado ao fato de que elas acabam criando novas formas sobre o próprio material lingüístico que lhes é disponível. Esta forma “surpreendente” de lidar com tal material nos dá um indício claro da capacidade criadora que as crianças têm. Nesse sentido, o próprio trabalho efetuado pela linguagem sobre a linguagem, que a criança executa, pode ser entendido como uma função metalingüística, em termos jakobsonianos, ou de fato autonímico como indica Figueira, mostrando que esse mecanismo utilizado diante dos processos de aquisição da linguagem representa uma prática muito comum, que acompanha as crianças desde muito cedo. Vejamos a seguir um exemplo que ilustra essa forma de manifestação:

²⁰ “les énoncés de l’enfant sont surprenants, car ils peuvent comporter des néologismes, des segmentations divergentes de la chaîne sonore (FIGUEIRA, 2001) et même – comme nous l’avons vu – des commentaires linguistiques insolites dus à un découpage idiosyncrasique sur la langue. Ces manifestations, en général curieuses et qui peuvent prendre une allure de jeux de mots, vont déclencher chez l’interlocuteur ou chez le chercheur une réponse qui, en soi, ne peut pas être bien décrit sans avoir recours à la notion de fait autonimique. Ces énoncés insolites obligent les adultes qui les entendent à tenir compte du fait que la production de l’enfant – nouvelle, imprévisible, presque extravagante – parvient tout de même à inscrire un sens inédit dans la matérialité de la langue”.

Uma menina de 5 anos, depois de ouvir falar várias vezes, que sua irmãzinha de 3 anos estava “traumatizada” por ter sido vítima de um leve acidente de automóvel, num momento depois, ao ver que sua avó estava zangada com sua irmãzinha, disse: *“Não fique brava com ela, vovó, assim ela vai ficar lembratizada.”*

Nesse exemplo divertido, a criança cria uma nova palavra a partir de duas outras: a palavra por ela ouvida - **traumatizar**, que se une a outra palavra – **lembrar** – que já é conhecida por ela. Dessa forma, provavelmente por não encontrar a melhor palavra a ser utilizada, a criança inventa / cria outra - **lembratizada** - cuja raiz vem de “lembrar”. Dessa maneira, a menina inventa uma nova palavra e, ao mesmo tempo, mostra que compreendeu o sentido de TRAUMATIZAR.

Outro elemento importante para pensarmos sobre essa forma tão próxima ao poético que as crianças demonstram ter, ao lidarem com as palavras, pode ser explicada também diante da própria maneira com que elas parecem compreender as palavras que ainda não conhecem. Nesse sentido, a autora Jeanne Marie Gagnebin observa que

a incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis”

As palavras parecem representar materiais moldáveis diante da organização linguageira criada pelas crianças. Dessa forma, “a in-fância está aquém das palavras, ao mesmo tempo sem palavras, sem linguagem e, porém, condição de possibilidade de sua eclosão...” (GAGNEBIN, p.182, 1997). Assim, “... essa experiência da infância exclui que a linguagem possa se apresentar como totalidade e verdade” (“Enfance et histoire”, op. cit. P. 66 apud GAGNEBIN, p.182, 1997) já que as crianças parecem transformar uma dificuldade ou incompletude lingüística em uma rica possibilidade de recriação poética através de sua “invenção do possível”(GAGNEBIN, p.183, 1997). Logo, a criança nos ajuda a pensar que a linguagem pode ser sempre ressignificada, nova e mutante.

As diversas associações que as crianças fazem diante do uso das palavras, dentro da própria linguagem, sugerem não apenas a invenção de expressões inovadoras, mas também de frases poéticas. Conforme conversas que tivemos com o professor Pino²¹, muitas crianças possuem um vocabulário bem menor do que grande parte dos adultos, o que permite a elas utilizarem-se das mesmas palavras, só que criando novos significados, mesmo diante das demandas apresentadas por contextos diferentes.

Nesse sentido, gostaríamos de citar alguns exemplos de nossos alunos, nos quais se podem notar certas frases que parecem beirar o poético em determinados momentos, ou mesmo que expressam um jeito diferente de explicar as coisas.

Certa vez, numa roda da estória, depois de lermos o livro: “*O Barulho Fantasma*” de Sônia Junqueira, Tâmara conclui: “*É, o medo inventa tudo*”. (ag./1999 – 5 anos).

Na mesma turma, em um outro momento, Laís trouxe uma reprodução de um quadro de Van Gogh porque este tinha girassóis como os que plantamos na escola e, como contribuição a esse trabalho, Filipe trouxe um livro do Van Gogh, da coleção “Mestres das Artes”, publicado pela Editora Moderna.

Aproveitando a “deixa”, propusemos que cada criança escolhesse o quadro de que mais havia gostado do pintor e que explicasse o porquê de sua escolha. Ynaê escolheu o *Noite Estrelada* e justificou: “*Gostei desse porque está passando um vento dentro dele*”. (Ynaê, 6 anos - jul./2001). Certamente, Ynaê se referia ao movimento presente na obra do artista; no entanto, o seu jeito de explicá-lo fez toda a diferença [linguagem muito informal].

Em outra atividade, a partir da música “Cultura”, de Arnaldo Antunes, gravada pelo conjunto Palavra Cantada, foi pedido às crianças que escolhessem algumas palavras para que elas pudessem explicá-las, assim como o compositor havia feito em sua música. Acontece que nesse dia estávamos passando por uma tempestade terrível na escola, com imensos raios e trovões, e, nesse contexto, foi-lhes mostrado algo sobre esses fenômenos da

²¹ PINO. Comunicação pessoal. UNICAMP, 2006.

natureza, para que as crianças não tivessem tanto medo. Depois de muita conversa, Mateus disse: “*é que eu não sabia que o trovão era um beijo de nuvem*” (6 anos, maio de 2002).

Finalmente, num dia em que entrávamos na biblioteca da escola, Ingrid colocou o dedo na boca enquanto dizia baixinho: “*Silêncio! Os livros estão dormindo!*” Não satisfeito, Ryan observou: “*Ah, é? E como a gente faz pra eles acordarem?*” Ingrid completou: “*É só você abrir os livros que eles acordam!*”

Portanto, parece-nos que as crianças já fazem um uso diferenciado das palavras, seja pela apropriação dos seus valores sonoros como indicamos em “Poesia e jogos verbais” (2.1.3), ou mesmo pelas expressões criativas e até poéticas que elas inventam. Nesse sentido, trabalhar com o gênero poético representa a possibilidade de ampliar uma experiência com a linguagem, que já foi iniciada pela criança, antes mesmo de chegar à escola. Sendo assim, afirma Pondé: “a poesia infantil que apresenta valor estético é, por excelência, um dos meios de criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica” (1982, p. 123).

Vejamos agora o texto “A incapacidade do ser verdadeiro”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, sobre uma criança que era “um caso de poesia”:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez, Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia (Apud ABÍLIO, 2004, p. 100).

Ao lermos este texto de Drummond, podemos ver um pouco da forma com que muitas crianças recriam na própria imaginação um mundo lúdico recheado de histórias e fantasias que se misturam à sua própria realidade.

No capítulo 2 (item 2.2) pudemos notar que, entre os processos que envolvem a imaginação e a realidade, pode-se perceber que cada uma dessas categorias estabelece alguma relação de interdependência entre uma e outra. Nesse sentido, ao tratar das quatro formas de relação entre a fantasia e a realidade, Vygotsky ressalta que

Se num primeiro caso, a imaginação se apóia na experiência, em segundo caso, é a experiência que se apóia na fantasia. A terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é um enlace emocional, que se manifesta de duas maneiras: por uma parte todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens que concordam com ela, como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens semelhantes com o estado de ânimo que nos tenha dominado naquele instante.²² (1987, p. 21) [...]

...A quarta e última forma de relação entre a fantasia e a realidade [...] consiste sua essência em que o edifício erguido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem e nem semelhante a nenhum outro objeto real; mas ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem cristalizada, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar sobre os demais objetos. (1987, p. 24)

Assim, nessas relações entre a fantasia e a realidade, Vygotsky observa que existem quatro questões que devem ser levadas em conta. A primeira é de que nossa imaginação se constitui a partir das experiências que vivenciamos numa determinada realidade. A segunda

²² Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía. La tercera de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tende a manifestar-se en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante.(VYGOTSKY, 1987, p. 21)

...Resta aún hablar de la cuarta y última forma de relación entre la fantasía y la realidad. [...] Consiste su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen cristalizada, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos. (VIGOTSKY, 1987, p. 24)

se refere ao momento em que a experiência se desenvolve a partir de nossas fantasias. A terceira forma se refere ao fato de que toda nossa emoção se constitui sobre as imagens que nos remeteram a ela, elegendo assim as impressões e as idéias que poderiam ser coerentes com nosso estado de ânimo naquele momento em que pudemos senti-la. A quarta forma define que a fantasia pode representar algo totalmente novo, só que, no momento em que essa fantasia se materializa numa imagem criada a partir de nossa imaginação, ela passa a existir de fato e assim influenciar na nossa forma de perceber o mundo.²³

Portanto, entre a realidade e a fantasia, existem as experiências (as nossas e as dos outros) pelas quais passamos que, de algum modo interferem na nossa capacidade de imaginar e reconstruir o mundo à nossa volta.

Nesses processos que envolvem a reconstrução de uma determinada realidade a partir das emoções às quais nos remetemos diante de nossas experiências vividas, vale ressaltar também o papel do ritmo nesses mesmos sentimentos e emoções. Quando se refere às questões que envolvem a emoção no desenvolvimento humano, Vygotsky cita Wundt, ao notar que, de maneira geral, o ritmo é também responsável por traduzir parte da própria emoção, na medida em que representa o fluxo dos sentimentos. Assim, para Wundt

o sentido estético do ritmo consiste em suscitar as emoções cujo fluxo representa ou, noutros termos, o ritmo sempre suscita a emoção da qual é parte componente em função das leis psicológicas do processo emocional. (WUNDT apud VYGOTSKY, 1999, p. 271)

Nesse sentido, ao discutir a questão do processo catártico²⁴ das reações emocionais que podem ser provocadas pelo ritmo, Vygotsky afirma que “o poeta utiliza-se do ritmo para administrar formas opostas de conteúdo”, como no exemplo apresentado em que o

²³ Essas idéias de Vygotsky parecem ir no mesmo sentido das afirmações de Pino, no item 2.2.

²⁴ Para nós a idéia de catarse destacada por Vygotsky, parece estar ligada a uma espécie de contradição emocional a partir da passagem de um sentimento de desprazer para o de prazer, gerando a tranquilização das emoções e ao mesmo tempo a união de sentimentos opostos. Dessa forma, as emoções ruins seriam descarregadas, destruídas e transformadas. Para Vygotsky, a reação estética geraria essa catarse, produzindo a transformação dos sentimentos humanos. (VYGOTSKY, p. 270, 1999)

poeta Búnin utiliza um ritmo de fria serenidade para falar de um terrível assassinato. Nessa situação, o emprego do ritmo gera um efeito contrário ao efeito do conteúdo do poema, processo que, segundo Vygotsky,

resulta numa reação estética que leva à catarse, onde passamos a experimentar uma complexa descarga de sentimentos e sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento (1999, p. 271)

Portanto, nesses processos que envolvem a constituição de nossas emoções, o ritmo, (aqui apresentado pela poesia), pode nos propiciar uma reação estética, porque nos faz vivenciar sensações das mais diversas procedências, sejam elas de dor, de alegria, de euforia, de desejo, etc. Desse modo, o ritmo nos leva a experimentar os mais diversos sentimentos, através de nossa própria imaginação, recriando uma experiência real a partir da fantasia.

Diante desse universo imaginário, criado com as emoções que se tramam entre o real e a fantasia, parecem estar fincados os pilares da fala ressignificadora e poética das crianças. Sabe-se também que os poetas simbolistas e surrealistas procuravam, à maneira da criança, esses novos olhares para com as palavras. Mais recentemente, os concretistas buscaram, além desses novos usos da palavra, a sua porção sensorial, ou seja, “ouvir” ou “ouviver”, na qual a poesia teria um sentido “verbocovisual” – verbo (palavra escrita), voco (palavra cantada) e visual (palavra para ser vista). Logo, esses poetas comparavam seu trabalho à recuperação de uma linguagem poética perdida, que seria próxima à linguagem criativa utilizada pelas crianças, antes que estas fossem submetidas a uma normatização da língua.

Em seu livro *História e Narração em Walter Benjamin*, Jeanne Marie Gagnebin compara o método da “contemplação” em Benjamin à atenção distraída dos surrealistas:

“pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade” (GAGNEBIN, 1994, p. 88). Na medida em que a criança não precisa lidar com este previsível, sua liberdade de pensamento e criação parece ser infinitamente maior.

Ao notar que a criança consegue unir o real e a fantasia, no próprio uso das palavras, Alfredo Bosi diz que:

(...) o trabalho mais sublime da poesia é dar senso e paixão às coisas sem sentido, e é próprio das crianças tomar coisas inanimadas entre as mãos e, brincando, falar-lhes como se fossem pessoas vivas (1976, p. 206).

Ao destacar a importância da imaginação para o desenvolvimento das crianças, Vygotsky nota que “o escritor criativo faz o mesmo que a criança... cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção” (1999, p. 84). Para Vygotsky, fantasiar e devanear são o mesmo que criar, daí a importância do uso de um texto como a poesia, tendo em vista que ela sugere toda uma possibilidade criativa através da própria imaginação.

Nesse sentido, vejamos o poema “Convite”, em que José Paulo Paes define a poesia como se ela fosse uma brincadeira com as palavras de modo que estas possam recriar-se a cada leitura:

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas

Mais novas ficam.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?
(PAES, 1990, p. 3)

No poema, a possibilidade de se criarem significados diferentes para uma mesma frase ou palavra, ao trocá-las simplesmente de lugar, acaba conquistando o interesse e a curiosidade das crianças. A título de exemplo, podemos citar um poema do livro *Olha o bicho*, também de Paes, que diz: “É o beija flor que beija a flor ou é a flor que beija o beija-flor” (1989, p. 12-13). Este era um dos poemas preferidos de minha turma. Meus alunos adoravam fazer provocações entre si, discutindo se era de fato o beija-flor que beijava a flor, ou o contrário, se era a flor que beijava o beija flor, só para ficar brincando com a possibilidade que o poema sugeria.

Justamente por trabalhar com as muitas possibilidades de emprego do ritmo, aproveitando o potencial polissêmico das palavras, a poesia torna-se também uma fonte infinita de curiosidade. Dessa maneira, gostaríamos de citar Vygotsky, para quem

o poeta recorre ao dispêndio extremamente não econômico das nossas forças quando dificulta artificialmente o desenrolar da ação, excita a nossa curiosidade, joga com as nossas conjecturas, leva-nos a desdobrar a nossa atenção (1999, p. 256)

Nesse sentido, vemos algumas semelhanças entre os apontamentos de Vygotsky e as discussões apresentadas por Todorov. Vejamos a seguir “os sete traços da linguagem

expressiva que na poesia se manifestam de modo exemplar” (WHEELWRIGH apud TODOROV, 1982, p. 11). Dentre esses traços, destacamos cinco virtudes, em especial:

1) A inconstância do significado dos vocábulos nos diferentes contextos em que são utilizados.

2) A pluralidade dos significados no próprio seio de um só contexto.

3) A expressão do inefável, do vago, do enredado.

4) A formação de configurações semânticas novas.

5) A recusa da lei da não-contradição.

Portanto, para Wheelwrigh, certos elementos da linguagem expressiva são potencializados no gênero poético e envolvem: a exploração do potencial inconstante dos significados das palavras nos seus mais diversos contextos; a pluralidade de seus significados num mesmo contexto; a possibilidade de explicar o que normalmente não se usa em ser explicado; a criação de novas formas de organização e uso dos significados; a possibilidade de jogar com idéias contraditórias numa mesma estrofe. Pensamos assim que estes elementos destacados por Todorov podem contribuir para que o poema jogue com a nossa curiosidade, como apontou Vygotsky acima, porque na poesia as palavras podem representar infinitas possibilidades de significados: nos mais diversos contextos e da forma menos esperada possível.

Nesse sentido, Spodek e Saracho destacam que as crianças não repetem meramente as frases e sentenças que ouvem, mas usam um conjunto de regras para criar suas próprias mensagens (1998, p. 25). Estas são oportunidades nas quais as crianças vivenciam na própria linguagem uma atitude de criação poética. Segundo Parmigiani, “pelas muitas possibilidades de interpretação, a linguagem poética cria seu próprio universo” (1998, p. 48).

3.2 Relação entre a linguagem oral e escrita

Neste sub-capítulo, vamos discutir a importância da linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita. A partir dos seis anos, inicia-se uma fase de maior sistematização das práticas de escrita, de maneira que essa atividade possa, de fato, representar uma ação significativa para as crianças. Este momento tem uma importância histórica, uma vez que representa um “domínio que interfere profundamente no desenvolvimento cultural dos grupos sociais” (LURIA, 1988; SCRIBNER & COLE, 1981 apud SMOLKA, 1989, p. 27), pois, à medida que cada cultura passa a documentar as informações até então apenas transmitidas pela oralidade, cria um registro de sua própria memória. Nessa perspectiva, ao tratar da formação histórica da escrita, Pino nos diz que

a linguagem oral surgiu como um instrumento funcionalmente adequado às situações comunicativas, mas essa forma de linguagem mostrava-se inadequada para registrar a experiência humana de forma a transmiti-la às futuras gerações (apud BUENO, 2003, p. 15).

Portanto, a escrita vai-se tornando um instrumento de registro e documentação de um conhecimento que até então só podia ser transmitido oralmente. Nesse sentido, gostaríamos de aproveitar o momento para apontar brevemente algumas dessas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Para Cagliari, a escrita é um processo dinâmico que possui suas especificidades. Nesse sentido, o estudioso observa que

...é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente a letra e o som, é a transcrição fonética [...] é preciso usar recursos especiais da escrita para conseguir representar alguns sons da fala, [...] além de que quem escreve precisa recuperar fatos que na fala aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais. (apud BUENO, 2003, p. 16)

Dessa forma, parece-nos que, para Cagliari, a fala se utiliza de um conjunto de mecanismos que envolvem diversas formas de comunicação, como, por exemplo, os gestos, que não podem ser compreendidos em toda a sua totalidade, senão, no seu próprio ato expressivo. Assim, o mesmo se dá diante da projeção sonora da fala, que no máximo pode ser transcrita foneticamente.

Nesse sentido, ao considerar a fala e a escrita como formas de expressão da linguagem que apresentam características próprias, Silva observa que

a linguagem oral é marcada por qualidades rítmicas, entoacionais, expressivas e paralingüísticas, advindas das situações interacionais, nas quais papéis sociais e atos de significação são negociados pelos interlocutores. Na linguagem escrita isso não acontece, pois a distância entre os interlocutores faz que a interação seja mediada pela própria escrita. (Apud BUENO, 2003, p. 16).

Em outras palavras, a fala utiliza-se de vários mecanismos de expressão, através de gestos e de sons ritmados. Na linguagem escrita, no entanto, existe uma linguagem que só pode ser compreendida através da leitura que se faça diretamente no texto escrito. Com relação a essa diferença entre a fala e a escrita, Abaurre considera que

se transcrevermos a fala, vamos notar uma perda considerável de informação, porque não temos mais o contexto em que foi dita e nem as marcas da prosódia. Não temos mais os gestos, nem a postura da pessoa. Onde recuperar o que foi perdido? É aí que o aprendiz de escrita tem que sentir que não pode simplesmente transpor a fala para a escrita. Ele tem que perceber que o que ele usa na fala não funciona na escrita, ele precisa usar outros recursos. (Apud BUENO, 2003, p. 17)

Logo, existe toda uma gama de informações projetadas pela fala que não podem ser simplesmente transcritas para o papel, de modo que, no ato da escritura, somos obrigados a buscar um outro mecanismo para desenvolver nossos registros.

No entanto, apesar das especificidades que existem nessas duas formas de linguagem, nossa preocupação nesse momento é mostrar o papel da oralidade nos processos que envolvem o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, ao tratar da relação entre a oralidade e a escrita, Miriam Bueno observa que “os estudos que enfocam o processo de alfabetização mostram que a oralidade tem grande influência em todo o percurso de aprendizagem da escrita” (2003, p. 14).

Portanto, parece-nos que não é incorreto notar que, de fato, a fala dá certo auxílio à linguagem escrita. Nesse intermédio de tempo, as crianças fazem inicialmente um uso da escrita, como se esta fosse uma extensão da fala. Sobre este aspecto, vejamos o que falam Góes e Smolka:

Quando a criança começa a escrever, tende a registrar os enunciados com inúmeras marcas da fala [...], faz ligações a partir de blocos significativos, geralmente relacionados ao ritmo e entonação da fala. As formas de recorte também começam a se apoiar em critérios derivados da experiência com a própria escrita [...] (Apud BUENO, 2003, p. 21)

Nesse sentido, a fala parece desempenhar um papel relevante na escrita, porque auxilia na organização do pensamento, quando se utiliza de uma forma rítmica para significar as palavras.

Ao tratar da pré-história da escrita, Vygotsky nota que existem práticas, - tais como as atividades que envolvem o gesto, o jogo simbólico e o desenho - , que podem, por sua vez, ajudar a levar as crianças a escreverem (1994, p. 141). Referindo-se ao gesto, Vygotsky observa que ele

é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. (1994, p. 141)

Portanto, o gesto torna-se uma forma de escrita, porque consegue representar uma linguagem específica através dos movimentos. Da mesma maneira, as crianças dramatizam imagens, como se elas as estivessem desenhando com o próprio corpo. Vygotsky nota ainda que não é importante o grau de similaridade entre os gestos e o próprio referente, pois o que interessa de fato nessa atividade é a possibilidade de utilização do gesto como uma forma de representação (1994, p. 143).

Nessa pré-história da escrita, Vygotsky destaca também o jogo simbólico — como uma atividade que une, ao mesmo tempo, os gestos e a linguagem escrita — no qual

alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos [...] o mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças [...] desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado [...] (1994, p. 143).

Portanto, no jogo simbólico, a criança tem a oportunidade de “brincar de ser”, utilizando-se dos objetos como se fossem verdadeiros instrumentos que representam uma determinada realidade. Dessa forma, o brinquedo, passa a adquirir um significado no jogo simbólico.

Tendo destacado, portanto, o movimento e o jogo simbólico como formas gestuais que contribuem para as atividades de escrita, falta-nos ainda falar do desenho como terceiro elemento gestual indicado por Vygotsky. Segundo K. Buhler, o desenho passa a fazer parte da vida das crianças quando sua fala já se desenvolveu significativamente. Dessa maneira, a fala passa a desempenhar um papel importante com relação ao ato de desenhar (apud VYGOTSKY, 1994, p. 148). Sobre esse aspecto, Vygotsky nota que “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (1994, p. 148). Portanto,

vê-se mais uma vez a importância da linguagem oral para o desenvolvimento da escrita, tendo em vista que esses desenhos lembram uma forma de representação verbal, pois, a princípio, a criança desenha o que fala. Nesse sentido, observa Vygotsky que, “de fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (1994, p. 150).

Dessa forma, o desenho vai-se tornando cada vez mais uma forma de linguagem escrita, através da qual a criança passa a representar o que quer dizer. Nesse sentido,

o desenho acompanha obedientemente a frase e, como a linguagem falada, permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança (VYGOTSKY, 1994, p. 151).

Logo, podemos notar que a fala parece ser um elemento importante não apenas para auxiliar nos processos que envolvem os desenhos das crianças, mas também para o desenvolvimento de sua escrita.

Portanto, a linguagem oral intermedia as formas mais plurais de significação da realidade, ao mesmo tempo em que se utiliza de elementos que se constituem como a base dos processos de aquisição da linguagem escrita, tais como as formas de expressão gestual — gesto enquanto movimento, jogo simbólico e o desenho. No entanto, chega um momento em que a criança começa a escrever sem o auxílio da fala, já que, “gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas” (VYGOTSKY, 1994, p. 154).

Dessa forma, a linguagem escrita passa a tornar-se “um meio de interação e [...] de atividade simbólica pelos quais o sujeito afeta a ação do outro e a si mesmo” (GÓES e SMOLKA apud BUENO, 2003, p. 79). Nesse aspecto, a linguagem torna-se um elemento que constitui o desenvolvimento humano, sendo ao mesmo tempo constituído por ele.

Logo, a aprendizagem da escrita possibilita às crianças o acesso às mais diferentes formas de inclusão cultural. Pela escrita, a criança aprende a decodificar o mundo e a desvendar a própria realidade, ocupando o papel de sujeitos no que diz respeito ao seu próprio desenvolvimento.

3.3 A poesia na escola

Diante de nossa proposta de trabalhar com os processos de desenvolvimento da linguagem das crianças através do gênero poético, a partir dos princípios do som, da imagem e do pensamento, pudemos notar que tal recorte teórico parece ainda pouco explorado pelos livros sobre literatura infantil analisados por nós.

À guisa de exemplos, gostaríamos de comentar a seguir, ainda que rapidamente, sobre o conteúdo referente ao estudo da poesia para crianças em alguns dos livros que selecionamos. Nesse sentido, é importante apontarmos desde já que, essa rápida análise dos livros selecionados por nós, tem por objetivo destacar que poucos são os autores preocupados em desenvolver um estudo aprofundado sobre o papel da poesia no que se refere especialmente ao desenvolvimento da linguagem das crianças. O que aliás, não os invalida em nenhum aspecto como verdadeiras fontes bibliográficas referentes ao estudo da poesia para as crianças.

Vejamos a seguir algumas dessas fontes:

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARDOSO, Manoel. *Estudos de Literatura Infantil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura Infantil*. São Paulo: Lotus S. A. Editora. S/d.
- COELHO, Nelly Novaes Coelho. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1987.
- PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança. Série Princípios*. São Paulo: Ática, 1986.

Faremos agora uma pequena investigação a partir dos livros que compõem a bibliografia supracitada, no sentido de tomar conhecimento das fontes que fazem alguma referência ao trabalho com a poesia para as crianças. É importante lembrarmos também que perpassaremos bem rapidamente pelos livros acima, através de comentários mais gerais, tendo em vista que o aprofundamento dessa análise bibliográfica certamente não é uma de nossas especificidades.

Para começar, vamos nos deter no livro “Literatura Infantil: Gostosuras e bobices”, no qual Fanny Abramovich consagra 20 das 173 páginas de seu livro à poesia na infância. No capítulo “Poesia para crianças” a autora trata de “como a poesia é considerada” e depois oferece exemplos de poemas cujos autores se dedicam a fazer uma verdadeira brincadeira com as palavras. Dessa forma, Abramovich aponta a rima como uma possibilidade de recurso poético e sugere preciosos exemplos de poemas e de autores que trabalham com a rima. Depois, sugere o ritmo como marca essencial da poesia e apresenta belos poemas e

grandes autores para ilustrar o conceito de ritmo. Posteriormente, destaca o acesso às sensações, aos sonhos e às emoções que se podem ter através de alguns poemas apresentados e comentados por ela. Na sequência, a estudiosa nos mostra alguns poemas que tratam da vivência infantil; depois passa a lidar com exemplos que mostram as diferenças entre os poemas narrativos e as prosas poéticas. Por fim, sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças em sala de aula e faz observações importantes com relação a postura do educador perante o trabalho com a poesia.

Em “Estudos de Literatura Infantil”, de Manoel Cardoso, temos 142 páginas, das quais, 4 são destinadas à “Poesia Infantil Brasileira”. Neste livro, a proposta do autor parece envolver algumas sugestões de leitura com 12 poemas, a partir dos quais ele oferece análises e sugestões de questões de estudo do texto, além de um breve histórico dos poetas citados.

Na obra “Literatura Infantil”, Bárbara Vasconcelos de Carvalho escreve 357 páginas, das quais 20 se referem ao tema “A Poesia e a criança” onde a autora deixa claro que seu objetivo se refere especialmente a “situar a poesia na literatura, em traços rápidos e, em particular, em relação à criança, visando seu valor artístico-recreativo, formativo e didático”. (CARVALHO, s/d, p. 128). Apesar de fazer algumas referências que sugerem a poesia como uma forma rica de linguagem, a autora parece demonstrar uma preocupação maior com outros aspectos, que não especificamente apontar a poesia como um caminho para se trabalhar com a linguagem das crianças.

Em seu livro “Literatura Infantil - Teoria, Análise e Didática”, Nelly Novaes Coelho escreve 242 páginas, dentre as quais 30 são destinadas à Poesia. No capítulo intitulado “A Poesia destinada à criança”, a autora trata da poesia e de seus mediadores, ao notar que é necessário um processo diferenciado de introdução à poesia para se atingir o leitor não iniciado e sugere para tais atividades com a poesia através do canto e da música. Quando trata da poesia popular e a infantil, nota que a poesia para crianças deve atuar sobre as suas sensações e emoções, primando pelas fórmulas verbais e sonoras. Ao discutir sobre “O tradicional e o contemporâneo” na poesia, Nelly Novaes faz um histórico de toda a

produção poética brasileira para crianças ilustrado com os poemas e escritores de cada época até chegar a década de 1980. Na página 227, apresenta um pequeno texto que se refere à “linguagem poética e sua importância educacional”, no qual rapidamente nota a importância dos textos poéticos para a percepção sensorial da criança. Nesse sentido, a autora observa que o texto poético pode ser importante para trabalhar o conhecimento pela intuição e pela razão, pressupostos estes que podem auxiliar as crianças a distinguir o conhecimento lógico e objetivo da realidade expresso na função referencial da linguagem entre o conhecimento intuitivo manifestado pela imaginação e a fantasia, elementos que são essenciais na função poética.

Em seu livro “Literatura Infantil: Teoria e Prática”, Maria Antonieta Antunes Cunha destina um capítulo de seu livro para tratar do tema “Poesia para crianças”, no qual nota que a poesia tem tudo para ser muitíssimo atrativa para este público, mas que, no entanto, acaba ficando a idéia de que a infância não aprecia a poesia. Isso acontece, segundo a autora, por uma falha na escolha do poema e por outra falha no tratamento do poema em classe de aula. Na primeira, o professor acaba optando por poemas de intenções educativas e até moralizantes, ao invés de primar pela poesia que segue o caminho da sensibilidade e da fantasia, acompanhada pelo ritmo, com versos curtos e rimados ou não, como a maioria dos poemas modernistas. Na segunda falha destacada por Maria Antonieta, está o professor, que precisa ser o primeiro a se sensibilizar com o poema e também a ter autonomia para escolher os poetas com os quais pretende trabalhar. Além do mais, a autora destaca que a aprendizagem do poema deve estar ligada ao interesse do aluno por ele, sem a preocupação de se restringir esta leitura a um significado único e cristalizado. Nas páginas que se seguem, a autora fala da importância de se propiciar o contato com a poesia de maneira constante e sugere práticas para o trabalho na sala de aula, tais como: uso de músicas expressivas, boas ilustrações, além da leitura adequada do texto. Ao finalizar, Cunha apresenta vários poemas, através dos quais propõe questionários e análises de textos e de obras, além de sugestões de trabalhos através de pesquisas, estudos de livros didáticos que se referem a poesia, seleção de poemas e de autores modernistas, ensaios em coro, análises e interpretações de prosas poéticas e de poemas feitos pelos próprios alunos.

Em seu livro “Literatura Infantil: voz de criança”, Maria José Palo e Maria Rosa de Oliveira elaboram uma nota de referência intitulada “No limite da narrativa, a poesia” entre as páginas 62 e 65 do capítulo 4, nas quais elas apontam uma série de sugestões de poemas ou mesmo de obras que estão entre os limites da narrativa-poesia, assim como seus autores, cujos trabalhos com a projeção do som, imagem e sentido são bastante significativos.

Portanto, se fizermos uma análise geral da bibliografia levantada por nós, no que se refere aos estudos sobre a Literatura Infantil, perceberemos que são raramente explorados os elementos do gênero poético, a partir das modalidades do som, da imagem e do pensamento, tendo-os como um suporte para os processos de desenvolvimento da linguagem das crianças. No entanto, é comum que vejamos nos livros acima indicações para nós, educadores, de antologias poéticas, assim como de sugestões de autores importantes para o trabalho com a poesia para crianças. Além do mais, a preocupação com a apresentação de questionários, atividades de análises de poemas, parecem perpassar boa parte dos livros que examinamos, indicando uma preocupação em dar algum suporte para a nossa prática com a poesia, na sala de aula.

Nesse aspecto, para nós, há um longo caminho a ser construído no sentido de se explorar a poesia como um meio de desenvolvimento da linguagem de quem está aprendendo a escrever. Portanto, parece-nos que há muito por ser feito, pois mesmo numa pequena contribuição como a nossa, entendemos que, em qualquer proposta que envolva o trabalho com a poesia, torna-se necessário que se conheçam minimamente alguns de seus pilares conceituais.

Dessa forma, destacamos ainda a importância do trabalho com os gêneros, (aqui representado pelo gênero poético), tendo em vista que é através deles que as crianças passam a se apropriar das diferentes formas de discurso, pelas quais ela vai sendo inserida à cultura languageira de sua própria comunidade. Nesse sentido, é interessante notarmos que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil destaca a importância de atividades

em que as crianças passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas, onde podem gradativamente separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas, e jogos verbais existentes ou inventados”. (RCN, Vol. 3, 1998, p. 126).

Assim, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem das crianças que elas possam brincar também com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros colegas, em situações de faz-de-conta, porque, nesses diálogos, “as crianças negociam no próprio uso da linguagem as mais diversas possibilidades de empregos dos significados, criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem”. (RCN, Vol. 3, 1998, p. 126).

Nesse aspecto, reforçamos que propor atividades de escrita a partir de demandas reais, pode-se apresentar como um desafio significativo para as crianças. Portanto, a situação de escritura deve partir de necessidades concretas, em que

a socio-construção dos diversos modos de discurso escrito (gêneros), seja negociada na interação, informada por uma situação de produção clara, explícita e real” (ROJO, 1999, p. 9)

Dessa forma, o trabalho com os gêneros instrumentaliza as crianças no sentido de que elas possam se utilizar dos “diversos modos de discurso” diante das demandas apresentadas pela linguagem escrita.

Assim, o estudo dos gêneros desempenha um papel importante nos estudos que envolvem o conhecimento da língua, pois

faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados .., isto é, dos diversos gêneros do

discurso ... a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam). (BAKHTIN, 2003, p. 265)

Logo, levar em conta um estudo que considere a questão dos gêneros é também reconhecer que cada enunciado representa uma das mais diversas formas de se estruturar a identidade languageira de cada cultura,

Na diversidade representada em cada forma de enunciado (gênero de discurso) pode-se destacar ainda o seu estilo. Para Bakhtin,

a relação orgânica indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais...que não são outra coisa senão estilo de gêneros de determinadas esferas da vida humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (2003, p. 266)

Portanto, nos estilos de cada gênero, Bakhtin aponta que existem campos diferentes de comunicação, nos quais se podem identificar determinadas “formas de dizer”, transmitidas historicamente pela linguagem de uma sociedade para outra, a partir dos fundamentos relativamente estáveis que compõem as especificidades de cada uma dessas funções discursivas, como por exemplo, nos campos das atividades: científicas, técnicas, publicísticas, oficiais e cotidianas, Por isso, cada enunciado possui elementos que o identificam ao estilo de um determinado gênero discursivo, ao longo da história languageira de uma determinada comunidade.

Nesse sentido, trabalhar com os gêneros (no nosso caso, o poético) é mais uma vez dar continuidade a uma experiência, na qual as crianças já foram inseridas, através de uma determinada herança e identidade culturais languageiras, transmitidas a elas a partir de um meio histórico do qual também são sujeitos. A apropriação dessas formas discursivas, permitem também às crianças o domínio dos fundamentos que identificam a linguagem, nas mais diversas funções ou campos de atividades dos saberes humanos. Sendo assim,

desde que nasce, a criança vai se inteirando cada vez mais dos gêneros discursivos de forma a incluir um outro, que será o seu leitor, neste caso representado por uma diversa gama de interlocutores” (SMOLKA, 1989, p. 34).

Para ilustrar o fato de que a criança vai se apropriando dos gêneros e vai se utilizando dessas formas discursivas no uso da própria linguagem, gostaríamos de mostrar a seguir alguns exemplos dos textos escritos por nossos alunos no ano de 1999. Como poderemos notar, em muitos momentos dessas produções as crianças farão um vasto uso de elementos que são potencializados pelo gênero poético, tais como o uso do ritmo num jogo sonoro para formar rimas, aliterações, entre outras. Para nós, a convivência diária que os alunos acabaram criando com esse tipo de literatura, somada a experiência linguageira já trazida por eles, fez com que chegassem ao ponto de se utilizarem de muitas das modalidades do gênero poético nas próprias escrituras.

Depois de imersas no universo literário da poesia, através de atividades diversas, entre as quais as de leitura e escritura de poemas, as crianças produziram um livro intitulado “Brincando com poesia”. Parece-nos que, diante da possibilidade concreta de produção, a escrita acabou por

constituir-se como discurso (texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de se manipular letras, sons, palavras, estruturas gramaticais ou textuais ²⁵ (ROJO, 1999, p. 9).

É importante lembrar que a escrita desse livro foi antecedida pelo trabalho com a leitura de “Histórias com poesia, outros bichos & cia”, do poeta Duda Machado, bem como de uma entrevista que as crianças fizeram pessoalmente com o autor, na sala de aula, além é claro, do contato com os poemas de outros escritores, como José Paulo Paes, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Fernando Pessoa, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Ricardo Azevedo, entre outros.

²⁵ Este apontamento faz parte de um outro texto da própria autora (ROJO, 1997b) e é aqui citado novamente por ela.

Vejamos dois exemplos de poemas produzidos por alunos que já escreviam os seus próprios textos.

brincar

quando eu brinco no carrinho
eu sinto carinho

quando eu brinco na casinha
ela fica pequeninha

o escorregador
é o meu amor

eu tenho uma nave espacial
que corta até pau

Andrey (5 anos – nov/1999)

Agora vejamos o poema de Letícia:

meus dois cachorros

eu tenho dois cachorros
um é mais sapeca
e não tem perereca

o outro é mulher
e tem muito chulé

os dois gostam de brincar
e também de se cheirar

eu carrego os dois
no meu colo, juntinhos
e dou muitos beijinhos

Letícia (5 anos – nov./1999)

A primeira coisa que nos chamou a atenção nos poemas escritos pelo Andrey e pela Letícia, foi o uso de um título no espaço que antecede o texto. É interessante que essa

parece ser também uma prática utilizada por muitos poetas, já que praticamente quase que a totalidade, senão a totalidade dos poemas que são escritos, possuem um título.

Um outro elemento presente em muitos poemas, que aparece não por acaso nos textos dos alunos é o jogo rítmico sonoro com a rima. Como foi indicado por nós (item 2.1.3) desde pequenas, as crianças fazem um uso constante dos jogos verbais com os sons das palavras, como uma forma de apropriação da própria linguagem. Nesse sentido, podemos pensar que esta experiência lúdica com os sons da linguagem, já vivenciada pela criança desde bebê, somada à experiência que elas tiveram através das muitas poesias rimadas que conheceram na escola, as levaram a empregarem especialmente na escrita de seus textos, o uso das rimas, que lhes são tão atraentes.

Veremos agora um poema escrito por Líria para um outro livro, chamado de “Livro dos opostos”. Como já indicamos na “Apresentação” deste trabalho, as crianças escolheram alguns conceitos opostos para tentar explicá-los. Vejamos o poema de Líria:

ALTO E BAIXO

uma cama comparada
com um gigante, qual
dos dois é maior?
Uma porta comparada
a uma janela, qual é maior?
Uma chave comparada com
Uma pulga, qual é maior?

(Líria – 6 anos) – nov/2000

Nesse “poema”, parece-nos interessante a forma como Líria se apropriou de algumas estruturas do gênero poético para escrever seu próprio texto. Assim, diante do domínio de tais estruturas, ela compara realidades e imagens distantes umas das outras, como “cama”, que faz parte do ambiente familiar, e “gigante”, que integra o universo dos contos de fadas. Outra característica importante é que o poema de Líria é marcado ritmicamente pela repetição da pergunta “qual é o maior?” e a aliteração dos fonemas “c” e

“m”. Dessa forma, podemos perceber que a aluna não faz comparações regradas pela “lógica” dos adultos, o que dá ao seu poema um caráter lúdico e imaginário.

Portanto, este trabalho a partir do gênero poético com os alunos não só ampliou os efeitos de uma prática já iniciada pela criança, mas também lhe propiciou a elaboração de uma forma de discurso que vem se constituindo há milênios, como um importante meio de expressão artística.

Por este viés,, a poesia, enquanto experiência estética, produz processos que envolvem práticas de percepção e significação a partir de uma certa organização sonora. É a partir de nossas reações estéticas que conseguimos perceber as especificidades que constituem o gênero poético, ao ponto de nos apropriarmos de seus elementos constituintes, diante da escrita de um poema. Nesse sentido, podemos pensar que a reação estética nos traz subsídios importantes para que possamos identificar as estruturas que compõem as diferentes formas de manifestação dos gêneros (SCHROEDER, 2005, p. 153)²⁶. Dessa forma, nota Schroeder que

o universo estético é um universo relacional – as significações surgem da comparação entre materiais sonoros – e relativo – as possibilidades significativas da música [poesia] estão diretamente ligadas às condições históricas de quem está olhando para ela... (2005, p. 154)

Assim, se trouxermos essas referências para compreendermos nossa experiência com o gênero poético na sala de aula, poderíamos pensar em duas questões:

A primeira se refere ao fato de que, diante do constante e intenso contato que as crianças tiveram com os poemas sonoros rimados, e de seu grande interesse pelos jogos verbais, elas mostraram uma forma de apropriação desses e de outros elementos (aliterações, necessidade de dar um título, potencial lúdico, estrutura aglutinada das estrofes, repetições das mesmas palavras no poema – diante de diferentes significados) ligados ao aspecto rítmico sonoro, diante da escrita dos próprios poemas.

²⁶ É importante lembrarmos que Schroeder trata da questão estética a partir do referencial do gênero musical. Mas para nós, estas discussões incluem questões que também envolvem o gênero poético.

A segunda questão nos faz pensar que os outros elementos que também constituem o gênero poético, não apareceram nas produções escritas pelas crianças. Como explicar esse fato?

No nosso ponto de vista, as crianças não tiveram uma experiência com poemas semióticos ou concretos, até porque na época não tínhamos conhecimento de tais poemas voltados ao público infantil.

Com relação à ausência de poemas que não rimam nas produções escritas dos alunos, podemos pensar que, como já indicado por nós (2.1.3), o aspecto sonoro apresentado pela rima é algo extremamente importante para as crianças, não apenas pelo aspecto lúdico, mas principalmente porque elas se baseiam na sonoridade das palavras para significar a própria realidade e ao mesmo tempo desenvolver os seus processos de aquisição da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É no coração da música oral que se
formam as constantes do verso:
linguagem dentro da linguagem”*
(VALÉRY apud BOSI, 1993, p. 85)

Traçada essa pequena caminhada, o que posso falar a respeito deste trabalho e das questões que procurei percorrer?

Retomando o que foi assinalado no início deste trabalho, a primeira coisa que me levou a pensar nessa dissertação, foi o fato de que meus alunos apresentavam em seus pequenos textos formas muito próximas das estruturas utilizadas pelo gênero poético. Constantemente, eu via expressões ditas e escritas que demonstravam a presença de uma inspiração poética. No entanto, na época, minhas suspeitas eram apenas uma mera intuição.

Logo, o primeiro desafio apresentado nesta dissertação foi descobrir se essa produção falada e escrita por eles poderia ter alguma ligação com as modalidades do gênero poético.

A segunda questão que me criava certo estranhamento, era o fato de que as rodas de história que fazíamos no final de nossas aulas, acabaram virando verdadeiras rodas de poesia, porque as crianças ficavam pedindo a leitura de novos poemas ou mesmo de poesias que já eram conhecidas por elas. Nesse sentido, eu não conseguia entender o porquê desse grande interesse pela poesia.

Para responder a essa questão, precisei percorrer alguns caminhos pela Teoria Literária, através da qual pude tomar conhecimento das principais características do gênero poético, tais como a presença do ritmo como seu elemento fundante, além de estruturas que caminhavam no sentido da tríade: som, imagem e pensamento, apontada por Alfredo Bosi.

A partir dessas especificidades, pude então notar que, por trás do que eu chamava de inspiração poética, estava plantada uma raiz, cuja base discursiva trazia elementos que de fato existiam no gênero poético.

Assim, posso responder a essas questões da seguinte forma:

- Parece-me que o fenômeno referente à base discursiva desse elemento poético presente nas expressões faladas e escritas das crianças está ligado à forte presença dos jogos verbais praticados por elas, com os sons das palavras, muito antes de elas entrarem para a escola. Nesse sentido, o uso que as crianças fazem do ritmo desde pequenas nos jogos verbais rimados, não é apenas uma forma de divertimento, mas também de trabalho sobre a própria linguagem. Daí se justifica o interesse das crianças pelas poesias, jogos de bate-mão, versinhos e cantigas rimadas. Portanto, uma parte da resposta à questão acima indica que essa real aproximação entre a linguagem das crianças e o gênero poético parece estar ligada também a essa experiência lúdica com o som das palavras, que se constitui como um elemento presente em grande parte dos poemas escritos para as crianças.

- Pude notar também que esse uso de certas estruturas do gênero poético, diante da própria fala e escrita, se deu inclusive porque as crianças tiveram um grande acesso a esse gênero, durante dois anos consecutivos, ouvindo uma diversa gama de poemas, lendo-os para os colegas da escola, para os seus pais na hora de dormir e até escrevendo os seus próprios poemas para os livros que seriam editados pela sua escola.

Assim, fui percebendo que o uso extensivo de rimas na sua escrita, por exemplo, poderia estar ligado não apenas ao fato de que desde pequenas, as crianças usam e abusam dos jogos verbais para brincar com os sons rimados das palavras, mas também, porque elas tiveram uma vasta experiência com poesias rimadas durante um determinado tempo desse início de sua escolarização.

Nesse sentido, destaco ainda a imaginação e a fantasia como elementos que também aparecem bastante nas suas falas e textos escritos, porque neles muitas expressões lúdicas

chegam a beirar o fantástico. Dessa forma, seja pelo uso do som ou do potencial imagético das palavras, a escrita e a fala dos alunos demonstram um uso vasto dessas estruturas, tanto quanto o faz o gênero poético. Assim, esta aproximação entre as duas linguagens (a da criança e a do poeta) pode ser justificada inclusive pelo uso que ambos fazem do jogo com os sons das palavras, através de sua musicalidade e, pela possibilidade de brincar com a imaginação e a fantasia, característica intrínseca do pensamento infantil na faixa etária com a qual trabalhei.

Outra questão que me cercava na época, era a de poder encontrar elementos que justificassem o trabalho com a poesia na sala de aula, diante do papel que ela poderia exercer nos processos de enriquecimento da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, agora entendo que, justamente graças ao elemento rítmico, a poesia sonora (que é a forma mais disponível às crianças), por estar pautada na estrutura da linguagem oral, contribui para múltiplas (res) significações do material executado pela voz que enuncia.

Logo, a presença do ritmo no poema se mostra como um auxílio nos processos de significação e organização da própria linguagem, seja pelo uso do som ou mesmo pela projeção das “imagens verbais”, que se apresentam em nossa imaginação criativa, como nos indicou Bosi (2.2). Dessa forma, estas funções acabam contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem escrita, já que a criança precisa estabelecer certa organização para o que pretende escrever.

Além do mais, pude perceber também que, enquanto gênero, a poesia não só dá continuidade a uma experiência languageira que a criança já trouxe para a escola, mas também amplia o uso dessa forma discursiva, ao ponto de lhe proporcionar um olhar estético sobre essa estrutura poética, no seu próprio jeito de escrever.

Portanto, seja para melhor estruturar o meu próprio trabalho com a poesia na sala de aula, ou mesmo para dar suporte aos meus colegas educadores no que se refere à poesia, posso dizer que todos esses elementos que apresentei aqui, possibilitam um outro olhar para as nossas práticas educativas que envolvem o estudo desse gênero. Em outras palavras,

por compreender um pouco mais sobre as características da poesia e sua relação com a linguagem infantil, entendo também porque as crianças apreciam o trabalho realizado com o poético e agora percebo quais as formas mais interessantes de organizar atividades que envolvem esse gênero, para um melhor aproveitamento das possibilidades abertas por essa forma de linguagem.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. Bras. coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Beneditti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Suplemento Pedagógico n.º 34 - Jornal Minas Gerais: Belo Horizonte, outubro de 1974 - In ABÍLIO, Eleonora Cretton –**Leitura da Literatura: A construção do ser poético**. Disponível em <www.tvebrasil.com.br/salto>. Consulta em janeiro de 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O sorvete**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATTAGLIA, Stela Maris Fazio. **A criança e a literatura. Oficinas de Sonho e realidade na formação do educador da infância.** In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II.** Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BONNET, Clairelise. **La connaissance de la poésie chez l'enfant.** Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1990.

BONNET, C. & TAMINE, J. Gardes. **Quando l'enfant parle du langage –** Connaissance du langage chez l'enfant. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1990.

BONNET, C. & TAMINE, J. Gardes. **L'enfant et l'écrit -** Récits, poésies, correspondances, journaux intimes. Paris: Armand Colin, 1990.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Ática, 1996.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix, 1993.

BUENO, Miriam Lara Piloni Borges. Oralidade e Escrita: Uma relação de complementariedade. Dissertação de Mestrado.. Campinas: UNICAMP, 2003.

CADERMATORI, Lígia. **Períodos Literários.** Série Princípios. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **Cadernos de Leitura –** Orientações para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Editora Schwarcz. Cia. das letras & Companhia das Letrinhas, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 4ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de aula –** Caderno de análise literária. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

CRISTAL, David. **Dicionário de Lingüística e fonética**. Tradução e adaptação, por Maria Carmelita Pádua Dias, da 2ª. edição inglesa, revista e ampliada, publicada em 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000..

ELLIOT, T. S. **A essência da poesia**. Tradução de Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Artenova. 1972.

FIGUEIRA, Rosa Attié. **La propriété reflexive du langage –** quelques manifestations du fait autonymique dans l’acquisition du langage. Actes Colloque Autonymie: Paris, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do Desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. “Por uma pedagogia do Poético”. In: Revista **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, vol. 6, n 33. maio/jun. 2000.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMINSKI, Paulo. **La vie en close**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ª ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do desenho: A educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PAES, José Paulo. **Olha o Bicho**. Ilustrações de Rubens Matuck. São Paulo: Ática, 1989.

PAES, José Paulo. **Poemas para Brincar**. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1991.

PAES, José Paulo. **É isso ali**. São Paulo: Ática, 1993.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças – Um depoimento**. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PAES, José Paulo. "Infância e poesia". **Folha de São Paulo**. Caderno Mais. São Paulo: 09 ago.2004.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil - Voz de criança**. (Editora Ática: São Paulo, 1986. Série Princípios).

PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Poesia na Escola: Presença/Ausência**. Dissertação de Mestrado - IEL, UNICAMP, 1996.

PAZ, Otávio. **Signos em Rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PIGNATARI, Décio. **Comunicação Poética**. Cortez & Moraes, 1978.

PINHEIRO, Hélder (org.). **Poemas para crianças: reflexões, experiências e sugestões**. Coleção Literatura e ensino 1. São Paulo: Duas cidades, 2000.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. In Pro-posições / Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.-Campinas, SP, v. 17, n.2 (50), maio/ago. 2006.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. **A Produção Cultural para a criança**. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1982.

PRIORE, Mary del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. **Conhecimento de Mundo**. Vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A Teoria dos Gêneros em Bakhtin**: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. Artigo baseado em palestra proferida no Seminário Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas, no Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, FFLCH, USP. São Paulo, 16 abr.1998.

SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEQUEFF, Maria de Lurdes & ZAMPRONHA, Edson S. (orgs.). **Arte e Cultura – Estudos interdisciplinares II**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Conhecimento e produção de sentidos na escola. In: **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural**. Cadernos CEDES, 35. Campinas: CEDES – UNICAMP, 1995

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JUNIOR, NOME? (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SPENTZOGLOU, Árthemis & GIOVANI, Alessandra L. F. **Os fazeres na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, s/d.

SPODEK, Bernard & SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Tradução de Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV. Tzvetan & outros. O Discurso da Poesia. In: **Revista de teoria e análise literárias**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

THOMSON. George. **Marxismo e Poesia**. Portugal: Editorial Teorema, 1977.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas II. Traducción José Maria Bravo. Madrid: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas III. Traducción Lydia Kuper. 2ª ed. Madrid : Editorial Pedagógica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. Ver. Téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY; Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto e Luis S, Solange C. 5ª ed. In: COLE, Michael et al. (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. Henri Wallon. Orgs: Maria José Garcia Werebe e Jaqueline Nadel – Brulfert. Trad. Elvira Souza Lima. Coord. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1996.

YAGUELLO, Marina. **Alice no País da linguagem**. Portugal: Editorial Estampa, 1997.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lúcia Cadernatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.