

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

ANDRÉIA REIS BACHA MORININGO

**POETICIDADE EM TEXTOS DE ESTUDANTES: TEORIA, ENSINO E
ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

Campo Grande – MS
Agosto - 2014

ANDRÉIA REIS BACHA MORININGO

**POETICIDADE EM TEXTOS DE ESTUDANTES: TEORIA, ENSINO E
ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
Agosto – 2014

ANDRÉIA REIS BACHA MORININGO

**POETICIDADE EM TEXTOS DE ESTUDANTES: TEORIA, ENSINO E
ANÁLISE À LUZ DA SEMIÓTICA DISCURSIVA**

APROVADA POR:

GERALDO VICENTE MARTINS, DOUTOR (UFMS)

MARIA LUCELI FARIA BATISTOTE, DOUTORA (UFMS)

JOSÉ ANTONIO DE SOUZA, DOUTOR (UEMS)

Campo Grande, 04 de agosto de 2014

DEDICATÓRIA

- **À mais bela poesia de minha vida, SARA.**
- **Ao meu esposo Pedro, pelo apoio constante.**
- **À minha mãe Vera, pelos aconselhamentos e pelas orações.**
- **À minha tia Marta, pelos gestos de carinho.**

AGRADECIMENTO

- Expresso minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida.
- Ao professor Geraldo, com quem muito aprendi durante as aulas e nos momentos de orientação.
- Aos professores do Programa Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, pelos ensinamentos transmitidos.
- A Ana Carla, secretária do Programa, que tão bem nos atendeu nas questões burocráticas do curso.
- A todos os colegas, que se mantiveram unidos e solidários uns com os outros.

RESUMO

Neste trabalho, propusemos analisar, em poemas de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, os efeitos de sentido que produzem o que se configura como traços de poeticidade. Para tanto, recorreremos ao instrumental teórico-analítico da semiótica discursiva, que procura explicar os mecanismos discursivos de produção dos sentidos no texto, com base na observação do plano de conteúdo e do plano de expressão. O estudo orientou-se a partir do que a semiótica concebe como percurso gerativo do sentido, instância na qual são estabelecidos três níveis: fundamental, narrativo e discursivo, ampliando-o a partir das pesquisas sobre a importância do componente da expressão nos textos poéticos. Portanto, com base na fundamentação teórica, objetivamos analisar, nos poemas, a articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão, considerando os recursos fônicos, sintáticos e semânticos que produzem determinados efeitos de sentido. Em paralelo ao estudo da semiótica discursiva, dedicamos um capítulo ao estudo da poesia infantil no Brasil e, sobretudo, ao ensino do texto poético nas escolas; nesse contexto, apresentamos os projetos desenvolvidos pelas escolas municipais Kamé Adania e Dr. Tertuliano Meirelles, ambas pertencentes à Reme. A partir das análises realizadas pôde-se perceber que os poemas produzidos por estudantes do 3º e do 5º ano do ensino fundamental, portanto, que apresentavam, na época de redação dos textos, idade entre 9 e 11 anos, sustentam uma lógica coerente no discurso, longe de configurar-se um produto infantilizado e destituído de significações. Foram cinco poemas analisados, sendo que os três primeiros fazem parte da obra “Criança também faz poesia”, da Escola Municipal Kamé Adania, e os dois últimos, da obra “Poetas da Escola III”, da Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles. Nos poemas, verificamos que os elementos lexicais, sintáticos e semânticos combinaram-se harmoniosamente para produzir o conteúdo. Este, por sua vez, associado a elementos de natureza fônica (às aliterações e assonâncias, por exemplo), às rimas, quando surgiam, à distribuição dos versos no espaço da página, aos paralelismos, bastante frequentes nos textos, produziram os efeitos de poeticidade, que pretendem provocar no leitor o despertar da emoção, de sensações das mais diferentes naturezas. Ressaltamos que, apesar de havermos traçado um percurso de análise a ser aplicado a todos os poemas, cada qual apresentou traços particulares e distintos, o que contribuiu para que se abstraíssem significações distintas.

Palavras-chave: semiótica discursiva, construção de sentidos, texto poético.

ABSTRACT

In this work, we propose to analyze, in poems by students of municipal schools in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, the effects of meaning that produce which constitutes poetic traits. For that, we turn to the theoretical and analytical tools of semiotic discourse, which seeks to explain the discursive mechanisms of production of meanings in the text, based on observation of the content plane and expression plane. The study was guided from the semiotics conceived as generative process of meaning, in which instance are established three levels: elementary, narrative and discursive, expanding it from the research on the importance of expression in poetic texts component. Therefore, based on the theoretical background, we aimed to assess, in the poems, the articulation between the plane and the content plane of expression, considering the phonic, syntactic and semantic features that produce certain effects of meaning. In parallel to the study of discursive semiotics, devote a chapter to the study of children's poetry in Brazil and especially the teaching of poetic text in schools; In this context, we present the designs developed by local schools and Kamé Adania Dr. Meirelles Tertullian, both belonging to Reme. From the analyzes could be seen that the poems produced by students of the 3rd and 5th year of primary school, so we had at the time of drafting of texts, aged 9 and 11 years, maintain a consistent logic in speech, far from constituting a product childish and devoid of meaning. Five poems were analyzed, of which the first three are part of the project "Child also writes poetry," Kamé Adania Municipal School, and the last two, the work "Poets School III", the Municipal School Dr. Tertullian Meirelles. In the poems, we find that the lexical, syntactic and semantic elements are harmoniously combined to produce content. This, in turn, linked to the nature phonetic elements (alliterations and the assonances, for example), rhymes, when appeared, the distribution of lines on the page space, the parallelism, very frequent in the texts of the effects produced poeticity, intending to cause the reader the awakening of emotion, more sensations of different natures. We emphasize that, although we have traced a path analysis to be applied to all the poems, each of which presented particular traits and distinct, which contributes to their abstraissem distinct meanings.

Keywords: discursive semiotics, meaning construction, poetic text.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo I	
1 – Apontamentos sobre a semiótica discursiva	12
1.1 – O percurso gerativo de sentido	14
1.1.1 – Nível fundamental.....	16
1.1.2 – Nível narrativo	17
1.1.3 – Nível discursivo	18
1.2 – Relações entre semiótica e poesia.....	21
1.2.1 – Relações semissimbólicas no discurso poético.....	25
1.2.2 – Recursos linguísticos da expressão	27
Capítulo II	
2 – Poesia infantil	31
2.1 – A ludicidade da linguagem poética	36
2.2 – Poesia na escola	41
2.2.1 – Os níveis linguísticos do poema	46
2.3 – Concepção do ensino da Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.....	48
2.3.1 – Projeto “Criança também faz poesia”	51
2.3.2 – Poetas da escola III	53
Capítulo III	
3 – Análise dos textos	55
3.1 – Totó	56
3.2 – O menino no mar.....	60
3.3 – O córrego Segredo	64
3.4 – O lugar onde vivo	67
3.5 – Quatro dúzias de coisinhas à toa que nos deixam felizes	70
Considerações finais	78
Referências	81
Anexos	85

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu de uma inquietação profissional vinculada à vivência como professora de Língua Portuguesa, que percebia nas produções literárias em sala de aula, especialmente nos poemas dos alunos, o fluir das ideias, o *dar asas à imaginação*; e como psicopedagoga institucional, que, na época, surpreendeu-se com os conteúdos que emanavam dos poemas de um grupo de alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, compreensão e escrita de textos.

A partir dessas experiências, buscamos elementos teóricos que pudessem balizar o trabalho de análise dos poemas infantis e encontramos na semiótica discursiva, um instrumental teórico-analítico eficiente para fins de análise dos sentidos possíveis de um texto a partir de sua realização formal e das condições de enunciação. Segundo seu fundador, Algirdas Julien Greimas, o texto se organiza a partir da junção de um plano de conteúdo, que pode ser veiculado por diferentes manifestações, e um plano de expressão, que traduz o conteúdo do texto, propriamente dito.

A semiótica discursiva concebe o texto como objeto de significação e de comunicação e se preocupa com a construção textual, permitindo, assim, um resgate da linguagem a novos olhares e novas perspectivas de aprendizagem e de comunicação humana. Por isso, em nossos estudos do poema, essa teoria se fez deveras pertinente, pois apresenta uma metodologia de análise concebida como um percurso gerativo de sentido, que permite ao analista abstrair as possíveis significações da linguagem literária inseridas no texto.

Diante dessas considerações, este trabalho se propõe a analisar como categorias do nível de expressão tornam-se homologáveis a categorias do nível do conteúdo, tendo em vista o conceito de semissimbolismo, que explica os efeitos de sentido gerados por determinados recursos que garantem tal homologação. Ressaltamos que a observação do semissimbolismo revela alcance teórico e analítico, uma vez que, de um lado, oferece condições para se discutir o papel da percepção sensorial na construção do sentido, e, de outro, permite o exame das

relações entre expressão e conteúdo, o que possibilita compreender, com maior respaldo teórico, os textos poéticos.

Nesse caso, deve o analista preocupar-se, nem tanto com aquilo que o texto diz, mas com o modo como os lexemas são organizados em cadeias sintagmáticas para dotar o texto de sentido. Dito de outra maneira, o valor poético de um texto se avalia pelo modo como o tema ou o assunto é tratado, ou seja, o modo de dizer provoca efeitos de sentido que são apreendidos pelo leitor.

Levantamos essas questões, pois as julgamos pertinentes para nossa proposta de pesquisa, voltada para o estudo dos sentidos do texto poético. A opção por esse modelo textual justifica-se pela razão de os poemas apresentarem categorias mais abstratas, vinculadas a uma concepção geral de mundo construída no texto, que se configuram em determinados valores. Em razão disso, o aluno possui maiores condições para expressar ideias e pensamentos que motivam seu mundo interno, o que faz com que os poemas sejam revestidos de valores que constituem a visão de mundo da criança e indiquem o que ela pensa, como pensa, sente e age sobre o universo que a circunda.

Com base nessa fundamentação teórica, buscamos analisar, nos poemas produzidos por estudantes do ensino fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a articulação entre elementos do plano do conteúdo e elementos do plano de expressão, com base nos recursos fônicos, sintáticos e semânticos que produzem determinados efeitos de sentido no texto. Como método, inicialmente, partiu-se da pesquisa bibliográfica, com leitura e estudo dos principais textos a respeito dos conceitos básicos da semiótica discursiva, buscando-se condições de definir as categorias que organizassem a análise do *corpus*.

Nesse sentido, dividiu-se este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da fundamentação teórica da semiótica discursiva, abordando o percurso gerativo de sentido, como simulacro teórico-metodológico que permite analisar os textos em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo; também, apresentamos os estudos relacionados ao campo da semiótica poética e alguns dos principais pesquisadores que se dedicaram a esse estudo; as relações

semissimbólicas que se constroem no contexto e pelo contexto discursivo; e, finalmente, levantamos os principais recursos linguísticos que dão concretude à expressividade do texto poético.

No segundo capítulo, traçamos algumas considerações a respeito da poesia infantil, sobretudo no Brasil, seu percurso histórico, os principais autores que se dedicaram a escrever para esse público e tiveram preocupações específicas em relação à qualidade do texto; falamos a respeito da ludicidade da linguagem poética, dos efeitos de sentido gerados a partir dos jogos fonéticos, sintáticos e semânticos que acontecem no texto; tratamos do trabalho com poesia na escola, em seu aspecto geral, e na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em particular, apresentando alguns aspectos apontados pelo Referencial Curricular, em relação ao ensino da linguagem nas escolas da Rede; ao final, destacamos dois projetos de poesia desenvolvidos nas escolas Kamé Adania e Dr. Tertuliano Meirelles; na primeira, o Projeto “*Criança também faz poesia*”, e, na segunda, o Projeto “*Poetas da Escola III*”; de ambos resultaram livros produzidos por alunos do ensino fundamental, sobretudo, do 3º ano e do 5º ano, consecutivamente.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a análise dos poemas: *Totó; O menino no mar; O córrego Segredo; O lugar onde vivo; e Quatro dúzias de coisinhas à toa que nos deixam felizes*; os três primeiros integram o livro *Criança também faz poesia* e os dois últimos, o livro *Poetas da Escola III*; a escolha desses textos foi motivada pela criatividade na elaboração do conteúdo, pelo emprego dos recursos linguísticos que garantem um realce da expressão e pela capacidade de abstração de assuntos relacionados ao conhecimento de mundo e a valores que motivam o universo interior dos estudantes poetas.

Como objetivos, pretendemos, com esta pesquisa, verificar como os alunos figurativizavam as diferentes temáticas propostas no poema; observar em que medida os textos registravam um predomínio temático ou figurativo; e, finalmente, verificar como se construíam as relações entre plano de conteúdo e de expressão. Para tanto, aplicamos a metodologia de análise proposta pela semiótica discursiva; além disso, de acordo com o que mencionamos acima, recorreremos ao conceito de semissimbolismo para traçarmos a correspondência entre as categorias do plano de expressão e do plano de conteúdo.

Diante desses apontamentos, resta-nos mencionar que as tentativas de descrever internamente os textos, a partir dos procedimentos linguísticos que provocam os efeitos de poeticidade, e, além deles, das relações intertextuais e contextuais a que se submeteram, a maneira como o poeta vê as “coisas” e as expressa em palavras é o que leva o poema a obter beleza, encanto e magia. Nesse sentido, os poemas podem ser considerados obras de arte, uma vez que são capazes de provocar no leitor a sensibilidade, a emoção e o prazer.

CAPÍTULO I

1. APONTAMENTOS SOBRE A SEMIÓTICA DISCURSIVA

A linguística moderna fundada por Ferdinand de Saussure, no início do século XX, trouxe contribuições importantes para os estudos do funcionamento da língua, que constitui em si “o produto social cuja existência permite ao indivíduo o exercício da faculdade da linguagem” (Saussure, 2006, p.66). Assim, a preocupação da linguística saussureana estava em buscar a relação entre língua e fala, sobretudo, em apresentar a relação dicotômica atribuída à natureza do signo linguístico: significante (imagem acústica) e significado (conceito). Além dessa relação, Saussure, também, procurou estabelecer as relações sintagmáticas e paradigmáticas, que ocorrem no encadeamento linear das unidades da língua. Anterior a Saussure, os gregos estiveram à frente dos estudos da gramática, que visavam, unicamente, à elaboração de regras para distinguir formas corretas de formas incorretas, detendo-se, no entanto, a questões normativas no interior da frase.

Entretanto, a necessidade de expandir o campo dos estudos linguísticos abriu caminhos para que se pudessem romper as fronteiras de investigação para além dos limites da frase e do enunciado para, então, voltar-se para a dimensão textual e discursiva. Os estudos linguísticos passaram, desse modo, a ocupar-se com a organização global do texto, responsável por produzir e veicular o sentido, além de considerar o sujeito (produtor do texto) em sua relação com o mundo social e histórico.

Dentre as diferentes linhas teóricas do estudo do discurso, as pesquisas de Algirdas Julien Greimas propuseram-se, a princípio, a construir uma semântica que pudesse se ocupar da análise da significação apresentada pela linguagem, e que atendesse a três condições.

Em primeiro lugar, essa semântica seria gerativa, significando que a produção textual segue um caminho (um percurso) que, de certa forma, atinge níveis que

consideram os conteúdos do mais simples e concreto ao mais complexo e abstrato; em segundo lugar, seria sintagmática, tomando o discurso como estrutura que possui uma organização própria, dependente das relações estabelecidas por combinações de elementos pertencentes aos diversos níveis linguísticos que lhe dão sentido; e, por fim, seria geral, interessando-se pelo estudo de qualquer tipo de manifestação textual, independentemente de sua materialidade, verbal, visual ou sincrética.

Ressaltamos que a intenção da proposta de uma semântica estrutural seria ocupar-se da significação do texto, daquilo que essa unidade da língua fornece em sua acepção completa (conteúdo e expressão), resultante da associação dos elementos linguísticos disponíveis no enunciado. Tratar-se-ia, portanto, de uma semântica que pudesse desvendar os mecanismos de geração do sentido nos diferentes tipos de texto.

Desse modo, passamos a compreender que a semântica estrutural de Greimas acabou por viabilizar, de certo modo, “o projeto saussuriano de uma semiologia” (FIORIN, 2012, p.19); no entanto, como a semiologia não considerava o texto e o discurso, dedicando-se ao estudo do funcionamento dos signos no contexto social, essa semântica estrutural passou a ser denominada de semiótica, sendo compreendida como uma teoria geral dos sistemas de significação, que busca desvendar os mecanismos de geração do sentido que se estabelece nas relações de um signo com outro no interior do texto.

Em outras palavras, a semiótica analisa os aspectos internos que produzem o sentido do texto, preocupando-se não tanto com *o que o texto diz*, mas com *o como ele faz* para produzir sentido, como se organiza para *dizer o que diz*, isto é, como as estruturas sintáticas e semânticas se correlacionam no interior do texto para gerar um todo de significação. No processo de busca do sentido, a semiótica preocupa-se, também, em compreender as conexões intertextuais ou contextuais que auxiliam nessa investigação. É uma teoria que não se importa com a verdade dos enunciados, mas com sua veridicção, “com os efeitos de sentido de verdade com os quais um discurso se apresenta” (FIORIN, 2012, p.180).

O olhar da semiótica sobre os aspectos que se apresentam no discurso orienta-nos, em primeiro lugar, a conceber o texto “como objeto linguístico e como objeto histórico” (FIORIN, 1990, p. 177): por um lado, os mecanismos sintáticos e semânticos são geradores do sentido do texto, e, por outro, o discurso é produzido a partir de determinados condicionantes históricos e culturais. Nesse sentido, “a noção de texto, enquanto unidade semiótica, requer que se ultrapasse a ideia de informação, assim como apresenta a necessidade de ir além do nível segmental” (BATISTOTE, 2012, p. 38).

Na esteira desse raciocínio, a teoria semiótica descreve e explica os procedimentos que compõem o discurso, numa organização que vai além dos limites da frase: “de um lado, um texto opera com categorias simples e abstratas, que lhe conferem uma organicidade; de outro, apresenta singularidades, específicas a cada texto” (FIORIN, 2008, p. 125), constituindo um simulacro teórico-metodológico denominado percurso gerativo do sentido, que, a seguir, passamos a explicar.

1.1 O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

“Um discurso só adquire sentido enquanto reconstrói significativamente, como situação de interlocução, o próprio contexto no interior do qual se inscreve empiricamente sua produção e sua apreensão.” (LANDOWSKI, 1997, p. 198)

Ao considerar a afirmação de Landowski, em epígrafe, como um ponto de partida para nossa discussão a respeito do modelo teórico-metodológico do qual a semiótica discursiva se serve para orientar o analista na atividade de construção do(s) sentido(s) possíveis do texto, é preciso, em primeiro lugar, compreender que o discurso constitui, para essa teoria, um conjunto de estruturas semionarrativas que, ao serem discursivizadas, transformam-se em estruturas discursivas (GREIMAS; COURTÈS, 2012).

Com base nesse entendimento, ressaltamos que a concepção para um percurso gerativo de sentido foi inspirada pelas análises de Vladimir Propp a

respeito de um *corpus* de narrativas tradicionais russas; o pesquisador debruçou-se sobre o estudo dos “contos de fadas”, identificando neles trinta e uma funções recorrentes no decorrer das histórias. Propp propunha, portanto, traçar as invariantes presentes nos contos de fada.

Entretanto, Greimas, inspirado nos trabalhos de Propp, apresenta um novo modelo de narrativa. Para ele, as trinta e uma funções poderiam ser reduzidas a um número menor, não prejudicando as transformações da narrativa. Assim, Greimas reduz as trinta e uma funções de Propp em apenas quatro programas narrativos que compõem o esquema narrativo canônico, que será explicado adiante. Portanto, Greimas propõe, além das categorias invariantes do texto, as variantes narrativas, que, ao longo de uma cadeia sintagmática, constroem o discurso, num processo inscrito no plano do conteúdo.

Para a compreensão de *como o texto diz o que diz* (plano de conteúdo), num procedimento que permita descrever e explicar os mecanismos e as regras que o engendram, procurando chegar a um simulacro do sujeito da enunciação, Greimas propôs dividir o percurso gerativo em três níveis ou patamares: fundamental, narrativo e discursivo.

Cada um desses patamares contém uma sintaxe e uma semântica próprias e apresenta métodos e técnicas adequados a uma análise interna; da combinação da sintaxe (os mecanismos que organizam o conteúdo) com a semântica (os conteúdos investidos nos arranjos sintáticos) resulta a gramática semiótica (BARROS, 2002). Assim, temos: uma gramática fundamental (sintaxe e semântica fundamental), uma narrativa (sintaxe e semântica narrativa) e uma discursiva (sintaxe e semântica discursiva).

No percurso gerativo do sentido, não há uma relação de sobreposição entre sintaxe e semântica, e, embora Fiorin (2012) considere um grau maior de autonomia da sintaxe em relação à semântica, isso não quer dizer que aquela seja mais importante do que esta; ao contrário, ambas se complementam. Além disso, apesar de haver a possibilidade de se estudar cada nível do percurso gerativo de sentido isoladamente, existe uma relação de pressuposição entre cada um deles.

A seguir, passamos a explicar cada um dos níveis, com observações que contemplem as necessidades deste trabalho; assim, detemo-nos com mais atenção nas questões essenciais às análises que faremos em seção vindoura desta dissertação.

1.1.1 Nível fundamental

De natureza lógico-conceitual, relacionando-se com a competência do analista em abstrair-lhe as estruturas elementares de significação, o nível fundamental é considerado o mais distante da superfície do texto, portanto, o mais profundo. Nele, encontramos categorias semânticas que ordenam o conteúdo do texto e apresentam “uma oposição tal que *a vs b*” (FIORIN, 1999, p.182).

Para ilustrar, tomemos como exemplo a categoria semântica /abundância/ X /escassez/, que aparece em uma de nossas análises, a do poema *O córrego Segredo*, no capítulo 3.

Esses termos estabelecem uma relação de contrariedade, mantendo um vínculo de pressuposição recíproca: o termo /abundância/ pressupõe o termo /escassez/ para construir sua significação e vice-versa. Negando-se acada um desses termos, surgem dois contraditórios; assim, /não abundância/ é o contraditório de /abundância/ e /não escassez/ é o contraditório de /escassez/. Enfim, os termos que mantêm a relação de contraditoriedade “definem-se pela presença e ausência de um dado traço”: /abundância/ versus /não abundância/; e “os termos que estão em relação de contrariedade possuem cada um, um conteúdo positivo” (FIORIN, 2002, p. 19). A natureza dinâmica, na relação dos termos, estabelece um percurso:



Os elementos (ou termos) do quadrado semiótico são revestidos de valores (positivos) ou (negativos), sobre os quais é projetada a relação tímico-fórica *euforia vs disforia*, que determina o estado do ser no discurso. No contexto do poema mencionado, a abundância é considerada eufórica, uma vez que se encontra em conformidade com as aspirações do sujeito; e a escassez, disfórica, estando em desconformidade com tais aspirações.

1.1.2 Nível narrativo

O nível das estruturas narrativas pode ser considerado a partir da narratividade, pois, nele, ocorrem transformações de estado (real ou potencial), operadas “pelo fazer transformador de um sujeito que age *no e sobre* o mundo em busca dos valores investidos nos objetos” (BARROS, 2005, p. 20). Por contraposição à sintaxe fundamental, a sintaxe narrativa é chamada de antropomorfa (GREIMAS; COURTÈS, 2012), uma vez que registra a conversão das operações lógico-conceituais em operações do fazer, passagem que é predominantemente caracterizada pela relação de junção (disjunção ou conjunção) do sujeito com os objetos-valor (Ov). Dessa forma, a sintaxe narrativa apresenta dois tipos de enunciados: o de estado e o de fazer, este quando são apontadas as mudanças de um estado para outro no enunciado, aquele quando estabelece a relação de junção (conjunção ou disjunção) entre o sujeito e o objeto-valor.

Nessa perspectiva, a sintaxe narrativa apresenta o simulacro da ação do homem sobre o mundo, por meio de um programa narrativo (PN), segundo o qual um enunciado de fazer rege um enunciado de estado, integrando estados e transformações, e organizando-se em percursos narrativos.

O percurso narrativo pode ser explicado como uma sequência de programas narrativos que se relacionam por pressuposição; nele, as transformações acontecem numa sequência canônica: manipulação, competência, perfórmance e sanção.

Na manipulação, um destinador tenta persuadir o sujeito, por meio de provocação, tentação, intimidação ou sedução, a fim de levá-lo a um querer e/ou dever fazer. O sujeito modalizado, ou seja, manipulado pelo querer e/ou dever fazer

pode apresentar-se como sujeito potencial (aquele que, embora seja determinado por um não querer, não dever, não poder e não saber, apresenta motivos para querer ou dever fazer), sujeito virtual ou virtualizado (aquele que quer ou deve fazer, porém não sabe nem pode fazer), sujeito atualizado (aquele que, condicionado pelo querer ou dever fazer, sabe ou pode fazer), e sujeito realizado (aquele que concluiu a ação). Uma vez manipulado, o sujeito precisa adquirir competência (um poder e/ou saber fazer) para transformar a narrativa, alcançando, desse modo, a performance; após a performance se realizar, ocorre a sanção. Convém esclarecermos que algumas dessas fases podem estar pressupostas na narrativa, e alguns textos podem enfatizar uma das fases, e não necessariamente todas elas.

A semântica narrativa manifesta dois tipos de objetos pretendidos pelos actantes: os objetos modais e os objetos de valor. As modalidades presumem um querer, um dever, um poder e um saber fazer ou ser. A modalização do fazer pressupõe dois aspectos: o *fazer-fazer*, que representa o fazer do destinador que comunica valores modais ao destinatário e o *ser-fazer*, que se refere à organização modal da competência do sujeito (BARROS, 2005, p. 45).

Passemos, então, ao último nível do percurso gerativo do sentido, de importância fundamental para as análises dos *corpus* deste trabalho.

1.1.3 Nível discursivo

O nível discursivo apresenta o simulacro dos sujeitos da enunciação pressupostos pela existência do enunciado, e sua sintaxe explica as projeções desse(s) sujeito(s) no discurso, em vista dos efeitos de sentido que pretende produzir. A relação do sujeito com o enunciado acontece a partir das categorias de pessoa, espaço e tempo, representadas pela tríade *ego-hic-nunc* (*eu-aqui-agora*), assim, em língua latina, para apontar para a universalidade desse processo, válido para todas as línguas e linguagens.

Existem dois grandes mecanismos de projeção da enunciação no enunciado: a *debreagem* (ou *desembreagem*) e a *embreagem*¹. A *debreagem* corresponde à operação pela qual a enunciação projeta-se no enunciado, podendo ser classificada, segundo o modo dessa projeção, em *enunciativa*, quando um enunciador (eu-aqui-*agora*) se *presentifica* na enunciação, criando efeitos de subjetividade; e em *enunciativa*, quando um enunciador (*ele-lá-então*) mantém-se numa posição impessoal e neutra em relação ao discurso, gerando efeitos de objetividade.

As *debreagens* *enunciativas* e *enunciativas* agregam os tipos: *actancial* (de pessoa), *espacial* e *temporal*, sendo que esta última adquire um grau maior de complexidade, em vista das articulações temporais que se aplicam ao *agora* e ao *então* (FIORIN, 2002). Uma vez articulados, os tempos verbais podem implicar valores aspectuais e modais.

Além desses tipos de *debreagens*, podemos encontrar *debreagens* internas no enunciado, as quais dinamizam a produção dos diálogos nos textos, por meio do discurso direto. Por sua vez, o discurso indireto não manifesta *debreagem* interna e, nele, apresentam-se duas variantes básicas: a variante *analisadora do conteúdo*, na qual “o narrador apresenta o que foi dito (o conteúdo)” e a variante *analisadora da expressão*, na qual “o narrador pretende ressaltar particularidades de expressão, maneiras de dizer, com vistas a caracterizar o ator cujo discurso ele analisa” (FIORIN, 2002, p.47).

A *semântica* discursiva organiza-se em torno de dois procedimentos: *tematização* e *figurativização*. Nesse âmbito, entra também o recurso da *isotopia*², que deve ser entendido como o mecanismo que garante a unidade do texto, de forma que se estabeleçam suas leituras ao longo de uma cadeia sintagmática. Portanto, o percurso isotópico “conserva a idéia de recorrência de elementos lingüísticos, redundância que assegura a linha sintagmática e responde por sua coerência semântica” (BARROS, 2002, p.124), produzindo categorias *sêmicas*

¹ O mecanismo de *embreagem*, definido como efeito de retorno à enunciação, ocorre quando há a neutralização de categoria de pessoa, e/ou de espaço, e/ou de tempo, bem como a *denegação* da instância do enunciado (Greimas; Courtès, 2012). Tal mecanismo não será abordado no *corpus* deste trabalho.

² O termo *isotopia*, de domínio da física, foi aplicado por Greimas, na análise semântica, e designa a *iteratividade* de determinados traços semânticos ao longo de uma cadeia sintagmática, garantindo que o discurso adquira um nível homogêneo.

temáticas ou figurativas. O conceito de isotopia é muito relevante para a análise do poema, pois, a partir da recorrência desses elementos linguísticos, é possível estabelecer os planos de leitura dos textos, definindo, dessa forma, os mecanismos de construção do discurso.

As relações entre temas e figuras organizam-se em percursos (temáticos ou figurativos); os temas projetam-se na elaboração dos valores de modo abstrato, que visam à organização e categorização dos elementos do mundo; as figuras correspondem às representações concretas do mundo natural existentes ou construídas pelo enunciador (sol, árvore, calor, casa de praia, quiosque, estrada, prédios, edifícios, etc) e às representações do mundo imaginado, como, por exemplo, na ficção (branca de neve, lobisomem, ciclope, etc.). A tematização e a figurativização se articulam para produzir o sentido do texto e conduzem as isotopias, que podem ser figurativas ou temáticas.

As tipologias figurativas ou temáticas dependem do grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos. As primeiras, ao construírem um simulacro da realidade, criam um efeito de realidade; e as segundas buscam explicar a realidade, segundo uma classificação ordenada, estabelecendo relações e dependências (FIORIN, 2002)

Fiorin (2002, p.65) salienta, ainda, que “os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa”. Finalmente, a figurativização e a tematização relacionam-se à instância da enunciação e manifestam valores do enunciador, importantes para a construção do sentido dos textos, de modo geral, e dos textos poéticos, neste trabalho.

No item que segue, abordaremos algumas questões pertinentes à relação que se estabeleceu entre a semiótica discursiva e o texto poético, a partir do momento em que aquela se preocupou em desenvolver conceitos mais adequados à descrição e análise deste.

1.2 RELAÇÕES ENTRE SEMIÓTICA E POESIA

Neste tópico, apresentamos um panorama dos estudos relacionados ao campo da semiótica poética, objetivando reunirmos algumas referências teóricas a respeito desse tema e apontarmos pontos fundamentais que permearão as reflexões realizadas quando das análises dos poemas que integram o *corpus* desta dissertação.

A semiótica poética constitui-se como um dos diversos desdobramentos da semiótica discursiva e, em sua origem, considerou a contribuição dos trabalhos de dois grandes nomes para os estudos linguísticos contemporâneos: Louis Hjelmslev e Roman Jakobson; Hjelmslev, ao postular o estudo das associações entre os dois planos da linguagem (conteúdo e expressão), e Jakobson, ao propor o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. A partir dos pressupostos teóricos apresentados por esses estudiosos, a semiótica passou a ter condições mais propícias para a abordagem do texto poético como objeto de estudo.

Nesse sentido, deve-se registrar que, na década de 1970, publicou-se a primeira obra com inspiração clara dessa vertente teórica: “Ensaio de Semiótica Poética”, volume organizado por Greimas, no qual são apresentados estudos de pesquisadores do campo da semiótica francesa e de outras perspectivas de estudo da linguagem, dentre os quais, destacamos: Jean Claude Coquet, que se dedicou ao tema *Poética e linguística*, tentando investigar a contribuição da linguística para a definição do objeto poético; Jacques Geninasca, que tratou das estruturas convencionais do poema; François Rastier, que considerava fundamental o conceito de isotopia para o estudo do discurso; Teun A. Van Dijk, que contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria gerativa do texto poético, a partir da análise de um texto de Roubaud; Julia Kristeva, com o estudo da produção do sentido numa perspectiva da semiótica literária.

Nos artigos que compõem a obra, estabelecem-se relações entre os diversos níveis linguísticos, verificando em que medida estas contribuem para a constituição do discurso poético. É, contudo, no texto de abertura do volume, que Greimas se dedica a definir o objeto que perpassa a semiótica poética. Em “Por uma teoria do discurso poético”, o autor trata, basicamente, da questão do fato poético,

correlacionado à duplicidade do discurso poético que projeta suas articulações nos dois planos: conteúdo e expressão. Ressalta que, a partir do reconhecimento de tal duplicidade, no discurso poético, deve-se estabelecer uma “tipologia de correlações possíveis” (1975, p.12) entre os dois planos.

A correlação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo resulta no signo poético, reforçando-se a tradição saussuriana do signo linguístico, no qual ao significante alia-se o significado. No entanto, no discurso poético, significante e significado são tomados, respectivamente, como nível prosódico (forma) e nível sintático (sentido). O nível prosódico, *grosso modo*, agrega manifestações suprasegmentais do plano da expressão (acento da palavra, metro, rima, instituição de versos e das estruturas estróficas, sinais de pontuação, etc) e o nível sintático corresponde à homologação entre significantes e significados. A união do nível prosódico e do nível sintático deve favorecer que se reconheçam, no discurso, suas isotopias, ou seja, sua coerência sintagmática.

Convém enfatizarmos que o signo, independente da categoria discursiva que assume, “é um segmento de matéria que foi assumido pelo homem para dar ato de presença a qualquer objeto ou momento da existência” (BOSI, 1990, p. 42), proporcionando a construção da comunicação humana. Sobre isso, Bakhtin (2004, p. 108) afirma que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”, socialmente, o que garante a sobrevivência do grupo. Desse modo, a linguagem deve ser entendida como um processo enunciativo, determinada pelo contexto sociocultural, portanto, ideologicamente construída.

Retomando a discussão sobre o signo, no discurso poético, é possível compreendê-lo pela hipótese do isomorfismo, quando são homologados: “femas : semas : : fonemas : sememas : : sílabas : enunciados semânticos” (GREIMAS e COURTÈS, 2012, p. 275), da observação entre os planos de conteúdo e de expressão. A junção entre conteúdo e expressão conduz ao plano da manifestação, em que fonemas organizados e realizados transformam-se em lexemas.

Assim, no plano da manifestação, as estruturas paralelas e comparáveis correlacionam-se significativamente entre si, com vistas às organizações discursivas fonêmicas e semânticas. Dessa forma, o texto poético pode ser pensado como um discurso que se (re) organiza por meio de arranjos linguísticos que possibilitam ao poeta “recriar o conteúdo na expressão, como unidade que se dirige para manifestação” (FIORIN, 2012, p.57).

O plano da expressão “pode ser concebido sob a forma de uma projeção de feixes fêmicos isotópicos” (GREIMAS, 1975, p. 22), que produzem as modulações sonoras. Nesse sentido, “a expressividade impõe-se principalmente na leitura poética, em que efeitos sensoriais são valorizados pela repetição dos fonemas ou seu contraste” (BOSI, 1990, p. 40). As transformações significativas dos conjuntos sonoros conferem certa musicalidade ao discurso poético. Hjelmslev³ ressalta que, no plano da expressão da língua, “os elementos de maior caráter são: o acento e a modulação”. Nesse caso, os princípios que dinamizam a frase concentram-se em “sequência, força e vibração”, supondo o tempo e o movimento à matéria da significação (BOSI, op.cit., p.66).

Como mostra Greimas (1975, p.22), “o discurso poético surge em seu plano de expressão como uma linguagem constituída ao mesmo tempo de ruídos e de sons”, embora não haja uma gramática da linguagem poética que possa dar conta dos modelos de articulação fêmicos. Nesse caso, caberia ao analista reconhecer, no discurso, as projeções fonéticas e sua relação com o conteúdo. Também caberia ao estudioso do texto poético perceber que a intencionalidade do poeta, longe de produzir um discurso que “nada diz” ou que “nem tudo diz” (DELAS e FILLIOLET, 1975, p.73), está em provocar no enunciatário um efeito estético do qual a linguagem comum não desfruta. Assim, a materialidade linguística do discurso poético, em particular, apresenta-se em busca de uma aparência construída e de uma semelhança de som e imagem que resulta do encadeamento das relações, ou seja, a substância da expressão (sons) e do conteúdo (conceitos) existe em função da forma, que se projeta sobre o sentido.

Em outras palavras, o texto poético “cria uma nova forma, em que aparecem esquemas rítmicos, esquemas de repetição de traços fônicos, que engendram

³ Hjelmslev é citado por Bosi (1990, p.66).

efeitos de sentido de ritmos, aliterações, assonâncias etc.” (FIORIN, 2012, p.44), o que confere ao poema sua própria melodia. A voz (do poeta) imprimiria, assim, as sensações e percepções “de um corpo situado no espaço e no tempo” (BOSI, 1990, p. 40), um corpo que expressa seus gritos de dor ou de alegria, suas queixas, seus gemidos e que os faz, não simplesmente por intermédio de um sistema lógico e institucionalizado do código linguístico, mas também por elementos de caráter expressivo (jogo da sonoridade, encadeamento de vocábulos, ritmo, rimas, aliterações, onomatopeias, etc), que permitem ao sujeito pressuposto pela enunciação (que, nesse caso, confunde-se com o poeta) criar o simulacro do mundo.

Diante dessas considerações, podemos retomar a tese de Jakobson (2007, p.129), segundo a qual a linguagem poética “projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”, ou seja, “um poema combina, no eixo sintagmático, elementos que, na base de suas equivalências naturais, constituem classes ou paradigmas de equivalência” (LEVIN, 1975, p. 51). A equivalência equipara-se à condição de “recurso constitutivo da sequência” (JAKOBSON, 2007, p. 130), e a exploração de equivalências torna-se característica da poesia, que pode derivar de traços fônicos e/ou semânticos.

É no jogo de significantes que o poema adquire seu caráter lúdico, criativo: as relações de equivalências (fônicas, sintáticas, semânticas etc.), quando combinadas por critérios diferentes e convergentes, possibilitam a constituição dos sentidos do texto poético, num exercício de análise que parte de dentro, ou seja, dos elementos que o constituem (arranjos morfossintáticos, sonoridade, ritmo, espacialização, rima, paralelismos, entre outros) e das relações desses elementos entre si.

Nesse sentido, a análise do texto poético deve ter como premissa apontar o funcionamento poético, percorrendo dos níveis superficiais aos níveis profundos que se encadeiam uns aos outros, explicitando a produção do sentido do texto, por meio do semissimbolismo, conceito que se busca explicitar no tópico seguinte.

1.2.1 – RELAÇÕES SEMISSIMBÓLICAS NO DISCURSO POÉTICO

A semiótica, ao se interessar pelo estudo dos discursos poéticos, e, além deles, dos textos sincréticos, buscou desenvolver um mecanismo que pudesse explicar as correlações entre categorias dos dois planos constitutivos da linguagem, conteúdo e expressão. Surgiu, então, o conceito de semissimbolismo, que se estabelece no contexto discursivo quando nele aparecem relações de realce entre categorias do plano de expressão e do plano de conteúdo da linguagem empregada para sua realização.

As relações semissimbólicas constroem-se *no* e *pelo* contexto discursivo, revelando uma natureza transitória, não convencional no uso da linguagem. Essa ideia de transitoriedade ganha contornos específicos se comparada à concepção de signo linguístico proposta por Saussure - no signo, significante e significado unem-se arbitrariamente, ou seja, não há motivação que explique por que tal signo é assim – ou de sistemas simbólicos, nos quais há conformidade entre os termos da expressão e os do conteúdo. Os sistemas semissimbólicos, ao contrário, procuram elementos da categoria de expressão que concretizam “sensorialmente as abstrações temáticas do conteúdo” (BARROS, 2002, p. 154), verificando, na contingência do texto, os recursos expressivos que criam a ilusão de realidade; dessa forma, o semissimbolismo constitui “a base dos textos poéticos” (GREIMAS, 1975, p. 15).

Essas considerações nos levam a perceber que a análise do texto poético deve ter como foco o funcionamento poético, que se verifica quando elementos da expressão tornam-se homologáveis aos elementos do conteúdo e “levam a mensagem a obter maior grau de encanto e eficácia” (MARTINS, 2008, p.118).

Por se estabelecer a relação semissimbólica no discurso poético e por ser essa relação transitória, construída, não há uma gramática que possa dar conta da organização geral das produções sonoras em poesia, conforme mencionamos anteriormente. No entanto, Levin (1975) apresenta como solução para esse impasse (o da ausência de uma gramática poética) a possibilidade de se recorrer a uma referência externa, a qual denomina de “massa de pensamento” – equivalências que as gramáticas existentes não fundamentam – na tentativa de validar os enunciados, correlacionando-os à expressão.

Ao trazermos à tona o conceito de discurso poético como sendo uma organização de enunciados que integram níveis distintos, como, por exemplo, o semântico e o fônico, consideramos que os diversos elementos que constituem o poema interagem, segundo o ponto de vista de Jakobson (2004, p. 70), “entre as equivalências e discrepâncias sintáticas, morfológicas e léxicas, como os diferentes tipos de contigüidades semânticas, similaridades, sinonímias e antonímias”. Nesse sentido, a investigação poética requer o levantamento das ocorrências paralelas e/ou simétricas, bem como dos contrastes entre as classes gramaticais, entre os fonemas, os morfemas, a constituição dos versos, entre outro, elementos que possibilitam ao sujeito da enunciação construir o simulacro do mundo já referido.

A pretensão do poeta reside em provocar determinado efeito estético a ser percebido pelo leitor, quando da exploração não fortuita das equivalências propostas por Jakobson (eixo de seleção sobre o eixo de combinação), que pode resultar do acoplamento de elementos fônicos e semânticos. Nesse contexto, destacamos que a análise das correlações possíveis entre ritmo e sentido não deve acontecer “com os olhos postos em paralelos rijos”, subtendendo-se que, para determinado ritmo, deverá haver uma determinada ideia ou vice-versa (BOSI, op.cit., p. 86). Isso, inclusive, contrariaria a noção de recorrência e a intencionalidade dos sistemas semissimbólicos para os textos poéticos.

Trata-se, antes de tudo, de conduzir o signo poético para “o reino do som” (BOSI, op.cit., p. 39), cujas conotações que o penetram podem trazer em si “marcas, vestígios ou ressoos de uma relação mais profunda entre o corpo do homem que fala e o mundo de que fala” (BOSI, op.cit. p.40); corpo esse transpassado por um aparato ideológico, histórico e cultural que, ao manifestar-se na linguagem verbal, pretende (re) criar o conteúdo (real ou idealizado) na expressão. Assim, os sistemas semissimbólicos colocam em evidência as relações determinadas pelo sensível e buscam fazer uma releitura do dizer do enunciador, a partir do interior de seu discurso.

De acordo com Cândido (1996, p. 23), “todo poema é basicamente uma estrutura sonora”. A sonoridade do poema determina sua própria melodia; nele, o poeta tem possibilidades de explorar a realidade sonora dos fonemas, a fim de obter efeitos especiais no interior dos versos, “cuja forma mais complexa é a sinestesia ou

simultaneidade das sensações” (CÂNDIDO, op.cit., p. 24). Para o referido autor, as correspondências sonoras têm origens místicas e surgiram simbolicamente sob a influência de Swedenborg; o soneto das *Correspondências* de Baudelaire ilustra a mistura de misticismo e criação de uma linguagem própria, em que se atribui um valor específico ao som.

Como teórico a afirmar a existência da correspondência entre a sonoridade e o sentido, aparece Maurice Grammont, com a obra *Le Vers Français*, de 1906. Para ele, as ideias traduzem-se por meio de sons; nesse processo, o cérebro cumpre a função de associação e comparação, classificando ideias, dispondo-as por grupos; as ideias mais abstratas são associadas a ideias de cor, som, cheiro, secura, clareza, dureza, moleza, etc.; trata-se, portanto, de traduzir auditivamente as impressões de outros sentidos, dada pela linguagem corrente e explorada sistematicamente pelos poetas.

Cabe-nos, no entanto, ressaltar que não existe uma “receita” de análise e interpretação de textos poéticos, pois cada um assume uma particularidade e especificidade. É o próprio texto que aponta elementos do conteúdo responsáveis por orientar o analista nessa tarefa um tanto trabalhosa de desvendar os sentidos impressos em seu interior.

Se não há uma gramática da linguagem poética que dê conta das relações fonêmicas e semânticas ocorridas no texto, a gramática da língua dispõe de recursos linguísticos que poderão dar suporte e sustentar as relações semissimbólicas presentes no discurso. A seguir, passamos a explicá-los.

1.2.2 RECURSOS LINGÜÍSTICOS DA EXPRESSÃO

Nos sistemas semissimbólicos, portanto, as relações entre os dois planos não são convencionais; e, figuras e temas que aparecem no discurso procuram, em sua essência, criar a ilusão de realidade, produzindo uma nova leitura do mundo. Para tanto, a semiótica poética, ao considerar a materialidade linguística da mensagem poética, resultado, na concepção de Jakobson, do princípio de transferência da similaridade paradigmática sobre a contiguidade sintagmática, percorre desde os

níveis superficiais do texto até os níveis profundos, explicitando sua produção do sentido.

Na visão de Jakobson, a investigação poética requer o levantamento de esquemas gramaticais equivalentes ao plano do conteúdo, que pode ser assim resumido: “plano horizontal (segmentos contíguos) : plano vertical (acoplamento dos níveis linguísticos) = texto poético” (COQUET, 1975, p. 37). A análise de um poema está condicionada, portanto, às observações dos paralelismos ou das rupturas gramaticais, dos paralelismos fônicos e prosódicos, dos paralelismos ou das rupturas semânticas.

Grosso modo, o paralelismo, de acordo com Azeredo (2012, p. 509-516), recebe as seguintes classificações: sintático, semântico ou rítmico. Todos eles podem constituir-se em importante recurso expressivo, utilizado pelo enunciador para organizar o enunciado, fazendo com que ideias similares correspondam a formas verbais similares. Se tomarmos, por exemplo, o paralelismo rítmico em um poema, verificamos, além da cadência de um padrão prosódico, que os segmentos fônicos fazem surgir novos sentidos e significações, validando a relação entre conteúdo e expressão, “através da semantização da língua”, cujo exame conduz “a uma análise da significância” (DELAS e FILLIOLET, 1975, p. 58).

Outro recurso linguístico bastante utilizado, nos textos poéticos, diz respeito às denominadas figuras de linguagem, que podem aparecer sob a forma de palavras, de construção (ou de sintaxe), de pensamento ou sonoras. Entre as figuras de linguagem, destacamos a metáfora e a metonímia, constituintes dos mecanismos principais de conotação e importantes procedimentos discursivos, cujas bases teóricas se apoiam em Hjelmslev e Jakobson, a partir das noções de conotação e das relações de similaridade e de contiguidade, respectivamente (FIORIN, 2012). Enfim, as funções metafórica e metonímica constroem e organizam o sentido do discurso e manifestam-se em todos os processos simbólicos (subjetivos ou sociais), podendo ser (re) construídos semissimbolicamente a partir do interior do texto, homologando as categorias dos dois planos.

Das figuras fônicas responsáveis por produzir determinado efeito de sentido no texto poético, temos a *aliteração*, que aparece quando uma consoante ou

unidades consonânticas muito semelhantes se repetem de modo sistemático ao longo do enunciado; e a *assonância*, que consiste na repetição de uma vogal tônica na sequência do enunciado.

Todo verso apresenta assonâncias e aliterações que constituem a base de sua sonoridade e que tem a função de promover um efeito de sentido especial. Grammont, por exemplo, aplicou-se ao trabalho de estudar esses efeitos, mostrando o valor específico de vogais e consoantes quando surgiam repetidas ou combinadas umas às outras. Isso nos mostra que os sons apresentados pela linguagem podem assumir valores precisos quando combinados numa cadeia sintagmática.

Das figuras de pensamento, destacamos, no *corpus*, a *hipérbole* da qual se serve o enunciador para conferir certo tom de exagero àquilo que diz; e a *antítese*, que consiste na contraposição de palavras ou expressões de sentido oposto.

Após esta primeira parte da dissertação, imprescindível ao empreendimento das análises dos poemas, passamos a tratar de questões relacionadas ao ensino do texto poético na escola, no capítulo seguinte, adotando a máxima de Mallarmé: “Não é com ideias que se fazem versos, é com palavras”⁴.

Estamos conscientes de que as palavras estão à nossa volta, no despertar de nossa consciência para o mundo que nos cerca, nos gritos de dor, de alegria, nas queixas e nas satisfações. Elas reproduzem o ser e o fazer humanos, o cotidiano real e imaginário, aquilo que é ou que parece *ser*. Enfim, na produção da poesia infantil, as palavras geram um efeito particular de som e de sentido que pode despertar no leitor o encantamento e o envolvimento pelo conteúdo, a partir da forma como é expresso; assim, a poesia infantil, enquanto uma forma de arte deve contribuir para a formação intelectual das crianças, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do pensamento reflexivo, a partir do qual se torna possível a articulação entre o conhecimento de textos poéticos oferecidos pela escola e sua aplicação na vida social.

Desse modo, acreditamos que o professor, como mediador da aprendizagem da criança em sala de aula, deverá compreender os fatos implicados no estudo do poema, mencionados neste primeiro capítulo, para traçar um planejamento coerente

⁴ Ver Fiorin (2012, p. 57).

com a perspectiva de ensino de linguagem nas suas diferentes modalidades (oral e escrita), com o propósito de favorecer ao aluno a formação que de fato o conduza a buscar a arte poética em diferentes fontes de geração do saber: bibliotecas, internet, livrarias, sebos, etc. Nesse sentido, no capítulo seguinte, apontamos o ensino da poesia no ambiente escolar, traçando um histórico de seu surgimento e sua aplicabilidade no meio infantil, nos dias atuais.

CAPÍTULO II

2 – POESIA INFANTIL

O termo “poesia infantil”, talvez, nos conduza, num primeiro momento, a uma ideia equivocada de textos poéticos destinados ao público infantil; podemos supor, inclusive, que se refira a textos elaborados em linguagem literalmente infantil, providos de rimas, de vocábulos no diminutivo, de frases curtas, cuja intencionalidade está em servirem como passatempo ou como estratégia para treinamento de palavras – mesmo porque, até há pouco tempo, eram comuns em livros de alfabetização pequenos poemas que privilegiavam, unicamente, o jogo de rimas, muitas vezes incoerentes, para introduzir uma família silábica.

Ainda considerando essa visada utilitária, Bordini (1986) ressalta que os textos poéticos, no Brasil, por volta do século XVIII tendiam a ser adaptações de criação folclórica, nem sempre adequadas ao público infantil; ou criações próprias que serviam de instrumentos doutrinadores a serviço de uma pedagogia tradicional voltada para os interesses da classe burguesa, que visava à transmissão de normas de comportamento e conceitos de civismo.

Entretanto, com as mudanças sociais, a poesia foi, pouco a pouco, libertando-se da função didática e moralizante e se infiltrando no universo infantil, a partir da perspectiva de infância e da tematização recorrente desse universo, embora ainda haja reflexos do caráter pedagógico de que se serviu a literatura infantil, exaltando deveres cívicos ou familiares.

Para Bordini (1986, p.11), “a poesia infantil, precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo, para poder agenciar o efeito poético que deverá produzir, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender de contrafações”, ou seja, dos pseudopoemas, disseminados no meio infantil. Nesse sentido, a autora acredita que um poema esteticamente eficaz afeta leitores de qualquer faixa etária, conseguindo manter com eles uma relação significativa, no campo do prazer e da autoconsciência.

Tal a importância da poesia infantil em nosso meio que alguns escritores consagrados da literatura brasileira se debruçaram sobre o trabalho poético dirigido

ao público infantil, dentre os quais podemos citar Cecília Meireles, com a obra *Ou isto ou aquilo*, publicada em 1964. Nela, a escritora valoriza a ludicidade como ferramenta poderosa para a criação de imagens e como forma de representação do universo infantil. Seus poemas compõem-se pelos jogos da sonoridade, pelo aproveitamento do espaço do papel, pelo ritmo musicalizado, pelo reaproveitamento de formas folclóricas, pelas construções frásicas simples, entre outros.

A fim de darmos início a observações sobre o texto poético, antecipando a discussão que se fará no próximo capítulo desta dissertação, tomemos, como exemplo, o poema *Passarinho no sapé*, extraído dessa obra:

P tem papo
 o P tem pé.
 É o P que pia?
 (Piu!)
 Quem é?
 O P não pia:
 O P não é.
 O P só tem papo
 e pé.
 Será o sapo?
 O sapo não é.
 (Piu!)
 É o passarinho
 que fez seu ninho
 no sapé.
 Pio com papo.
 Piu-piu-piu:
 Passarinho.
 Passarinho
 no sapé.
 (MEIRELES, 1987, p. 104)

Nele, a autora brinca com a linguagem, utilizando os jogos sonoros por meio das aliterações da oclusiva /p/ e da fricativa /s/ e da assonância de /a/, /e/ e /i/ para compor a adivinha, uma forma popular que atrai o público infantil, em virtude do estilo musicalizado; nesses jogos, a sonoridade expressa corresponde ao som produzido pelo passarinho no sapé. Entre os poemas que compõem a obra, destacam-se: *As meninas*; *Colar de Carolina*; *Pescaria*; *Jogo de bola*; *Tanta tinta*; *Uma palmada bem dada*; *O mosquito escreve*; *O menino azul*; *Leilão de jardim*; *Cantiga para adormecer Lulu*; *Cantiga da babá*; e *A bailarina*. Ao lado de Cecília

Meireles, destacamos Vinícius de Moraes, com a obra *A Arca de Noé*, que gerou belas canções infantis para o repertório da música popular brasileira, dentre as quais se destaca *O pato*.

Fernando Pessoa (1965) destacou-se, também, entre os poetas portugueses que se dedicaram à poesia infantil; seus versos infantis sobressaem-se pela qualidade, por valorizar o cotidiano infantil, a partir de um ponto de vista que ultrapassa a convencionalidade tanto da linguagem quanto do recorte do real. Um exemplo de seu trabalho é o poema *Pia⁵*:

Toda a gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número UM
Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS,
Para quem bebe bifés de bois.

Pia número TRÊS,
Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO,
Para quem manda as ventas ao teatro.

Pia número CINCO,
Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS,
Para quem se penteia com bolos-reis

Pia número SETE,
Para quem canta até que o telhado se derrete.

Pia número OITO,
Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE,
Para quem se parece com uma couve.

Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias!

⁵http://www.avozdapoesia.com.br/obras_1er Acesso em 14/5/2014.

O desenrolar do poema assemelha-se a uma técnica mnemônica que consiste na elaboração de esquemas com a finalidade de auxiliar no processo de memorização. O título *Pial* compõe um neologismo e todo o poema se constrói por ideias absurdas, por situações ilógicas, desprovidas de sentido, que estabelecem o tom humorístico; o texto atrai o público infantil pela brincadeira com as palavras, pelo jogo da sonoridade, pela construção de estruturas paralelísticas e pela forma lúdica de trazer uma informação.

Ressaltamos que os primeiros escritores brasileiros a se dedicar à composição poética para a infância foram: Francisca Júlia, Zalina Rolim, Presciliana Duarte de Almeida e Olavo Bilac, com o livro *Poesias Infantis*, publicado em 1904, (SORRENTI, 2007), autores que fizeram parte do período parnasiano da literatura brasileira, cuja arte poética primava pela busca de um alinhamento formal tido como perfeito: rimas ricas, valorização dos sonetos, rigorosidade na metrificação das sílabas, temáticas voltadas para a antiguidade clássica.

Apesar da repercussão e notabilidade dos trabalhos de Bilac, na época, algumas produções infantis desse autor incorporaram pretensões pedagógicas e com tendências ao ensinamento, aos “conselhos”. Um exemplo a ser citado é o poema *Ave-Maria*: “Meu filho! Termina o dia.../ A primeira estrela brilha.../ Procura a tua cartilha, / E reza a Ave Maria! // O gado volta aos currais... / O sino canta na igreja... / Pede a Deus que te proteja / E que dê vida a teus pais! [...]”; nele, a intenção de aconselhamento vem expressa por meio dos verbos no modo imperativo, que se associam à temática da religiosidade.

Outros escritores que adentraram, igualmente com bastante qualidade, a poesia do mundo infantil e conseguiram explorar, por meio do jogo de palavras, a fantasia, a ludicidade e a melodia presentes no texto poético, são citados por Pinheiro (2000): Duda Machado, com o livro *Histórias com poesia, alguns bichos & cia.*⁶, uma composição que reúne treze poemas ilustrados em preto e branco, que permite ao leitor explorar a relação imagem/poema; José Paulo Paes, para quem a poesia tende a atrair a atenção das crianças por causa dos recursos expressivos da linguagem, autor do livro *Poesia para crianças – Um depoimento*, no qual aborda os mecanismos de encantamento da língua; Sidónio Muralha, com os livros *A televisão*

⁶ Machado, Duda. *Histórias com poesia, alguns bichos & cia.* São Paulo, Editora 34, 1997.

da bicharada e A Dança dos pica-paus, nos quais se exploram a fantasia poética e o senso humorístico para falar a respeito dos bichos; Sérgio Caparelli, cuja produção se destaca no meio infantil e juvenil; para crianças escreveu: *O boi da cara preta; A jibóia Gabriela; Come vento*; e, para adolescentes, *Restos de arco-íris; 33 ciberpoemas e uma fábula virtual*.

Destaca-se, também, como autor de poesias para crianças Alcides Villaça⁷; no poema *O primeiro mistério*, o autor mescla realidade e fantasia, lançando mão de uma série de recursos linguísticos: rimas, aliterações, repetição de palavras, orações subordinadas, sinais de pontuação, imprimindo ao texto determinados efeitos de sentido. Transcrevemos a primeira estrofe desse poema: “Se a goiabada é feita de goiaba, / Se de limão é feita a limonada, / Do que será que é feita a madrugada, / A alvorada, a revoada... De nada?”

Os primeiros versos levantam um questionamento a partir do conectivo condicional ‘se’; na sequência há uma série de elementos que pertencem à natureza: goiaba, limão, madrugada, alvorada, revoada. A questão posta é encontrar, nesses três últimos elementos, o significado de sua existência. O ritmo é produzido em virtude das inversões sintáticas no interior dos versos, situação que confere a musicalidade ao poema.

A partir das considerações feitas, adotamos alguns indicativos relevantes em termos de produções literárias infantis, em consonância com o ponto de vista de pesquisadores da área. Em primeiro lugar, não se deve pensar que a poesia para crianças tem de ser falseada por vocábulos que conduzem à infantilização, elaborada numa linguagem “infantil”, em seu sentido real, repleta de rimas desconexas que nada dizem no contexto. Em segundo lugar, a poesia elaborada para fins didáticos e/ou pedagógicos, que visam à transmissão de regras de comportamento, tende a perder seu encanto, pois sua linguagem não oferece o lúdico, o mistério, o belo; não incentiva a curiosidade, a descoberta pelas “coisas”; não provoca encanto; ao contrário, amedronta e desencanta.

Espera-se que a poesia direcionada para crianças tenha o propósito de instigar a curiosidade e a imaginação; estimular a brincadeira com as palavras, o

⁷ Autor da obra *O tempo e outros remorsos*. São Paulo. Ática, 1975; e da obra *Viagem de Trem*. São Paulo. Duas Cidades, 1988. O autor é professor na Universidade de São Paulo.

desafio por abstrair do próprio texto seu sentido; provocar o humor, ingrediente altamente desejável pela criança; e, acima de tudo, cultivar a ludicidade da linguagem, a partir da qual o texto passa a provocar o encantamento, questão que se discute na sequência deste trabalho.

2.1 A LUDICIDADE DA LINGUAGEM POÉTICA

A convivência da criança com a poesia acontece desde a mais tenra idade. As cantigas de ninar, as canções folclóricas, as brincadeiras de roda, as adivinhas ou trava-línguas são alguns exemplos da linguagem poética empregada no meio infantil, sobretudo, como atividades marcadas pela alegria e pelo divertimento que visam a aproximar as crianças dos versos, de forma prazerosa e espontânea.

De um modo especial, a poesia de tradição popular mantém um vínculo produtivo com a infância, com o modo de ser infantil, uma vez que se destina a esse público. As parlendas “cantadas” por nossos pais ou avós ressoam como acalantos de uma infância que cresceu ouvindo: “Hoje é domingo, / Pede cachimbo, / Cachimbo é de ouro, / Bate no touro [...]”; “Um dois, feijão com arroz [...]”; o mesmo acontece com as canções de ninar “Boi da cara preta”; de roda “Ciranda, cirandinha”; “Atirei o pau no gato”, e tantas outras que atraem as crianças pelo ritmo cadenciado, fácil e cativante, pelas repetições sonoras interessantes e pelas rimas, reflexo de tradições folclóricas que se perpetuam de geração em geração.

O poema, em seu sentido amplo, pode ser definido como um gênero textual imensamente rico do ponto de vista da expressão, pois estimula a imaginação e a criatividade, num exercício de jogo de palavras, de sons, de reiteraões, de retomadas, de construções paralelísticas. O poema infantil, em particular, possibilita “o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade” (PINHEIRO, 2007, p. 53).

Em outras palavras, o poema estabelece o jogo entre o real e o imaginário como mecanismo catártico, de exteriorização das emoções e dos sentimentos, como expressão dos desejos inconscientes, propícios ao universo infantil. O poeta “brinca” com as palavras, empregando-as distintamente do modelo habitual e previsível,

rompendo com o padrão formal da linguagem. A função catártica a que nos referimos coaduna-se com os dizeres de Octavio Paz (1982, p.15), segundo quem “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior”, que leva o ser humano ao encontro de si mesmo.

A concepção de poesia, nesses moldes, é a que permite à criança manter-se conectada, à sua maneira, com o “mundo das coisas”, podendo, inclusive, lidar com diferentes linguagens de maneira concreta, intensa e sensível. Machado (2007, p.3) ressalta, inclusive, que o jogo das palavras permite a manifestação da linguagem poética, “transgredindo modelos de linguagem ditados pela vida cotidiana”.

A arte poética, ou seja, a forma como os elementos se relacionam no interior do poema (vocábulos, sinais de pontuação, espaçamentos, etc) conduz a criança ao devaneio, ao distanciamento de seu “ambiente familiar, linguístico e social” (BORDINI, 1986, p.39), uma vez que os ritmos, as rimas, as figuras, os temas recorrentes a conduzem à introspecção, isto é, à mobilização de seu conteúdo intelectual e afetivo.

Nesse sentido, além de constituir-se por um conjunto de signos verbais, a leitura do poema exige do leitor a compreensão do campo das reconstruções, sobretudo em virtude da linguagem econômica que apresenta, das imagens e símbolos evocados no interior do texto. Defende-se, assim, uma leitura de poesia que busque o lado pictórico, espontâneo, que esteja liberto das convenções de uma leitura detalhista e discursiva, na tentativa de provocar no leitor uma maior identificação com a emoção do poeta (PONDÉ, 1986).

Para tanto, faz-se preponderante, durante a leitura poética, a proximidade entre o *eu* e o objeto; entre *o que o texto diz* e *o modo* como esse dizer se realiza. Isso se aplica à perspectiva da semiótica discursiva, cuja materialidade do texto (o que ele diz) considera sua organização ou estruturação, ou seja, seu conteúdo; e sua expressividade, isto é, o modo de se comunicar, a relação entre um destinador e um destinatário.

Para Vygotsky (1935), a aprendizagem da linguagem depende em certa medida do contato da criança com a realidade social. Nesse processo, o adulto

contribui no desenvolvimento da aprendizagem cognitivo-afetivo da criança por meio do vínculo que estabelece com ela.

Associando-se a teoria sócio-histórica vygotskyana da aprendizagem com as ideias de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência, percebe-se que as crianças, numa idade entre 9 e 10 anos, tendem a operar sobre a realidade por meio de atividades concretas, sendo imprescindível, portanto, a utilização do jogo para o aprendizado formal. Aplicando o conceito dessas duas teorias, pode-se pensar no ensino da poesia na escola como processo que integra a participação direta do professor sobre a aprendizagem da criança e a metodologia utilizada para se alcançar um ensino eficaz. A esse respeito, Mello (1995, p. 151) enfatiza que “a poesia que atinge o receptor infantil é a que utiliza o jogo de palavras explorando a sonoridade da língua como o faz a poesia popular”.

Bordini (1986, p. 63) justifica o ponto de vista de Mello, afirmando que

[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita.

Diante do exposto, a poesia torna-se um dos meios de comunicação que utilizam a própria expressão como forma de linguagem, capaz de convocar o público infantil para criar uma maneira particular de expressar-se diante do mundo, percebê-lo, senti-lo, compreendê-lo e reconstruí-lo por meio da linguagem que estimula a imaginação e a criatividade, preservando “a magia natural do homem, libertando-o das convenções e levando-o a um retorno às origens” (PONDÉ, op.cit., p. 131), no sentido de que seja capaz de ver o mundo com olhos imaculados e, portanto, abrir-se ao novo, ao mistério das coisas.

Na poesia infantil, a palavra adquire seu encanto próprio, sua magia peculiar e passa a não mais apresentar, mas a presentificar uma imagem. Pondé (op. cit., p. 131) observa que “a síntese da poesia conseguida pelos poetas contemporâneos veio emprestar maior vigor à palavra poética, nesse sentido da evocação mágica”. Na perspectiva do autora, a poesia concreta foi responsável por implantar esse simultaneísmo (como se, ao aprendizado de outros tempos, associasse a mágica e

o ritual) que, de uma forma ou de outra, rompe com a tentativa de dominação do adulto sobre a criança, levando-o a se voltar para o nível desta, numa posição de igualdade.

Essa postura libertadora e despretensiosa faz com que se conceba uma visão de poesia infantil distinta e contrária às pretensões doutrinárias, que pretendiam utilizar o poema para orientar, aconselhar, impor regras de comportamento “adequado”, contrariando o princípio de uma poética infantil libertadora, em busca da emoção infantil pelos efeitos lúdicos produzidos por meio da linguagem.

Ao nos referimos à ludicidade da linguagem poética, atribuímos a ela o sentido de prazer, de desejo, em si, pela leitura e produção do texto poético, que é capaz de despertar o interesse do jovem e da criança e conduzi-los ao êxtase, ao retorno a seus mundos interiores. Conforme mencionamos, a poesia apresenta uma linguagem mais condensada, sem rodeios e muitos detalhes, ou seja, tudo aquilo que se torna supérfluo, desnecessário, deverá ser eliminado do texto poético, de tal modo que lhe propicie um efeito de sentido estético e, genuinamente, enriquecedor. Nesse sentido, a estrutura discursiva poética contribui para o despertar, na criança, da sensibilidade, da criatividade, da fantasia e, sobretudo, da emoção.

De acordo com Abramovich (1989, p. 67), a poesia dirigida às crianças precisa primar pela qualidade: ser “bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita”, de modo a suscitar-lhe prazer, tristeza, sofrimento, “se for a intenção do autor” e, por outro lado, prazer, brincadeira, ludicidade. Por isso, não pode ser produzida por uma linguagem infantilizada: cheia de diminutivos, de vocábulos rasteiros, de rimas sem graça e vazias de significação, ou ainda, com o uso exagerado de adjetivos e repetições aleatórias. Bordini (1986, p. 56) compartilha dessa ideia ao dizer que infantilizar o discurso poético ou reduzir o plano semântico a esquemas significa “atacar o efeito poético pela raiz, desvalorizando a poesia infantil como possibilidade de arte literária”.

O discurso poético, longe de primar pela promoção do domínio linguístico, necessita aguçar no leitor, de modo geral, a capacidade de indagar, de problematizar o conteúdo, de desenvolver a consciência, de refletir sobre o modo como o poema *faz para dizer o que diz e como diz*; o leitor tem de buscar o

significado amplo do texto que consiste no *modo como o texto diz o que diz*, o que se torna possível quando se verifica a homologação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão.

Recomenda-se que o enunciatário, como leitor ativo, volte a atenção à estrutura sonora, ao modo como as palavras se relacionam ao longo dos versos, nas estrofes; aos elementos fonéticos que produzem determinados efeitos de sentido; às imagens que se criam por meio do recurso da sonoridade. Por isso, as estruturas linguísticas do poema têm de estar adequadas ao público a que se destina, o infantil, nesse caso; convém destacar que se compreende a adequação mencionada como algo inerente ao universo da criança.

Alguns teóricos são enfáticos ao postular que a leitura e a produção poéticas devem propiciar o encantamento; o ideal que se espera é que, ao adentrar as entrelinhas do poema, a criança e o jovem consigam construir o sentido global do texto, por meio da forma de dizer do autor que se encontra impregnada de sentido, sentimento e emoção.

Desse modo, acredita-se que a criança desenvolva o prazer pela poesia, a partir dos atrativos que ela oferece: jogos com a sonoridade, a formação de rimas, os trocadilhos, as aliterações, as assonâncias, as repetições, a musicalidade, o ritmo (lento ou rápido); tudo precisa estar em perfeita harmonia; conteúdo e expressão precisam caminhar lado a lado para que, de fato, ocorra a poeticidade, surgindo a possibilidade de um entrelaçar do *eu-lírico* com o mundo.

Espera-se, assim, que, recorrendo aos procedimentos que lhe faculta a apropriada língua, a poesia atinja seu objetivo, proporcionando beleza, arte, novas descobertas de sentimentos, de sensações e emoções. Nesse sentido, há coerência, portanto, quando Coelho (1982, p.154) define poesia como “um sentido especial que o mundo adquire de repente; uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira”; nela fundem-se mundo interior (eu poético) e mundo exterior (contexto sócio-histórico), conjugando-se em uma totalidade rica de significações para os leitores, sobretudo quando estes não se fecham ao universo da imaginação.

2.2 POESIA NA ESCOLA

A princípio, como já se mencionou, a poesia infantil foi incorporada aos programas educativos da instituição escolar para atuar no campo da doutrinação e transmitir valores que reforçavam a dominação do adulto sobre a criança, servindo como procedimento pedagógico de memorização de normas de conduta. Com o passar do tempo, essa tendência foi-se perdendo e dando lugar a construções poéticas voltadas para questões de interesse do universo infantil.

Tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral como requisito dos primeiros anos de escolaridade da criança, a pré-escola seria a etapa educativa responsável por desenvolver os primeiros saberes da criança, uma vez que possibilita o aprimoramento de diversos aspectos cognitivos, nas diferentes situações pedagógicas: nas brincadeiras cantadas, nas cantigas de roda, nas brincadeiras de trava-línguas, nas recitações de parlendas, etc. De forma lúdica, a criança desenvolve sua habilidade de comunicação e expressão. Além disso, essas atividades podem despertar o interesse pelo aprendizado da linguagem, de modo geral, bem como pelos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Considera-se, portanto, nesse contexto, que a aprendizagem dos usos da língua acontece nas interações sociais e culturais, com a mediação do adulto, como apontamos anteriormente, para ser internalizada e apropriada pela criança. Mais tarde, com a aquisição da linguagem escrita, a criança passa a utilizar o novo conhecimento adquirido como ferramenta de aprendizagem para outros conteúdos escolares.

O texto, enquanto evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, concretiza-se na relação interativa e situacional, cuja “atenção e análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e na condução das informações” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Consequentemente, os efeitos de sentido são produzidos pelo leitor nas relações que estabelece com o texto. Por essa via, o sentido passa a ser visto como uma construção que deve levar em consideração, além do leitor, o autor (enunciador) e o produto (texto), tomado como um sistema complexo, cujas relações se completam na atividade enunciativa.

Marcuschi (2008, p. 243) lembra-nos da instabilidade característica dos textos e ressalta que a estabilidade é vista como “um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”; além disso, concebem-se a escrita e a fala como atividades situadas, sendo o contexto em que são produzidas parte integral dessas atividades.

Para o autor, os textos são realizados em algum gênero textual, sendo este tomado como entidade empírica em situações comunicativas que se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, listagens abertas (MARCUSCHI, 2008). O estudo do gênero poético requer que o consideremos, primeiramente, como um enunciado ligado à esfera da comunicação verbal, da utilização da língua. Trata-se de uma manifestação comunicativa elaborada a partir de critérios específicos e de recursos estilísticos, tais como repetição, desvio da norma padrão, uso de construção paratática e musicalidade.

Grosso modo, a repetição mencionada pode dizer respeito a palavras, a sintaxe (versos) ou até a estrofes inteiras, em procedimento que se relaciona com a musicalidade produzida a partir dos recursos linguísticos da língua: assonância, rima e aliteração; o desvio da norma padrão ocorre quando, no poema, se verifica a inversão da ordem direta das palavras, predominando o hipérbato; a inversão é um recurso bastante utilizado para satisfazer as construções de rima, metro e ritmo; e a construção paratática refere-se ao uso de orações coordenadas, em número maior em relação às subordinadas. Esses recursos, integrados no corpo do texto poético, produzem a musicalidade, ou seja, a sensação cinestésica que captamos ao ler o poema.

Outra definição de poesia considera os estágios de desenvolvimento cognitivo-afetivo do receptor e o nível de experiência existencial (BORDINI, 2007), ou seja, as experiências de leitura, de conhecimento adquirido. A evolução do desenvolvimento da criança e do jovem é peça fundamental na proposição do trabalho com textos poéticos em sala de aula. A mesma autora observa que a poesia que chega às escolas, na maioria das vezes, desconsidera o estágio de maturação do leitor infantil. O trabalho que se desenvolve em sala de aula, nesse aspecto, tende a buscar modelos de padrões folclóricos, privando a veiculação de

poemas esteticamente eficazes e com propostas figurativas e temáticas que podem ser trabalhadas pelo professor.

Bordini (2007, p.9) ressalta que

a poesia infanto-juvenil perdura enquanto seus textos, ao mesmo tempo em que afetam leitores de diferentes idades, conseguem manter com eles algum tipo de intercâmbio significativo, no plano do prazer ou no da autoconsciência.

Nesse caso, há que se considerarem as etapas de aprimoramento do domínio linguístico da criança e do jovem, respeitando suas habilidades linguísticas e a bagagem de experiências que possuem para, assim, se proceder a uma escolha adequada dos textos poéticos a serem trabalhados em sala de aula, e para que tais textos sejam valorizados como obra literária de importância no desenvolvimento da sensibilidade do leitor.

Ao comparar o poeta com a criança, Ferreira Gullar (2010) nos leva a conceber a infância como o tempo da poesia; tempo, por excelência, das brincadeiras de roda, das invenções de palavras, do jogo, da imitação, do fácil encantamento pelo mistério do faz-de-conta; tempo dos sonhos encantados; do mundo da magia; tempo da expressão livre e desinteressada do jovem aprendiz; tempo, enfim, de fazer poesia. Assim, “a capacidade de sensibilizar, humanizar, burilar a alma, compreender o outro, alargar horizontes é motivo forte para se acreditar na ressonância da poesia em nossas almas” (SORRENTI, 2013, p.5).

É nesse sentido que se deve pensar no ensino da poesia na escola, como um trabalho voltado para a sensibilização do refinamento do sentir, do perceber por meio do olhar, das sensações, dos gestos. Por isso, prioriza-se a necessidade de uma abordagem de poesia, em sala de aula, que proponha a leitura e o trabalho de escrita do texto literário como objeto de arte, de criação ou de (re) criação, que se distingue de outros gêneros textuais pela forma de utilizar a linguagem, abrindo mão de recursos e estratégias apropriados: rima, ritmo, sonoridade, modo de disposição das palavras na página e, primordialmente, a presença do *eu lírico* ou *eu poético*, que “vê” o mundo em diferentes circunstâncias, de cenas alegres ou tristes do cotidiano a idealizações construídas internamente.

Toda situação que se apresente como pretexto para utilizar o texto poético em sala de aula para fins utilitaristas, a serviço de um contingente social dominador e impositivo, deve ser abolido dos planejamentos. Há autores, inclusive, que apontam o tratamento negativo dado à poesia na escola: são propostas que estimulam a passividade e incitam a obediência, em virtude do conteúdo doutrinário, como já apontamos nesta dissertação, ou, quando não é assim, a leitura é desenvolvida de maneira mecânica, para fins de “treino”, na maioria das vezes. Em vista disso, com o passar dos anos, a espontaneidade da criança se perde; as brincadeiras com as palavras, o desejo pelas rimas, pelo ritmo acaba cedendo lugar ao ensino de poesia repetitivo e formal, desprovido de emoção. A criança torna-se uma simples reprodutora de conhecimentos, atendendo às expectativas do professor, que acaba almejando apenas resultados imediatos no trabalho com o texto poético e os conteúdos visados por meio dele.

Acreditamos que “a leitura poética permite a ampliação dos sentidos que pode incluir abordagens políticas, sociais, filosóficas e existenciais, além das estéticas, certamente” (SORRENTI, 2013, p. 7). Em sua concepção, Sorrenti afasta, nesse caso, a hipótese de se trabalhar o poema com o intuito de impor normas ou aconselhar; ao contrário, quando se refere à ampliação dos sentidos, enfatiza que o texto poético pode servir como meio de educar, “no sentido de exteriorizar o que já existe na pessoa, ampliando sua percepção de mundo através do belo, do prazer, do encantamento, da surpresa e da descoberta” (2013, p. 8). Portanto, espera-se que o professor conduza o ensino da leitura e da escrita poética, orientando o aluno a compreender o processo da dinâmica do texto, resultado da combinação entre conteúdo e expressão.

O ambiente escolar pode favorecer o momento de aprendizagem das convenções literárias que regem os textos poéticos, em seu sentido amplo, mostrando-lhes, sobretudo, a riqueza de significações que eles contêm. Há, inclusive, autores, como Pinheiro (2000), que propõem novas formas para o trabalho efetivo com a poesia em sala de aula. Dentre algumas delas, destaca-se a importância da constância e da perseverança por parte do professor, considerado como o maior incentivador pelo despertar do gosto poético; também, é relevante que nos atentemos sobre o imediatismo nos resultados do trabalho, o que contraria o objetivo do ensino de poesia, que deve desenvolver o espírito observador, aguçar a

sensibilidade e a percepção, fatos que só acontecem por meio de um ensino planejado e constante. Além disso, é preciso conduzir a criança a explorar o aspecto pictórico da poesia, ou seja, as imagens produzidas, que contribuem, de uma forma ou de outra, para potencializar a linguagem poética. As ilustrações apresentadas e de qualidade merecida são maneiras de aguçar a imaginação, levando o público infantil a penetrar no mundo da fantasia.

As imagens, associadas à linguagem verbal, produzem o sincretismo, relevante também para a compreensão do texto poético. De acordo com Werneck (1986, p. 148), “o código pictórico é uma representação semiconcreta, constituindo-se numa comunicação mais direta do que o código verbal escrito que se representa de forma abstrata”. É uma linguagem possível de ser compreendida por um número maior de indivíduos. A ilustração torna-se um recurso empregado para conferir ao texto poético, além do valor estético, a possibilidade de conduzir o leitor a sonhar, a imaginar, de voltar ao seu mundo interno.

O arranjo das palavras no espaço do papel torna-se, da mesma forma, um recurso importantíssimo para a construção de estilo. Além disso, esse arranjo pode favorecer a construção do(s) sentido(s) proposto(s) pelo enunciador. O poema vai criando formas à medida que as palavras se juntam sobre o espaço da página e o caráter lúdico da linguagem poética permite, enfim, que se compreenda o sentido a partir da interioridade do texto, ou seja, dos elementos que o constituem: imagens, arranjos morfossintáticos, sonoridade, ritmo, espacialização, entre outros, e das relações que esses elementos estabelecem entre si.

Há autores que defendem que as atividades com texto poético na escola poderão partir dos interesses dos próprios estudantes; para tanto, é aconselhável que o professor apresente rotineiramente a leitura ou faça comentários sobre poemas em sala de aula. A familiaridade com o gênero começa quando a criança ou o jovem passam a treinar a percepção, principalmente auditiva, no acolhimento ao texto.

Entre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula compilamos algumas que poderão ser desenvolvidas no dia a dia com os alunos, a partir das sugestões de Sorrenti (2007): desenvolver oportunidades para que o aluno tenha

prazer em ouvir poemas por meio da própria voz, da voz do professor ou do grupo; a leitura silenciosa também é recomendada, pois é o momento de escolha do que se vai ler, a partir daquilo que lhe é prazeroso; explorar a linguagem corporal durante a leitura de um poema: bater palmas, as mãos nos braços e nas pernas, buscando no corpo os sons que acompanharão a leitura do poema; apresentar aos alunos um quantitativo de poemas para que escolham, após a leitura, o que mais lhe agradou e justifiquem sua escolha; apresentar poemas com temas semelhantes; fazer a comparação de um texto em prosa e um texto em verso que apresentem a mesma temática; e propor a criação de uma antologia para crianças e jovens, selecionando poemas publicados em livros para adultos; a autora salienta, nesse último caso, que algumas editoras têm se debruçado sobre tal trabalho, obtendo sucesso.

Segue-se a essas atividades o trabalho de aprofundar no estudo do poema: levar o aluno a observar o jogo de palavras, as aliterações, assonâncias e outros jogos fonéticos; a maneira como o poeta construiu os versos e como dispôs os elementos lexicais no papel; além de outras figuras de linguagem que surgem no texto.

Convém, novamente, ressaltarmos que a produção do poema requer planejamento. Partindo-se da experiência de leitura de poesias, o aluno terá condições de produzir seus próprios poemas, sob a orientação do professor. Nesse sentido, a sensibilidade inerente às composições poéticas aguça a criatividade e o pensamento da criança que se materializa nas produções poéticas pelo emprego do léxico e de uma série de recursos linguísticos, destacados no tópico que segue.

2.2.1 – OS NÍVEIS LINGUÍSTICOS DO POEMA

O poema, em sua materialidade linguística, se estrutura a partir de diferentes níveis: o lexical, o gráfico, o sonoro, o sintático e o semântico, comumente mencionados na análise dos textos do capítulo III. Cada nível contribui para produzir o significado global do texto, pretendido pelo enunciador.

No nível lexical, analisa-se o vocabulário empregado e o impacto que causa à linguagem na perspectiva dos sentidos que o texto poético visa a construir;

consideram-se, também, as categorias gramaticais empregadas: se aparecem, por exemplo, verbos de ação, de estado ou se eles representam fenômenos da natureza; o tempo verbal empregado; os substantivos e os adjetivos ou locuções adjetivas empregados; os pronomes e os advérbios existentes; os conectivos (conjunções, principalmente) que favorecem a coesão e a coerência do texto, e assim por diante. Salientamos que a escolha dos elementos lexicais é primordial para garantir a unidade do texto e uma interpretação coerente de seus sentidos.

O nível gráfico refere-se ao aspecto visual do poema, ou seja, à forma como os versos e estrofes se organizam na página para produzir uma determinada imagem, criando-se, assim um significado específico. O nível sonoro considera os aspectos referentes à métrica, à organização das estrofes por meio dos versos e às rimas produzidas; consideramos o verso uma forma abreviada em relação a um texto em prosa, e seu agrupamento forma a estrofe, favorecendo, assim, a musicalidade e a regularidade rítmica do poema; nesse nível, surgem, principalmente, as aliterações e assonâncias, caracterizadas como figuras fônicas de linguagem.

O nível sintático está voltado para o modo como os elementos lexicais se articulam no poema. Nele, observa-se a construção de sintagmas, frases, períodos e orações, que, por sua vez, formam os versos. Nesse nível, verifica-se também a ocorrência de estruturas paralelísticas, que correspondem à simetria entre ideias ou segmentos textuais; a recorrência dessas estruturas favorece a construção do sentido do texto. Do mesmo modo, aparecem as figuras de sintaxe, principalmente aquelas que dizem respeito às inversões, como é o caso do hipérbato e da anástrofe, e à elipse. Ressaltamos que a construção sintática do texto poético se distingue das convenções exigidas por outros gêneros discursivos.

O aspecto semântico insere-se na análise dos demais níveis do poema e representa o nível relevante para a construção do sentido global do texto. Em outras palavras, o emprego do léxico, a organização das categorias gramaticais, as figuras sonoras ganham significados quando analisados a partir do sentido global do texto.

De acordo com Goldstein (2006), no nível semântico, surgem as figuras de similaridade, de contiguidade e de oposição. Na similaridade, destacam-se a

comparação ou símile, que consiste em aproximar dois termos entre si, por meio do uso de locuções conjuntivas “como”, “assim como” etc.; a metáfora, que se trata de um tipo de comparação, no entanto, sem o uso das conexões comparativas; a alegoria, que consiste em uma figura retórica, que associa uma sequência de metáforas para exprimir uma determinada ideia; e a sinestesia, que consiste na integração das impressões sensoriais, num processo semelhante ao da metáfora. Na contiguidade, destacam-se a metonímia, cuja associação semântica ocorre pela supressão de termos sintáticos; a sinédoque, que consiste numa variedade de metonímia. Das figuras de oposição, destaca-se a antítese, que consiste na relação de palavras, sintagmas ou enunciados com ideias contrárias; ao lado da antítese, tem-se, também, como figuras de oposição o oxímoro, a ironia e o paradoxo.

Essas considerações nos levam a concluir que a análise e o estudo do poema devem partir de seu conteúdo linguístico, observando-se, nesse sentido, como o texto se estrutura linguisticamente e expressivamente. Ressaltamos, novamente, que as estruturas linguísticas, em sentido restrito, articulam-se ao léxico, ao aspecto sintático e semântico que organizam o texto e estabelecem a integração da obra poética. Portanto, no processo de leitura do texto poético, o *eu* que fala constrói-se a partir da perspectiva do poeta que se orienta por meio desses recursos para expressar pensamentos e emoções; nesse percurso, ele articula informações nos diferentes níveis da língua, pois é sempre esta que lhe oferece o material básico sobre o qual trabalha, razão por que se torna importante verificar a concepção de ensino de língua portuguesa em nossas escolas, tema de nosso próximo item..

2.3 – CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Desde a segunda metade do século XX, a partir dos estudos da linguística, não mais se nega o fato de que a comunicação humana acontece por meio de textos; por isso, na escola, estes devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem. Considerado uma unidade de sentido, em primeiro lugar, o texto independe da extensão e de sua forma de apresentação: seja nas modalidades oral ou escrita, seja de caráter literário ou não literário; em segundo lugar, o texto realiza-

se em um gênero linguístico. Logo, em situações sociocomunicativas, encontramos uma infinidade de gêneros com os quais lidamos cotidianamente ou eventualmente. Nesse caso, compete à escola sistematizar o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, promovendo o contato da criança com diferentes tipos de texto.

Particularmente, o ensino de produção de texto deve ter como viés uma proposta pedagógica planejada e teoricamente fundamentada, que disponha de subsídios didáticos e metodológicos que levem em consideração as diferentes situações de uso da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. O aprendizado e o ensino dos gêneros discursivos devem levar em consideração as diversas características definidas na situação de produção.

Reconhecemos que, em grau diverso da linguagem oral, a escrita requer, em sua estrutura, certa organização de ideias, em conformidade com a escolha do gênero textual e seus constituintes, a seleção e articulação de elementos lexicais, o emprego de elementos coesivos e referentes, a utilização de sinais de pontuação e as convenções gramaticais, a disposição dos elementos textuais numa cadeia sintagmática de modo a conferir clareza e correção ao texto. Entretanto, em se tratando da escrita de textos poéticos, esses quesitos não podem ser considerados como se fossem uma “camisa-de-força”, uma vez que, ao poeta, é permitida uma liberdade maior de expressão, em uma forma distinta de lidar com as palavras, dispensando, nesse sentido, o uso estritamente formal da linguagem, requerido em outras situações de produção textual.

Como esta dissertação contempla poemas produzidos por alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, acreditamos ser propício apresentarmos, de forma geral, o propósito do ensino da língua portuguesa contemplado no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Nele, propõe-se que o estudo da língua portuguesa mantenha-se integrado em quatro eixos práticos: prática de oralidade, prática de leitura, prática de produção de textos e prática de análise e reflexão sobre a língua.

A prática da oralidade, de acordo com o Referencial, “requer um planejamento da prática pedagógica que garanta, no espaço de sala de aula, o desenvolvimento organizado de situações vivenciadas de falar, ouvir e refletir sobre a língua” (2008,

p.89). Poder-se-ia pensar como estratégia a produção oral de poemas, contemplando o desenvolvimento dessas situações, a partir de propostas motivadas pelo professor, tais como: comentários a respeito de um poema lido, construção coletiva de um poema, entre outras possibilidades.

A prática de leitura é desenvolvida de acordo com as seguintes estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação ou checagem. Primeiro, delega-se ao aluno liberdade de escolher, de selecionar o que vai ler, no momento da atividade; a antecipação relaciona-se aos conhecimentos e experiências que o aluno traz no momento de leitura; a inferência é a recorrência aos saberes internalizados; a verificação ou checagem consiste em se verificarem as informações que o aluno antecipou e as suposições que fez. Em relação aos objetivos da leitura, os alunos devem perceber o que leem, a fim de ampliar o conhecimento, buscar resposta a alguma pergunta. Como o texto poético não visa em si ao acúmulo de informações, mas ao prazer, ao deleite e à fruição, sua leitura deve ser uma atividade que busque desenvolver diferentes estratégias de construção e reconstrução do(s) sentido(s) do texto, considerando a relação entre o leitor e o enunciador.

No que concerne à prática de produção e reprodução de texto, orienta-se o professor a planejar essa atividade, a fim de desenvolver, nos alunos, a capacidade de compreender, produzir e reproduzir diferentes textos em diversas situações de uso da língua. Ao escrever para expressar-se, o aluno tende a mobilizar os conhecimentos que possui sobre a escrita e deve decidir sobre a forma de expressar aquilo que pretende.

A prática da escrita requer que se ensine a estrutura do gênero estudado em sala de aula, para que os alunos saibam como escrever e como organizar o texto no papel. O Referencial aborda as três fases implicadas no processo de produção e reprodução de texto: planejamento, a escrita propriamente dita e a releitura para revisão. Isso se aplica com a mesma maestria aos textos poéticos que, como tal, devem seguir as orientações requeridas pelo Referencial. Salientamos que o fato de o poema estar isento, em certa medida, de uma convencionalidade mais rigorosa de produção, isso em momento algum deve interferir na qualidade apresentada.

O Referencial recomenda, ainda, que a análise e a reflexão sobre a língua aconteçam em todos os momentos do ensino da língua portuguesa em sala de aula. A esse respeito, Possenti (1996) ressalta que o aprendizado não acontece por exercícios, por repetições à exaustão, mas por práticas significativas, efetivas e contextualizadas. Assim, o ensino do gênero poético deve propor condições para que o aluno compreenda como os elementos do plano do conteúdo relacionam-se aos elementos do plano da expressão, levando o texto a obter o efeito estético pretendido pelo enunciador.

Diante disso, a produção do texto poético em sala de aula deve desvincular-se de qualquer pretensão pedagógica e didatizante. Já se foi constatado que essa ainda é uma prática recorrente na escola: professores utilizam os poemas ou textos de outros gêneros como estratégias de trabalho para o ensino puramente gramatical. Em decorrência disso, as atividades pertinentes às estratégias constitutivas do texto são deixadas em último plano e, muitas vezes, esquecidas.

Finalmente, convém refletirmos sobre os dizeres de Sorrenti (2008, p. 40), para quem a criança “independentemente de sua condição social, existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem”. Para essa autora, a escola preocupa-se, como mencionamos, com o ensino da gramática e usa os textos, inclusive os poéticos, como pretexto para atividades, por exemplo, de separar sílabas, marcar os encontros vocálicos e os encontros consonantais, verificar os dígrafos e assim por diante. Ao contrário disso, Sorrenti acredita que os professores precisam propor um trabalho mais interessante e mais produtivo com o texto; por exemplo, verificar as aliterações, as onomatopeias, as repetições, o ritmo do verso, etc. Essas atividades precisam ser, enfim, exploradas no ensino do gênero poético, de modo a preservar-lhe a magia, o encanto e a ludicidade.

2.3.1 – PROJETO “CRIANÇA TAMBÉM FAZ POESIA”

O Projeto “Criança também faz poesia” resultou em livro contendo produções dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Kamé Adania da cidade de Campo Grande / MS. A obra foi publicada no ano de 2009 para ser distribuída entre os alunos da escola e entre os professores.

A idealizadora do referido projeto, professora Ana Lucia Silva Machado Vilas Boas, na tentativa de desenvolver um trabalho que pudesse envolver os alunos na prática de leitura e escrita, uma vez que, mais da metade dos alunos não dominava essas habilidades, decidiu trabalhar com poesias, pois, em sua opinião, estas se organizam de forma diferenciada em relação aos demais gêneros textuais, requerendo liberdade maior de expressão do pensamento, o que poderia contribuir na eficácia do processo de alfabetização dos alunos.

Como estratégia didática, a professora partiu da leitura de textos poéticos em sala de aula, apostando nesse espaço como propício à formação social e cultural dos alunos. Concomitante à leitura dos poemas, os alunos tiveram oportunidade de pesquisar a respeito da biografia dos autores; de compartilhar com os colegas suas próprias experiências de vida, suas preferências e expectativas de futuro.

Além do espaço de sala de aula, a professora, visando a atender às abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a utilização das tecnologias e linguagens, resolveu desenvolver o trabalho em outros ambientes; assim, houve pesquisa e leitura na biblioteca da escola, atividades na sala de informática e leitura junto à família, no lar. Nesses espaços os alunos puderam vivenciar, de forma mais intensa, o momento da poesia, pois houve um período maior de tempo para que se refletisse sobre os saberes poéticos.

O trabalho contou, também, com a colaboração de outros professores, de funcionários da escola e dos familiares. Desse modo, todas as dinâmicas aplicadas conduziram à materialização do livro, no qual são apresentados os textos: *A flor*; *A gatinha dorminhoca*; *A lua*; *Borboleta*; *Boris*; *Brincadeiras de criança*; *Corinthians*; *Gatinha dorminhoca*; *Meu cachorro*; *Meu cão*; *Meu gato Urso*; *Minha cidade morena*; *Boneca*; *O meu cachorro Totó*; *O cavalinho dourado*; *O córrego Segredo*; *O Betoven*; *O cavalo esperto*; *O gato Bili*; *O menino no mar*; *Natureza*; *Pitoco*; e *Totó*. Todos eles ilustrados pelos próprios autores, de acordo com o conteúdo abordado.

Mais do que desenvolver um trabalho dessa natureza, a professora, acreditou no potencial criativo de seus “futuros poetas”, apostando na criação do livro, digitado e ilustrado por eles mesmos. Para ela, o livro atendeu à função social da escrita, uma vez que os poemas produzidos puderam ser lidos pelos demais alunos da

escola, pela família e pela comunidade escolar. Além disso, a educadora convenceu-se, pelo trabalho, de que a leitura e a produção de poemas favorecem o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade expressiva, da sensibilidade e da imaginação.

2.3.2 – POETAS DA ESCOLA III

Outro projeto que também se notabilizou na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no ano letivo de 2010, foi o “Poetas da Escola III”, desenvolvido na Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles, entre os alunos do 5º ano A e B, pelas professoras Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña e Laura Geisa Silva Albuquerque que, ao final, também se materializou em um livro contendo setenta e sete poemas escritos individualmente e em grupo, os quais se destacaram por dois aspectos comuns: a originalidade na visão das coisas e o uso distinto de vocábulos.

Uma peculiaridade a se observar é que grande parte dos textos versa a respeito da cidade de Campo Grande/MS. Isso se deve ao fato de que o projeto partiu de uma iniciativa ampla, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*⁸, em que os alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental participaram na categoria poemas, cuja temática “O lugar onde vivo” visava a “resgatar observações, conhecimentos e sentimentos dos alunos sobre o lugar onde vivem” e “estudar poemas de diferentes autores sobre a terra natal”.⁹ Ressaltamos, no entanto, que nem todos os poemas contidos no livro abordam essa temática.

Na opinião da professora Tânia Mara, “o poeta é o artista que usa as palavras para fazer uma obra de arte – o poema”. Ele tem a maestria de combinar as palavras, dar ritmo a essa combinação e sabe “como” fazê-las para conquistar e surpreender o leitor, afinal, “A poesia é como um sonho / Que as crianças irão embarcar. / Sonhar com versos e flores / E com as palavras brincar. [...]”, como diz o texto da aluna Roberta Vicco Souza de Carvalho (p. 11), que traz, apropriadamente,

⁸ A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social. É um projeto coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e conta com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Canal Futura.

⁹https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/poema.

essas palavras na abertura do livro. Nesse sentido, os poetas utilizam a escrita para provocar emoção, “para divertir, convencer, fazer pensar o mundo de um jeito novo”.

No livro, também, há uma parte dedicada a questões teóricas sobre “poemas e poetas”, os escritores que se dedicaram à literatura da poesia infantil, no Brasil, bem como, a distinção entre poema e poesia. Acreditamos que essas questões servem para elucidar a proposta do trabalho apresentada no livro¹⁰ e nortear o estudo da poesia infantil em sala de aula por meio de uma proposta pedagógica planejada em vista da expectativa do grupo.

¹⁰ Ver proposta no anexo.

CAPÍTULO III

3 – ANÁLISE DOS TEXTOS

Este capítulo estabelece uma conexão entre a fundamentação teórica apresentada nesta dissertação e sua aplicabilidade na prática de análise dos textos, caracterizando-se esta como uma tarefa metódica e voltada à discussão de pormenores explícitos ou subentendidos no conteúdo dos poemas. Ressaltamos que a estratégia de análise considera o modo como o conteúdo se apresenta no poema; é ele que nos direciona a buscar os procedimentos adequados de análise. Por isso, considera-se o fato de o texto fazer parte da rotina do analista, que, para poder apreender os possíveis sentidos, passa a observar todos os elementos responsáveis por sua constituição, em perspectiva que integra, como já destacamos, expressão e conteúdo.

Diante dessas considerações, buscamos direcionar a análise de modo a verificar, no percurso gerativo de sentido, a organização do discurso, propriamente dito, nas categorias de pessoa, espaço e tempo, bem como as relações entre temas e figuras que produzem o sentido do texto e conduzem às isotopias temáticas ou figurativas; no nível narrativo, consideramos, sobretudo na semântica narrativa, os objetos pretendidos pelos actantes modalizados por um *fazer e/ou ser*; no nível das estruturas fundamentais, destacamos as categorias semânticas de base que organizam o discurso e marcam as oposições fundamentais.

À análise do percurso gerativo de sentido, procuramos estabelecer a proximidade entre os elementos do plano da expressão, que auxiliam a produzir os efeitos de sentido buscados pela enunciação. Para tanto, nas categorias do plano de expressão, abordamos as relações fonéticas, as figuras de linguagem, sobretudo as figuras fônicas (aliteração e assonância), as relações de antíteses, os paralelismos sintáticos, bem como a distribuição dos versos sobre a página, entre outras questões.

O capítulo apresenta a análise de cinco textos, sendo os três primeiros parte da obra “Criança também faz poesia” e os dois últimos, da obra “Poetas da Escola III”. O primeiro texto, “Totó”, alude a um cão que aparece figurativizado como mágico

no sonho do poeta, e em torno do qual ocorre toda a narratividade. O segundo poema, “O menino no mar”, narra as aventuras de um cachorro e seu dono no mar; o cão representa o protagonista da narrativa, a partir do qual se estabelece o simulacro das ondas do mar, ou seja, a relação entre elementos do conteúdo e elementos da expressão. O terceiro poema, “O córrego Segredo”, estabelece a visão particular do enunciador em relação a um dos córregos de Campo Grande/MS, o Segredo, a partir de duas circunstâncias fenomênicas: sol e chuva, que, por sua vez, associam-se a temáticas de cunho social. O quarto poema, “O lugar onde vivo”, aponta as observações e os sentimentos do poeta em relação ao lugar onde vive, sobretudo no que concerne à natureza humana em suas particularidades. O quinto poema, “Quatro dúzias de coisinhas à toa”, destaca-se, já em um primeiro momento, pela irreverência no modo de apresentação do conteúdo; além disso, trata-se de uma produção em grupo, na qual aparece uma série de enunciados interdependentes que condicionam o estado de felicidade desse enunciador coletivo.

3.1 – TOTÓ

O primeiro poema é de Nathan Sousa Sales, estudante do 3º ano da Escola Municipal Kamé Adania, que, na época de sua redação, estava com 9 anos; nele, narra-se o sonho do *eu poético* com seu cachorro, duplamente figurativizado como Totó e mágico, já apontando para uma possível contraposição entre o mundo cotidiano e o mundo onírico, a ser verificada pela análise.

1. Sonhei com Totó
2. Ele era mágico
3. Podia fazer qualquer coisa
4. Cortar, inventar
5. E desaparecer...

6. Nunca dormia
7. Só pensava em magia
8. Até na hora de comer

9. Fez uma mágica
10. Me fez
11. Aparecer
12. E desaparecer

13. Acordei assustado

14. Vi meu cachorro
15. Do meu lado.

Em um primeiro momento, chama-nos a atenção o título do poema, o que se dá, especialmente, em virtude do arranjo fonético do plano de expressão: duas sílabas que se repetem, porém, alternando-se as vogais em fechada e aberta, respectivamente. Esse arranjo provoca um efeito de sentido de subjetividade do *eu* poético, percebido, logo no início do 1º verso, quando aparece o verbo na primeira pessoa do singular, instalando-se, no plano sintático do nível discursivo, a debreagem actancial enunciativa.

Pelo procedimento mencionado, o sujeito (elíptico) projeta-se naquilo que enuncia, ou seja, no universo de seu mundo onírico, portanto, um mundo subjetivado. Devemos considerar, ainda, nesse primeiro verso, o tempo verbal que se apresenta no pretérito, tempo por excelência do relato. A esse verbo, segue-se um elemento preposicional acrescido do substantivo que já aparecera no título, o que confirma a hipótese inicial de que entre o *eu* poético e *Totó* estabelece-se uma relação de proximidade, a partir desse vínculo de companhia criado entre ambos.

O 2º verso, ao contrário do primeiro, é introduzido por um novo sujeito, na forma pronominal *ele*, e retoma, sintaticamente, o vocábulo *Totó*, agora caracterizado como um herói mítico, fator significativo e condição necessária para o desenrolar da narrativa. O sujeito *cão* aparece na terceira pessoa, marcando a instalação da debreagem actancial enunciativa. A partir dessa perspectiva, o *eu* poético passa a descrever *Totó* figurativizado em mágico mundo onírico e o faz de forma objetiva, ou seja, a partir da perspectiva da ação do cachorro no mundo de sonhos do enunciador. O verbo que se apresenta, também, no pretérito simula um estado transitório do sujeito mágico; ao mesmo tempo, em que a imagem desse sujeito apresenta uma natureza fictícia.

Do 3º ao 12º verso, ocorre a narração propriamente dos feitos desse sujeito, agora, potencialmente modalizado, no componente semântico do nível narrativo, por um *poder* e um *saber fazer*, anunciado na construção sintática do 3º verso: *Podia fazer qualquer coisa*.

A sequência nominal *qualquer coisa*, vinculada ao poder e saber (fazer) do mágico concentra, em si, o sema da extensidade. Temos, portanto, a figura de linguagem denominada hipérbole, recurso estilístico que modaliza o grau de envolvimento do enunciador poético por aquilo que enuncia. Esse tom de exagero é estendido ao longo da 2ª estrofe, quando nela aparecem, no plano sintático, as circunstâncias adverbiais *nunca, só* e *atéque* iniciam cada um dos versos. Temos, portanto, um sujeito em conjunção com o objeto-valor, nesse caso, a magia. Percebe-se que a forma de dizer (o como dizer) constitui-se fator determinante para imprimir sentido àquilo que se pretende enunciar.

No 9º verso, o enunciador, ao que nos parece, pretende criar, no enunciatário, determinada expectativa, quando introduz a assertiva *Fez uma magia*. Essa expectativa é quebrada nos versos seguintes quando o *eu* poético apresenta-se como um personagem no seu próprio sonho, que, sob efeito da ação da magia, aparece e, em seguida, desaparece. Nessa estrofe, a alternância entre consoantes surdas em ‘fez’, ‘aparecer’ e ‘desaparecer’ e sonoras em *mágica*, *desaparecer*, sugerem, justamente, o despertar próximo do sujeito poético.

Também se percebe que os versos se encontram reduzidos em número de elementos linguísticos, o que caracteriza a proximidade do estado de vigília do sujeito. Ocorre, ainda, a contraposição semântica entre *aparecer* e *desaparecer*. Essa relação antitética gera a tensão entre as forças opostas, o que torna propício o despertar do sonho, como vemos no 13º verso.

O sujeito *eu*, finalmente desperto, manifesta uma sensação decorrente dos resquícios oníricos: “acorda assustado”, por ter sido alvo da ação do mágico, rompida, seguidamente, quando o sujeito poético depara-se com o cachorro *do seu lado*. A 4ª estrofe apresenta, do mesmo modo que a 3ª estrofe, versos breves que, do ponto de vista da expressão, representam a tomada de consciência do sujeito após o despertar do sonho. A oposição entre *sonhei* e *acordei* conduz à oposição semântica de base sonho X realidade.

Aliás, essas oposições podem ser entrevistadas, no plano da expressão, por elementos poéticos que simulam o tom fugaz do sonho. Veja-se: o poema é permeado pelo jogo de rimas que, de acordo com a disposição, aparecem

interpoladas (abba), nos versos 5º, 6º, 7º e 8º, e misturadas, nos versos 10º, 11º, 12º, 13º e 15º. Além das rimas, há também a ausência dos sinais de pontuação, a prevalência da ordem direta dos períodos, a elipse dos pronomes pessoais (eu e ele) e o emprego da conjunção aditiva e, de forma a abreviar uma sequência das ações produzidas pelo sujeito mágico; além do emprego das reticências, que, do mesmo modo, sugerem a brevidade com que são citadas as ações do sujeito.

As disposições figurativas que aparecem no poema, tais como o cão transformado em mágico e, conseqüentemente, as ações que excedem as competências humanas, inerentes ao seu fazer mágico, conduzem às isotopias temáticas: /princípio de fantasia/ e /princípio de realidade/; /manifestação inconsciente/ e /manifestação consciente/; /mundo onírico/ e /mundo cotidiano/.

Em acréscimo às observações efetuadas, citamos Bosi, para quem a noção de imagem representa o “modo de presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós” (1990, p.13). Desse modo, a imagem do cão, uma vez retida pelo sujeito poético, passa a ser ressignificada no sonho, representando, em si, não o modo de ser do objeto, mas um simulacro marcado pelo valor que esse objeto representa. Considerando, ainda, que a narração foi produzida por uma criança de 9 anos (na época), que se projeta como enunciador no poema, é possível surgirem, na produção infantil, imagens míticas, nesse caso, a do mágico, uma vez que se associa ao universo psíquico da criança manifestado, em linguagem verbal que integra de maneira lógica e coerente a relação entre sonho e realidade, por meio de elementos do plano do conteúdo e da expressão.

Portanto, ao falar sobre o cãozinho no mundo onírico, o poeta articulou engenhosamente o conteúdo à expressão, numa sequência que contempla um início, um desenvolvimento e uma conclusão; nesse sentido, o poeta adequou o relato do sonho à estrutura poética, lançando mão dos recursos próprios da poesia para discursivizar o conteúdo, homologando-o ao plano da expressão e produzindo a poeticidade.

3.2 - O MENINO NO MAR

O segundo poema é de Philipi Wesley Bragas, estudante do 3º ano da Escola Municipal Kamé Adania, que, na época da redação, também estava com 9 anos; nele, narra-se a história de um menino com seu cachorro no mar. A análise pretende buscar, no enredo, os elementos do plano da expressão que, associados ao conteúdo, produzem determinados efeitos de sentido.

1. **Menino nada**
2. Com seu **cachorro**
3. Ele **late, late**
4. O **menino** não faz **nada**.

5. O **cachorro** sabe...
6. Nadar e **surf**ar
7. **Nas ondas do mar**.

8. O **cachorro** fica cansado
9. Dorme como um bebezinho
10. Muito bonitinho
11. Filhotinho fofinho...

12. Ao acordar
13. Come e sai
14. Para **surf**ar
15. **Nas ondas do mar**.

Nesse poema, somos levados a buscar, nas relações semissimbólicas entre conteúdo e expressão, os efeitos de sentido produzidos pelo enunciador (poeta), quando este se vale de recursos da língua que contribuem para organizar o ritmo e os sentidos pretendidos.

De modo geral, o poema contempla a seguinte organização: quatro estrofes de quatro versos, com exceção da 2ª estrofe que apresenta três. Por sua vez, os versos, em sua disposição espacial, ora se estendem ora se abreviam, o que nos permite perceber que essa irregularidade produz um movimento curvilíneo, que simula, inclusive, o movimento das ondas do mar. Há, ainda, a marca de um sinal de pontuação no desfecho de cada estrofe, comumente, o ponto final e, eventualmente, as reticências, na 3ª estrofe, que aparecem também no 5º verso. Toda essa

organização, de certa forma, além de produzir um efeito estético no poema, contribui, particularmente, para a construção dos sentidos.

Investigando o título, *O menino no mar*, encontramos, no plano do conteúdo, um substantivo masculino, que, nesse caso, cumpre a função de sujeito oracional na 3ª pessoa – subentendendo-se a elipse verbal – seguido por uma circunstância adverbial de lugar. O modelo frástico que se apresenta nos leva a estabelecer as possíveis construções paradigmáticas: O menino **está** no mar; O menino **se afoga** no mar; O menino **brinca** no mar; O menino **nada** no mar etc. Apresenta-se, assim, indiferentemente, um sujeito de estado ou um sujeito de fazer.

Entretanto, rompem-se tais suposições, a seguir, no primeiro verso; nele, o ator *menino* aparece modalizado por um *saber fazer*, considerando a construção do tempo do verbo *nadar* no presente do indicativo, tempo, portanto, que simula uma ação no *agora*. Temos, assim, no plano sintático do nível discursivo, a debreagem actancial enunciativa, um sujeito projetado por outro sujeito, o que valida a afirmação de Fiorin de que “todas as pessoas, espaços e tempos instalados no enunciado estão de alguma forma relacionados ao *eu-aqui-agora* da enunciação”. Há, por isso, um *eu* que anuncia um *ele*. O verbo no presente sinaliza a debreagem temporal enunciativa.

Veja-se que o verso se constrói a partir de dois vocábulos: o substantivo e o verbo. Essa restrição morfossintática, associada à significação verbal e ao sujeito na 3ª pessoa, produz objetividade no enunciado. No plano fonético, o verso é dominado pela aliteração da alveolar palatal /n/, que aparece, também, no título do poema. O efeito de sentido produzido por esse arranjo está em simular os movimentos alternados e sequenciais de braços e pernas realizados pelo nadador, configurando-se, por isso, uma ação, um fazer.

O 2º verso vem introduzido por um elemento preposicional a indicar companhia e apresenta um segundo ator figurativizado como cão. Do mesmo modo, encontramos um sujeito modalizado por um *saber fazer* atribuído, num primeiro instante, ao ator menino. Note-se que a presença dos dois elementos sonoros, a fricativa /s/, em *seu* e a fricativa /ʃ/, em *cachorro*, produzem o simulacro do barulho do mar. Esse mesmo simulacro é produzido no 3º verso com o arranjo sonoro da

africada /tʃ/ em *late*, *late*. Desse modo, temos, na sequência sonora – fricativa e africada –, o simulacro dos movimentos de formação das ondas do mar: o barulho das águas que vêm, sobem (formando as ondas) e se quebram. Esse quebrar das ondas é reforçado pela repetição do vocábulo *late*.

O 4º verso surpreende-nos, sobretudo, quando o ator menino passa a ser modalizado por um *não fazer* aparente. Tal modalização encontra eco na construção sintática *não... nada* que limita uma possível reação do menino. No entanto, a compreensão do sentido dessa negativa requer que retomemos a análise anterior, sobretudo, voltada para o arranjo fonético. Veja-se: a sonoridade dos 2º e 3º versos associada ao plano da expressão manifesta o modo de ser do objeto mar: seu barulho, suas ondas. Portanto, essa construção sintática estabelece um limite na intervenção do menino em relação ao mar e introduz sua visão globalizante e particular. Essa particularidade, inclusive, é validada pelo uso do elemento lexical *seu* (cachorro), no 2º verso.

Na 2ª estrofe, o jogo fonético que aparece: a presença da fricativa/s/ em **s**abe, **s**urfar, **n**as, **o**ndas, intercalada à vibrante /r/ em nadar, surfar, mar, lembra, novamente, o barulho das ondas do mar. Além disso, a assonância do **a** que aparece em **s**abe, nadar, surfar, mar, sugere o avançar das ondas. Esses recursos sonoros contribuem, ainda, para imprimir agilidade na leitura dos versos, o que, no plano da expressão, nos faz pensar na rapidez dos movimentos das ondas.

O 8º verso anuncia o estado do ator cachorro, decorrente da ação praticada no 6º verso: nadar e surfar. Podemos notar que se trata de uma estrofe basicamente narrativa, na qual se estabelece a relação de causa e consequência. O predomínio da assonância do **oem**: cach**o**rro, **d**orme, **co**mo, filh**o**tinho, de certo modo, confere um ritmo mais lento ao poema, dando-nos a impressão do recolhimento propício ao ato de dormir. Podemos pensar, nesse aspecto, na calma das águas do mar. O sinal de reticências que encerra a estrofe demonstra a continuidade desse estado de calma.

Outro recurso linguístico utilizado é o sufixo diminutivo *-inho* e *-Zinho*, que nos reporta à imagem de algo singelo, passível de contemplação; a figura do bebê

evocada pelo poeta é símbolo da ternura. Particularmente, isso sinaliza os efeitos psicológicos da visão subjetiva e contemplativa do menino sobre o mar.

O 12º verso rompe, por meio da oração subordinada adverbial temporal do plano do conteúdo, essa calma. Na sequência, a estrofe constrói-se praticamente por verbos de ação. São ações atribuídas ao elemento humano que indicam uma rotina praticada nos primeiros momentos do dia. Novamente, o arranjo sonoro produzido pela assonância do **a**em acordar, sai, surfar e mar, tal como aparece na 2ª estrofe, simula o movimento contínuo das águas do mar.

De modo geral, todo o quadro que se forma no poema, toda a narratividade depende *do menino no mar*. Por isso, o título aponta a inserção do menino nesse universo natural, a partir do qual ele encontra possibilidade de criar sua própria visão. Podemos pensar na temática que perpassa todo o poema: **As ondas no mar**.

A partir dessa temática é possível traçarmos a oposição semântica do nível fundamental: calma X impetuosidade, que pode ser distribuída nas estrofes da seguinte forma: 1ª estrofe (possibilidade de nadar do menino), 2ª estrofe (formação das ondas), 3ª estrofe (repouso das águas) e, finalmente, 4ª estrofe (retomada das ondas). Esses momentos são demarcados pela ocorrência do sinal de pontuação, em cada estrofe. Os vocábulos que se repetem no poema, inclusive os formados pelo sufixo *-inho*, dispostos nos espaços da página, sugerem o desenho das ondas do mar.

Finalmente, a construção do poema põe em jogo os elementos do plano do conteúdo que, associados ao plano da expressão, de caráter fonético, morfossintático e estilístico, produzem o simulacro das ondas do mar; inclusive, a disposição desses elementos no espaço da página conduz ao ritmo de leitura que, do mesmo modo, evoca o movimento das ondas. Portanto, ao homologar os elementos do conteúdo aos elementos da expressão, o autor contribui para a produção de uma imagem que se associa ao elemento natureza.

3.3 - O CÓRREGO SEGREDO

O terceiro poema é de Lucas Aguiar Arantes, estudante do 3º ano da Escola Municipal Kamé Adania, que, na época da redação, estava, igualmente, com 9 anos; nele, o poeta apresenta o córrego Segredo sob duas circunstâncias temporais: chuva e sol, que conduzem o enunciador a traçar sua visão particular do córrego.

Para o leitor desta dissertação, algumas informações são relevantes para contextualizarmos a análise do texto: geograficamente, Campo Grande surgiu na confluência de dois córregos: Prosa e Segredo, nomes esses originados da memória oral da antiga população, que foram repassados a cada geração. Na obra *Campo Grande, a Cidade Onde eu Moro*, de Paulo Coelho Machado, relata-se que à sombra de uma figueira, próxima a uma valeta d'água, os moradores do local “ficavam ferrados em prosa”, daí o nome Prosa; já o córrego Segredo recebeu esse nome por causa de um amor oculto de Manoel Olivério, que resultou em escândalo no povoado. No entanto, não há registros desse amor, configurando-se um “causo” resgatado das lembranças dos moradores e eternizado pela tradição oral.

1. Quando chove
2. No córrego Segredo
3. A água fica acumulada
4. Quando passa
5. Alguém na rua
6. Fica toda molhada!

7. Quando fica sol
8. O córrego fica seco
9. Todo mundo olha
10. Com desprezo.

Sintaticamente, o poema apresenta duas estrofes que se organizam em torno da antítese figurativa: chuva (chove) e sol, elementos esses introduzidos pela circunstancial temporal ‘quando’. Assim, os enunciados oracionais ‘quando chove’, no 1º verso, e ‘quando faz sol’, no 7º verso, levam o enunciador a estabelecer sua visão particular do ‘córrego Segredo’, articulando-a à relação de causa e

consequência que perpassa todo o poema, e, de certo modo, contribui para torná-lo um texto com proposições figurativas e temáticas.

No 1º verso, aparece, isoladamente, uma oração subordinada adverbial temporal constituída por dois elementos lexicais: quando (conjunção subordinativa adverbial temporal) e chove (verbo no tempo presente). A brevidade do verso impõe objetividade ao que se enuncia: a chuva. No plano da expressão, o som chiante produzido pela fricativa /x/ assemelha-se ao barulho da própria chuva.

O 2º verso é composto por um adjunto adverbial de lugar “No córrego Segredo”, circunstância que o eu poético destaca para estabelecer relação com o evento ‘chuva’ e antecipar o verso seguinte. O vocábulo ‘córrego’ traz a vibrante /R/, e ‘Segredo’, a fricativa /s/; associados ao plano da expressão, pressupõem o barulho das águas correndo. Deduz-se, a partir daí, que o 1º verso traz o conteúdo (chuva) e o 2º verso o continente, ou seja, o lugar onde as águas escoam, por onde elas correm.

O 3º verso anuncia o que já se havia presumido: “A água fica acumulada”. Do 1º ao 3º verso, temos um período composto por subordinação, que se apresenta na ordem inversa, justamente, para criar o efeito de sentido já mencionado: a produção da chuva e das águas pelos fonemas apresentados.

O 4º verso também se inicia por uma conjunção subordinativa temporal ‘quando’ seguida do verbo ‘passa’. Isoladamente, o verso pode sugerir que a ação de passar seja da chuva. No entanto, o 5º verso desfaz essa suposição e apresenta como agente do verbo um sujeito “alguém” que assume o papel de transeunte do local próximo ao córrego. O 6º verso, finalmente, aponta para o estado físico do sujeito que passa.

Note-se que o adjetivo flexiona-se no gênero feminino, o que nos leva a imaginar que se trata de um ser do sexo feminino. Esse último verso encerra-se por um ponto de exclamação, que, nesse contexto, surge para assinalar um fato notório ao expectador: o transbordar das águas do córrego.

O 7º verso assinala outro aspecto do córrego, em oposição ao primeiro estado; principia-se por uma conjunção adverbial temporal ‘quando’ seguida por um

verbo de estado ‘fica’ e pelo substantivo masculino ‘sol’. O 8º verso apresenta a construção sintática na ordem direta: “O córrego fica seco” que estabelece uma relação de dependência semântica com o verso anterior. A ordem direta pressupõe que o alvo principal, agora, é o córrego. Se na 1ª estrofe o elemento *córrego* surge como adjunto adverbial de lugar, enquanto o sujeito é a água transbordante, na 2ª estrofe, o córrego se torna o sujeito da oração apontando para o tom objetivo com que o enunciador quis informar sobre o estado do córrego.

Os vocábulos ‘sol’ e ‘seco’ apresentam a fricativa /s/ que, no plano da expressão, associa-se ao estado de sequeidão, de sol escaldante. O 9º verso também apresenta a ordem direta do enunciado “todo mundo olha”, que se complementa com o verso seguinte: “com desprezo”, apontando para uma circunstância de modo. Mais uma vez, aparece a objetividade e o tom de seriedade com que o enunciador anuncia o estado do elemento córrego.

Com base na sintaxe discursiva, deparamo-nos, ao longo do poema, com verbos no tempo presente do modo indicativo, instalando-se a debreagem temporal enunciativa, que aponta o tempo ‘*agora*’ da enunciação e assinala os estados (reais ou fictícios?) cheio e/ou seco do elemento figurativo córrego. Articula-se, portanto, a isotopia do meio ambiente figurativizada pelos elementos chuva, sol, água e córrego. A partir da existência desses dois condicionantes fenomênicos, o córrego é visto pelo enunciador em estado (total) de abundância ou de escassez, que constituem a oposição semântica de base do nível fundamental.

No plano da expressão, validamos essa oposição de base por meio da assonância do fonema vocálico ‘a’ nos vocábulos: *água*, *acumulada*, *quando*, *passa*, *molhada*, *que*, pelo seu grau de abertura articulatória, reproduz o aspecto de abundância, de fartura; e da assonância do ‘e’ fechado, na 2ª estrofe, em: *seco* e *desprezo*, que nos transmite a sensação de uma experiência marcada por um estado de falta, de miséria, de abandono. Além da assonância do **a** e do **e**, encontramos, ainda, a assonância do ‘o’ aberto e fechado em *sol* e *olha*, cujo sentido de abertura é o da expansão do calor.

As expressões enfáticas “*toda molhada*” (6º verso) e “*todo mundo*” (9º verso) contribuem para a produção do sentido de totalidade. No primeiro caso, trata-se de

um advérbio de intensidade e, no segundo, de um pronome indefinido. Sobrepõe-se, portanto, a isotopia figurativa da sociedade que, diretamente, é afetada pelas condições de abundância e de escassez, em seu sentido natural e social.

Outro recurso empregado pelo enunciador diz respeito à brevidade dos versos. São versos curtos, ligeiros, que ajudam a criar um ritmo ágil, bastante propício ao movimento proposto em seu conteúdo – a passagem do córrego de transbordante para seco. No nível fundamental, a chuva é eufórica, positiva, na visão do poeta, e o sol, disfórico, negativo. Opõe-se, portanto, a euforia da primeira estrofe à disforia da segunda. A partir da categoria semântica fundamental: abundância X escassez, traçamos a isotopia de temática social que contrapõe a fartura à miséria.

Concluimos, portanto, que o poeta, valendo-se da figurativização de elementos naturais e humanos, constrói um texto temático, voltado para questão social (abundância e fartura X escassez e miséria), que suscita sentimentos de repulsa (desprezo) ou de satisfação no enunciador.

3.4 – O LUGAR ONDE VIVO

O quarto texto a analisarmos é de Thiffany Giovana Inácio Cabral, estudante do 5º ano da Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles, no ano de 2010; faz parte do livro Poetas da Escola III. Nele, a autora fala sobre o lugar onde vive, dando destaque para o elemento humano (homens, mulheres e crianças) que fazem parte do lugar.

1. O lugar onde vivo
2. Tem muitas Lauras
3. Laura gorda, Laura magra
4. Mas todas são leais.

5. O lugar onde vivo
6. Tem muitos Mários
7. Mário pedreiro, Mário madeireiro,
8. Que fazem tudo para agradar.

9. O lugar onde vivo
10. É lindo como os pássaros,
11. Enfeitando o céu anil de Mato Grosso do Sul.

12. O lugar onde vivo
13. Tem muitas crianças
14. Crianças aqui, crianças ali,
15. Crianças em todo lugar.

Em primeiro lugar, o poema traz expresso em seu título um sujeito poético, protagonista do contexto da enunciação, que reúne informações do lugar onde se vive a partir de uma visão particular dos elementos que se inserem no seu universo perceptivo. Articulam-se, assim, a debreagem actancial enunciativa, com sujeito em primeira pessoa “eu” (elíptico), do verbo “viver” e a debreagem temporal enunciativa (agora), com verbo no presente do indicativo que perpassa todo o poema, indicando ações e/ou estados contínuos.

A partir do momento em que o enunciador fala a respeito do lugar onde vive, aparece a terceira pessoa do singular *e/le* que alude a esse lugar; portanto, aparece a debreagem actancial enunciativa, representada pelo sujeito *o lugar*. Assim, um sujeito em primeira pessoa fala a respeito de outro sujeito. Por isso, falamos em sujeito protagonista que, ao mesmo tempo em que se insere na narração, como personagem ativo, observa e elabora suas próprias informações.

De modo geral, o enunciado que aparece no título se repete, consecutivamente, nos 1º, 5º, 9º e 12º versos, ou seja, no início de cada uma das quatro estrofes que compõem o poema. Nota-se, também, que as duas primeiras estrofes e a última apresentam, nos três primeiros versos, a mesma construção morfossintática, veja: “O lugar onde vivo” / “Tem muitas Lauras” / “Laura gorda, Laura magra”; “O lugar onde vivo” / “Tem muitos Mários” / “Mário pedreiro, Mário madeireiro”; “O lugar onde vivo” / “Tem muitas crianças” / “Crianças aqui, crianças ali”; no plano da expressão, a construção paralelística e a repetição do enunciado “O lugar onde vivo” aponta para uma cumplicidade do poeta com as informações que traz a respeito do lugar e, sobretudo, sua impressão do lugar em relação, principalmente, ao elemento humano que o compõe.

Assim, na 1ª estrofe, o poeta privilegia o universo feminino que é representado por um nominativo próprio no plural: “Lauras”, a quem atribui duas características semanticamente opostas: gorda e magra. Supostamente, ao enunciar, utilizando uma modalidade do aspecto físico feminino, aponta-nos as diferenças aparentes entre as mulheres, as individualidades existentes. No entanto, no 4º verso, o poeta introduz, por meio do conectivo adversativo “mas” uma informação que compensa as diferenças entre as “Lauras”, e, seguido do pronome “todas”, modaliza-as em uma única circunstância de caráter, qual seja, a lealdade.

A esse respeito, o poeta apresenta uma visão positiva do universo feminino modalizado por um *saber ser*. No plano fonético, do vocábulo “Lauras” tem-se o segmento “-aura” que, pela sonoridade produzida, pode suscitar a sensação de suavidade, de delicadeza e de serenidade, propícias ao universo feminino; constrói-se, portanto, um estado particular e fundamental para a mulher: a feminilidade.

Na 2ª estrofe, o poeta apresenta o público masculino, representando-o por um nominativo próprio no plural: “Mários”, que são submetidos ao estado do *saber fazer*, no nível narrativo do percurso gerativo do sentido; o sufixo –eiro presente nos vocábulos “pedreiro” e “madeireiro” indica, no contexto, o fazer profissional dos “Mários”, considerados pelo poeta como agentes transformadores e atuantes socialmente, uma vez que as profissões existem em função das necessidades sociais, e, nesse caso, relacionam-se à temática construção. O poeta apresenta uma visão, também positiva, em relação ao fazer dos “Mários”, uma vez que “fazem tudo para agradar”. O pronome indefinido “tudo” introduz a intensidade da ação masculina em conformidade ao fazer profissional que se dirige exclusivamente para o universo masculino.

A 3ª estrofe rompe, a princípio, a dicotomia: universo feminino e universo masculino e aponta a integralização entre elementos da natureza, simbolizados por “pássaros” e “céu” e o elemento da civilização representado pelo estado de Mato Grosso do Sul. A comparação que aparece no 10º verso estabelece a visão ampla do poeta em relação ao lugar; essa ideia de amplitude pode ser compreendida a partir do elemento figurativo “pássaros” que evoca, semanticamente, um estado de liberdade, de expansão, de extensidade; no plano da expressão, essas ideias relacionam-se à própria estrutura do 11º verso que ora se estende. O verbo no

gerúndio “enfeitando” indica uma ação contínua e ininterrupta em relação a um *fazer* dos pássaros, por isso instala-se a debreagem temporal enunciativa.

A 4ª estrofe retoma, parcialmente, a figura humana que compõe o cenário do lugar. No entanto, não são agora nem homens e nem mulheres, mas crianças que, simbolicamente, representam a unidade, ou seja, o resultado da união entre homens e mulheres. Surge, nesse sentido, a isotopia da totalidade. No plano do conteúdo, esse sentido é percebido no uso do pronome “todo”, que, salienta a ideia de unidade. Note-se que o poeta não as modaliza nem por um *poder ser* ou um *poder fazer*, simplesmente, as situa em um espaço representado por um *aqui* e por um *ali*. Esses elementos adverbiais de lugar permitem que se instale a debreagem espacial enunciativa, indicando um espaço próximo ao enunciador.

A partir dessas considerações, podemos, assim, pensar na oposição semântica de base do nível fundamental do percurso gerativo do sentido: parcialidade X totalidade. A primeira representada por *mulheres* e *homens*, em suas dimensões particulares, e a segunda representada pela união sexual entre ambos que resulta no elemento crianças, que, supostamente, adequa-se à ideia de multiplicidade, característica essa que preserva o lugar onde vive o enunciador.

No plano da expressão, a recorrência às construções nominais no plural, como em: “Muitas Lauras”; “Muitos Mários”; “Muitas crianças”, faz com que predomine a sibilante /s/ que se ajusta à ideia de multiplicidade. No final de cada estrofe, os versos que aparecem: “Mas todas são iguais”/ “Que fazem tudo para agradar”/ “Crianças em todo o lugar” apresentam, em comum, os lexemas ‘todas’, ‘tudo’ e ‘todo’ que expressam unidade, síntese das coisas. Depreende-se, portanto, que o elemento humano é condição essencial para a construção do simulacro do lugar e vem apresentado sob um enfoque positivo na visão particular do poeta.

3.5 - QUATRO DÚZIAS DE COISINHAS À TOA QUE NOS DEIXAM FELIZES

O quinto texto difere dos textos anteriores por trazer implícita a voz de diferentes sujeitos, agrupados como um enunciador coletivo; trata-se, nesse sentido, de uma produção em grupo que envolve os alunos do 5º ano A da Escola Municipal

Dr. Tertuliano Meirelles, na época. O texto faz parte do livro Poetas da Escola III e apresenta quarenta e oito enunciados, dispostos regularmente em dezesseis versos, que compõem o campo semântico felicidade.

1. Estudar multiplicação, sempre ter atenção, comer macarrão.
2. Frutas na geladeira, flores na floreira, festa com brincadeira.
3. Mundo cheio de cores, beleza das flores, lembrar dos amores.
4. O dia todo passear, brincadeiras para brincar, passarinho a voar.
5. Cachorro de estimação, sorvete no calçadão, esporte de montão.
6. Comer brigadeiro, assistir ao violeiro, noites quentes de fevereiro.
7. Cama arrumada, festa animada, grama bem cortada.
8. Dias de verão, esporte campeão, sorvete de montão.
9. Meninos jogando futebol, meninas voleibol, brincar de handebol.
10. Sábado passado, menino atrapalhado, passeio com namorado.
11. Brincar na varanda, ir à Holanda, assistir a banda.
12. Cinema irado, sorvete gelado, chocolate granulado.
13. Gelatina de limão, doce de melão, brigadeiro de montão.
14. Vir à escola, aula de história, tomar coca-cola.
15. Cachorro animado, passear no cerrado, presente guardado.
16. Jogar queimada, rosa orvalhada, comer cocada.

De modo geral, chama-nos atenção, sobretudo, a forma de organização do conteúdo, ou seja, agrupam-se três enunciados nominais e/ou verbais em cada verso, que se inter-relacionam quanto ao aspecto sonoro e à produção das rimas; quanto ao nível sintático, os enunciados que aparecem são nominais ou verbais e podem ser organizados por campos semânticos ou temáticos que nos permitem perceber a lógica que se constrói no texto e que, conseqüentemente, direciona-se para a isotopia da felicidade. Assim, temos:

- Temática associada ao conhecimento: “Estudar multiplicação” / “sempre ter atenção” / “vir à escola” / “aula de história”.
- Temática associada a alimento: “Comer macarrão” / “frutas na geladeira” / “sorvete no calçadão” / “comer brigadeiro” / “sorvete gelado” / “chocolate granulado” / “gelatina de limão” / “doce de melão” / “brigadeiro de montão” / “tomar coca-cola” / “comer cocada”.

- Temática associada a meio ambiente: “flores na floreira” / “mundo cheio de cores” / “beleza das flores” / “passarinho a voar” / “noites quentes de fevereiro” / “cama arrumada” / “grama bem cortada” / “Dias de verão” / “rosa orvalhada”.
- Temática associada a entretenimento: “festa com brincadeira” / “O dia todo passear” / “brincadeiras para brincar” / “assistir ao violeiro” / “festa animada” / “passeio com namorado” / “Brincar na varanda” / “ir à Holanda” / “assistir a banda” / “Cinema irado” / “passear no cerrado” / “cachorro animado”.
- Temática associada a esporte: “esporte de montão” / “esporte campeão” / “Meninos jogando futebol” / “meninas voleibol” / “brincar de handebol” / “Jogar queimada”.
- Temática associada à afetividade: “lembrar dos amores” / “Cachorro de estimação”.
- Temática associada à recordação: “Sábado passado” / “menino atrapalhado” / “presente guardado”.

Aparecem, na maioria dos enunciados verbais, ações de sujeitos que podem ser modalizados por um *poder* e um *saber fazer*; nesse caso, os verbos que apontam tal modalização são: estudar, ter, vir, comer, tomar, voar, passear, brincar, assistir, ir, jogando (jogar) e lembrar; já os enunciados nominais apontam objetos (substantivos) particularmente qualificados ou dotados por alguma circunstância; nesse caso, esses enunciados nominais são modalizados por um *poder ser*. Outro fato que se observa no poema é que a organização do texto, tal qual se apresenta, produz um efeito estético que se associa à sonoridade produzida, em especial ao conjunto de rimas. Passemos a tratar cada um dos versos individualmente.

No que condiz ao título do poema, tem-se um período simples, cujo sujeito “Quatro dúzias de coisinhas à toa” marca um quantitativo conotado como “coisinhas à toa”, que produzem um estado de felicidade, portanto, de euforia, no enunciador coletivo, nesse caso, anunciados pelo pronome pessoal “nos”; instala-se, portanto, a debreagem actancial enunciativa.

O verbo, no presente do indicativo, indica, também, uma postura enunciativa e se reporta a um tempo contínuo em relação à existência das “quatro dúzias de coisinhas à toa”. O enunciado “coisinhas à toa”, como desencadeador da felicidade, no plano sintático, é formado pelo substantivo diminutivo plural e pela expressão adjetiva “à toa”; no contexto em que aparece, representa a síntese de elementos

imprescindíveis ao contexto de felicidade dos enunciadores, sendo, portanto, um enunciado de valor positivo em relação às coisas que são elencadas.

Ressalta-se, ainda, que o enunciado “coisinhas à toa” designa um *poder ser*; a locução adjetiva “à toa” poderia ser subentendida, nesse caso, como sendo de natureza “simples”, descomplicada. Outro aspecto a ser considerado a partir do título do poema é que a intenção do poeta é informar o leitor das circunstâncias que podem garantir a felicidade; por isso, o texto se serve ao propósito de persuadir, de aconselhar o leitor.

Assim, a partir de uma leitura global do poema, depreende-se a ocorrência de aliterações e assonâncias, o que possibilita homologar som e significado para construção do possível ou possíveis sentidos que o texto traz. Aparece, de uma forma geral nos versos, o predomínio da fricativa /s/, nas pluralizações, bem como em grande parte dos vocábulos. Essa sonoridade pressupõe, no contexto, a sensação de prazer pelas coisas, de alegria, de contentamento. Observa-se que, ao final de cada verso, ocorre o sinal de pontuação; o que pode servir para conduzir o leitor a uma leitura pausada, imprimindo ritmos distintos, a partir das rimas que surgem.

No 1º verso, aparecem, no plano sintático, os substantivos: *multiplicação*, *atenção* e *macarrão*, formando a rima em -ão. Os dois primeiros, derivativos verbais de multiplicar e atender-se, respectivamente, e o segundo, denominativo de alimento. Os verbos surgem no infinitivo sem referir-se a um tempo e a uma pessoa específicos, mas, como já apontamos no início, pressupõem sujeitos de *fazer*, portanto, de ação.

No plano semântico, esses enunciados reportam aos seguintes sentidos, respectivamente: “reter algo” e “assimilar”, tanto o que diz respeito ao aspecto cognitivo quanto ao aspecto físico do sujeito. O advérbio “sempre” assinala um tempo contínuo em relação a um *fazer cognitivo* do sujeito, instalando-se desse modo, a debreagem temporal enunciativa. No contexto, “estudar multiplicação” e “sempre ter atenção” representam procedimentos do ponto de vista da ação relacionada ao contexto estudantil. Portanto, no plano narrativo do percurso gerativo de sentido, pressupõe-se um *poder* e um *saber fazer* de estudantes. A sequência sonora -ção, em multiplicação, -er, em ter, -ção, em atenção, -er, em comer, e, -ão, em macarrão, sugerem repetição, ação pertinente ao ato de aprender, de conhecer.

No 2º verso, os verbos não aparecem explicitamente, no plano sintático, porém, subentendidos em *estar* e *ser*. Dessa forma, podemos ter: “frutas estão na geladeira”, “flores estão na floreira” e “festa é com brincadeira”, elementos que se organizam em um determinado espaço e de um determinado modo. Portanto, no plano sintático, aparecem as circunstâncias adverbiais de lugar e de modo. A aliteração da fricativa /f/ em *frutas*, *flores*, *floreira* e *festa* alternada com a fricativa /s/ nas pluralizações e no interior do vocábulo “festa” simula o tom de harmonia, sugerindo a disposição desses elementos em relação ao ambiente em que surgem.

No 3º verso, surge explícito o verbo “lembrar”; já os demais enunciados são nominais. O 1º enunciado “Mundo cheio de cores” apresenta a visão grandiloquente e, portanto, eufórica do sujeito em relação ao “mundo”. Associado a esse aspecto, “as flores” existem em seu estado pleno de beleza, passível, portanto, de evocar nos enunciatários sentimentos de contemplação, de admiração. Supostamente, a lembrança dos amores é evocada pelo estado de introspecção dos sujeitos poéticos, motivado pelo encantamento do “mundo” e “das flores”. No plano fonético, tem-se a assonância do ‘o’ fechado nos vocábulos: *cores*, *flores* e *amores*; no plano da expressão, esse arranjo nos sugere, justamente, a ideia de contemplação, de interiorização.

No 4º verso, surgem enunciados verbais. Os verbos indicam ação de sujeitos (passear e brincar) e do pássaro (voar). Portanto, pela lógica enunciativa, temos: *alguém passeia*, *brinca* e *o pássaro voa*, ou seja, sujeitos modalizados por um *poder fazer*, do plano narrativo do percurso gerativo do sentido. Em decorrência da produção fonética do –ar, gera-se o sentido de *passagem*, *caminho que se percorre*. São atividades possíveis de gerar nos sujeitos poéticos a sensação de descontração, de diversão, de descomprometimento, dado o uso da expressão “o dia todo”.

No 5º verso, aparecem enunciados nominais constituídos por substantivos seguidos de locuções adjetivas, em: “cachorro de estimação” e “esporte de montão” que admitem um *poder ser*, em relação aos sujeitos cachorro e esporte; já em “sorvete no calçadão”, tem-se o substantivo seguido por uma circunstância de lugar; nesse último caso, podemos inferir diferentes construções verbais: *sorvete caiu no calçadão*, *sorvete derreteu-se no calçadão*, *sorvete está no calçadão*, e assim por diante; independente do verbo que aparece, o sujeito “sorvete” é modalizado por um *poder fazer*. No plano fonético, o jogo sonoro da fricativa /s/, em *estimação*, *sorvete*,

calçadão, esporte e da oclusiva /t/, em estimação, sorvete e esporte produzem o efeito de sentido de variedade entre elementos que suscitam afeto (estimação), prazer (sorvete) e diversão (esporte), propícios ao universo infantil.

O 6º verso apresenta em sua estrutura lexical elementos que, no plano semântico, reportam à sensação de prazer do poeta pelas coisas: doce (brigadeiro), música (violeiro) e diversão (noites quentes de fevereiro). A rima acontece pelo emprego do sufixo –eiro. O emprego da expressão “noites quentes de fevereiro” pode ser compreendido como metáfora que evoca os momentos de descontração, de divertimento, em decorrência, talvez das festividades de carnaval que, normalmente, acontecem no mês de fevereiro.

No 7º verso, a assonância do “a” nasal nos vocábulos ‘cama’ e ‘grama’ e aberta nos vocábulos ‘arrumada’, ‘animada’ e ‘cortada’, no plano da expressão reportam às ações realizadas. O sufixo –ada, presente nesses vocábulos, designa nomes de ação. Assim, temos: arrumada, como ação de arrumar; animada, de animar e cortada, de cortar.

O 8º verso apresenta a expressão frásica: “esporte campeão” que mantém relação semântica com o 9º verso. As duas expressões “Dias de verão” e “sorvete de montão” desencadeiam a isotopia temática relacionada a essa estação do ano. A rima ocorre com a presença do sufixo –ão que, associado ao contexto, nos remete à sensação de abundância. Veja: os lexemas “dias” e “montão” evocam acúmulo, grande quantidade, consecutivamente; o primeiro em decorrência da pluralização do substantivo e o segundo, em virtude da formação do grau aumentativo.

No 9º verso, surge a isotopia figurativa esporte: futebol, voleibol e handebol. Como dissemos no parágrafo anterior, a expressão “esporte campeão” se integra a essa isotopia. A rima se faz pela presença do morfema –bol, no final de cada vocábulo, forma aportuguesada do elemento estrangeiro *ball* denominativo de bola.

O 10º verso constrói a relação de tempo e evento entre “Sábado passado” e “passeio com namorado”. A rima em –ado indica tratar-se, respectivamente, de dois adjetivos e um substantivo, todos derivados verbais de: passar, atrapalhar e namorar.

O 11º verso traz a isotopia temática do entretenimento. No primeiro enunciado, temos brincadeira, no segundo, viagem e, no terceiro, descontração. No plano sintático, todos os verbos são indicativos de ação e junto deles apresentam-se

adjuntos adverbiais de lugar e complemento verbal. O sufixo –anda pressupõe o sentido de fluidez, daquilo que transita, que passa.

O 12º verso mantém uma construção paralela sintática entre os três enunciados, ou seja, substantivo e adjetivo. De certa forma, essa construção confere uma leitura mais ligeira e maior objetividade na enunciação. Os elementos lexicais “cinema”, “sorvete” e “chocolate” evocam o sentido de prazer.

O 13º verso conduz à isotopia do alimento classificado na categoria doce. Tem-se, também, uma construção sintática paralelística: substantivo e locução adjetiva. Pressupõem-se, também, o elemento verbal “ser” entre os substantivos e as locuções. Assim, temos sujeitos modalizados pelo *poder ser*. A construção paralelística confere, também, agilidade na pronúncia do verso e, do mesmo modo que o verso anterior, objetividade.

O 14º verso retoma a estrutura semântica do 1º verso; isto é, nele, apresentam-se sujeitos, ainda que implícitos, do *fazer* que estudam e se alimentam (“tomam coca-cola”). Pressupõem-se ações relacionadas ao universo estudantil, sobretudo ao grupo de jovens.

O 15º e o 16º destacam-se, sobretudo, pela construção paralelística sintática: substantivo e adjetivo, com exceção do enunciado “passear no cerrado”. Essa construção, conforme mencionamos anteriormente, imprime agilidade no ritmo dos versos e objetividade na enunciação. Outro fato a se observar é que as rimas coincidem em ambos os versos: -ado, -ada, distinguindo-se, apenas, pelas vogais “o” e “a”. Entre esses dois versos aparecem três verbos de ação “passear”, “jogar” e “comer”, todos eles podendo estar relacionados ao sentido de prazer, que, conseqüentemente, contribui para o estado de felicidade dos enunciadores.

A partir das considerações apontadas, verificamos que a organização dos enunciados no espaço do papel contribuiu para criar um ritmo cadenciado no poema que ora se apresenta lento, ora ligeiro. Além disso, o cuidado com as rimas em cada verso constitui-se como mais um recurso que favorece o ritmo compassado, além das aliterações e assonâncias que, além de interferir na construção de certa sonoridade, evocam certos efeitos de sentido.

Outro aspecto recorrente no poema, sobretudo no plano discursivo do percurso gerativo do sentido, diz respeito à figurativização e tematização; as figuras apresentadas permitiram que abstraíssemos as tematizações possíveis no poema. Por isso, depreendemos que “as coisinhas à toa que nos deixam felizes” estão

vinculadas às seguintes categorias: conhecimento, alimento, meio ambiente, entretenimento, esporte, afetividade e recordação, que reportam, sempre, ao fazer do enunciador coletivo.

Finalmente, podemos dizer que esse enunciador, “brincando” basicamente com elementos da expressão, organiza o discurso de modo a estabelecer a harmonia nos versos, nos sons e nos ritmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o percurso de nosso trabalho, desde a fundamentação teórica apresentada até as análises realizadas, podemos, finalmente, estabelecer algumas considerações. Primeiramente, destacamos que, na poesia, existe um enunciador ou um eu poético que traduz *o que* e *como* pensa por intermédio de linguagem mais lúdica, livre dos formalismos que se impõem a outros tipos de discursos; em segundo lugar, no texto poético, imprimem-se sensações e sentimentos em relação ao universo imaginado ou vivenciado pelo enunciador.

Em se tratando de poemas produzidos por um público infantil, estudantes do 3º e do 5º ano do ensino fundamental, portanto, que apresentavam, na época de redação dos textos, idade entre 9 e 11 anos, vemos que os discursos sustentaram uma lógica coerente, longe de configurar-se um produto infantilizado e destituído de significações. Ao contrário, os elementos lexicais, sintáticos e semânticos combinaram-se harmoniosamente para produzir o conteúdo. Este, por sua vez, associado a elementos de natureza fonética, sobretudo, às aliterações e assonâncias, às rimas que, porventura surgiram, ao ritmo, à disposição dos versos no espaço da página, aos paralelismos, enfim, a elementos do plano de expressão, produziram efeitos de poeticidade.

Ao nos referirmos a tais efeitos que surgiram nos textos dos estudantes, descartamos qualquer pretexto que busca abstrair os sentidos de forma intuitiva, baseada em crenças e valores pessoais. Ao contrário, partimos sempre do conteúdo, das pistas que os textos nos deram para podermos estabelecer as correlações existentes. Desse modo, nossa visada estabeleceu-se a partir das construções morfossintáticas, estilísticas e fonéticas para correlacioná-las aos conteúdos expressivos.

Cada poema apresentou um significado ímpar ao projetar figuras e temas de natureza distintos, apesar de havermos traçado um percurso de análise para ser aplicado a todos. No poema *Totó*, o poeta apresentou o cão no mundo onírico, apresentando a figura do herói como mágico; utilizou recursos próprios da poesia (ritmos, sons, construção dos versos, por exemplo) para narrar os feitos do cão. No poema *O menino no mar*, o autor utilizou os recursos expressivos (sonoridade dos

versos, ritmos, versos longos e curtos), as imagens (mar, menino e cão) que serviram para representar o mar em seus diferentes estados: de mansidão ou de agitação. No poema *O córrego Segredo*, o poeta lançou mão da figura córrego, em particular, do córrego Segredo, para apresentar temáticas como abundância X escassez, referindo-se diretamente à natureza e, implicitamente, às questões sociais. No poema *O lugar onde vivo*, o poeta apresentou o elemento humano, em sua maioria, destacando a importância das diferenças entre os seres na constituição do local onde se vive. Finalmente, no 5º poema, *Quatro dúzias de coisinhas à toa que nos deixam felizes*, os poetas – uma vez que se trata de um poema construído coletivamente – brincam com a rima, com o ritmo, com a construção dos versos, atribuindo-lhes temáticas próprias; ou seja, os poetas brincam com os elementos da expressão, de forma leve, prazerosa, fluente, com a intenção de conduzir o leitor a construir o sentido de felicidade a partir dos possíveis elementos que lhe propõem prazer.

A partir das análises, observamos que, apesar de os poemas apresentarem sons semelhantes, como por exemplo, a produção da fricativa /s/ que apareceu com bastante frequência na maioria deles, a associação com o conteúdo do texto produz simulacros distintos. Isso corrobora, inclusive, com a tese de que o sentido se encontra no texto, a partir dos conteúdos que o produzem e nos leva a refletir que uma mesma organização sintática ou fonética pode gerar significações diferentes. O que determina o sentido do texto é o conteúdo que apresenta e, conseqüentemente, a associação dele com elementos da expressão.

Outra característica comum é que quase todos os textos apresentaram sujeitos modalizados por um *poder* ou *não poder fazer* ou *ser*. Em sua maioria, tais modalizações apareceram quando nos textos surgiram figuras humanas ou que atenderam a características humanas, tais como os animais (cachorro, por exemplo). O último poema, como apresentou uma construção distinta em relação aos demais, apresentou sujeitos inanimados dotados por um *poder ser*. Isso aponta para o fato de que, na realidade, esses sujeitos adquiriram determinados status a partir da visão do enunciador coletivo – considerando que a produção foi feita em grupo. Portanto, o elemento humano acabou por delegar a qualquer elemento uma determinada potencialidade.

Em todos os poemas verificamos, também, as relações de pessoa, espaço e tempo da enunciação, destacando-se, assim, as debreagens enunciativas e/ou enuncivas. Como os tempos verbais apresentaram-se no presente, observamos as debreagens enunciativas de tempo, situação semelhante ocorrendo em relação ao espaço (aqui) e à pessoa da enunciação que, apareceu, do mesmo modo, em primeira pessoa, portanto, um *eu* que se envolveu com aquilo que relatou.

Abstraímos, também, as oposições semânticas de base do nível fundamental do percurso gerativo do sentido, exceto no último poema que se caracterizou por diferentes enunciados que, ao serem agrupados estabeleceram temáticas distintas e positivas na visão do enunciador coletivo. Essas oposições, como já apontamos, organizaram o discurso e favoreceram que se abstraíssem as relações isotópicas recorrentes, bem como as temáticas que se opõem semanticamente.

Outro dado interessante que observamos diz respeito à proposição temática e figurativa que atende aos anseios do público infantil, estabelecendo equilíbrio entre princípio de fantasia e princípio de realidade, indiferentemente em todos os poemas. Com isso se percebeu a competência da criança em articular os mecanismos da linguagem que dão concretude ao texto e o levam a obter os efeitos de poeticidade.

Finalmente, as experiências de análise vivenciadas nesta dissertação demonstraram quão profícua é a teoria semiótica discursiva à prática de produção textual, de leitura e de oralidade em sala de aula; por isso, acreditamos que se faz pertinente desenvolvê-la, não numa perspectiva aprofundada, mas como recurso metodológico que favoreça o estudo do texto, nesse caso, do texto poético, que ganha existência concreta a partir do modo como a linguagem se articula para, conseqüentemente, suscitar no leitor diferentes sensações e expectativas que vão surgindo em vista, justamente, da articulação entre elementos do plano do conteúdo e elementos do plano de expressão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez na escola. Formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARCA (Arquivo Histórico de Campo Grande). **Campo Grande: Um divisor de águas**. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2009.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BALDAN, Maria de Lourdes O. G. **Entre o som e o sentido: aspectos da poética de Roman Jakobson**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1994.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática. (Série Fundamentos, 72), 2005.

_____. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas (FFLCH/USP), 2002.

_____. **Sintaxe narrativa**, In: OLIVEIRA, A.C. e LANDOWSKI, E. **Do inteligível ao sensível**. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo: Edusc, 1995.

BATISTOTE, Maria Luceli Faria. **Semiótica Francesa – busca de sentido em narrativas míticas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

BORDINI, Maria da Glória. **A poesia que chega às escolas**. In Poesia e escola (Salto para o Futuro). Ministério da Educação: outubro 2007. Pág. 8-17.

_____. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1990.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

COQUET, J. C. **Poética e Linguística**. In: GREIMAS, A.J.. Ensaio de semiótica poética. São Paulo: Cultrix, 1975.

CORÁ, Larissa Thomaz. **Desvelamentos: a essência submersa**. Estudos Semióticos: www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es, vol. 8, n.1, p.99-112. São Paulo: USP, 2012.

DELAS, Daniel; FILLIOLET, Jacques. **Linguística e poética**. São Paulo: Cultrix, 1975.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido – estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **A semiótica discursiva**. In: LARA, Glaucia M. P.; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs.). Análises do discurso hoje. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 121-144.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/Edusp (Col. Repensando a Língua Portuguesa), 2002.

_____. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. Delta – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 15, nº 1, p. 177-207, 1999.

_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática (Série Princípios, 137), 1998.

_____. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Tendências da análise do discurso**. *Estudos linguísticos*, v. 19, p. 173-9, 1990.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Ática, 2006.

GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ensaio de semiótica poética**. São Paulo: Cultrix, 1975.

GULLAR, Ferreira. **In Poetas da Escola**. São Paulo: Cenpec, 2010.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **Linguística. Poética. Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- LANDOWSKI, Eric. **Presenças do Outro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- LARA, Glaucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (organizadores). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LEVIN, Samuel R. **Estruturas linguísticas em poesia**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Proposta Pedagógica**. In Poesia e escola (Salto para o Futuro). Ministério da Educação: outubro 2007. Pág. 3-7.
- MACHADO, Paulo Coelho. **Campo Grande, a Cidade Onde Eu Moro**. Disponível no Arquivo Histórico de Campo Grande. Data desconhecida.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Geraldo Vicente. A poeticidade em três textos de Dante Milano. **Anais: I Simpósio de Estudos em Letras: congregando linguagens**, p. 118-131. Campo Grande: UEMS, 2008.
- MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. **Um panorama da semiótica greimasiana**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: UFG, 1995.
- MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.
- PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- _____. **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. **Poesia para crianças: a mágica da eterna infância**. In: Literatura Infanto-Juvenil – um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. Pág. 125-132.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS – Secretaria Municipal de Educação. **Poetas da Escola III**. 2010.

_____. **Projeto – criança também faz poesia**. 2009.

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (3º ao 9º ano do ensino fundamental)**. Volume II. Campo Grande, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SORRENTI, Neusa. In: **A revista do professor: entrevista concedida a Rosângela Guerra**. V. 29, n. 115, jul./ago./set. 2013.

_____. **A poesia viva na escola**. . In Poesia e escola (Salto para o Futuro). Ministério da Educação: outubro 2007. Pág. 38-48.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, Regina Yolanda. **O problema da ilustração no livro infantil**. In: Literatura Infanto-Juvenil – um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. Pág. 148-154.

ANEXOS

78 77

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL KAMÉ ADANIA
PROFESSORA ANA LUCIA SILVA MACHADO VILAS BOAS
3º ANO C -MATUTINO 2009

Rosângela Maria Cardoso

Professora da turma:

Ana Lucia Silva Machado Vilas Boas

Coordenadores:

PROJETO CRIANÇA TAMBÉM FAZ POESIA

Vanessa Lúcia de Souza

Rosângela Maria Cardoso

Ilustrações:

Alunos do 3º ano C - Matutino



CAMPO GRANDE, JULHO DE 2009

ESCOLA MUNICIPAL KAMÉ ADANIA

Diretora:

Rosangela Maria Cardoso

Professora da turma:

Ana Lucia Silva Machado Vilas Boas

Colaboradores:

Eliane Alves de Rezende

Mônica Lúcia Stulp Gans

Rosária Bianchi

Ilustrações:

Respectivos autores das poesias

Apresentação

Este é o primeiro livro do Projeto Criança também faz poesia.

A opção por desenvolver esse projeto partiu da análise feita com os alunos do 3º ano C onde constatei que os alunos estavam com muita dificuldade em leitura e produção de textos. Durante a avaliação diagnóstica que realizei com eles no início do ano letivo, constatei que cerca de 60% dos alunos não estavam alfabetizados. Diante deste contexto, decidi por criar um projeto para trabalhar com poesias, pois esta apresenta uma organização textual diferenciada dos demais textos e também rimas o que na minha opinião ajudam muito na alfabetização.

Partindo do princípio que a leitura é parte do nosso dia-a-dia, percebi que teria de criar situações para despertar o gosto e o prazer por esta atividade. A leitura desempenha um papel muito importante na formação do aluno em suas relações sociais e culturais.

Com a leitura de poesias, poderíamos estudar alguns tipos de textos como a biografia dos autores, biografia dos próprios alunos que de certa forma seria mais sociável já que os mesmos teriam que relatar parte de

Ana Lucia Silva Machado Vilas

sua história de vida, preferências e planos para o futuro junto aos colegas de sala.

Atendendo às exigências dos "Parâmetros Nacionais", que se referem à utilização de diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita) resolvi criar um projeto que não se limitasse a sala de aula. Projeto esse que envolvesse pesquisa e leitura na biblioteca, atividades na sala de informática e a leitura junto com a família.

Acreditando no potencial dos meus futuros poetas apostei na criação de um pequeno livro que será composto por poesias criadas, digitadas e ilustradas por eles. Livro este que irá ressaltar a função social da escrita, pois poderão ter sua poesia publicada, lida e respeitada por todos alunos da escola, família e comunidade escolar.

Enfim, enfatizo ainda que a leitura e produção de uma poesia devem ser vistas como um conhecimento que favorece o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade expressiva, da sensibilidade e imaginação.

E hoje apresento o primeiro fruto desse trabalho. Trabalho onde pude constatar que meus alunos são incrivelmente criativos e talentosos. Crianças que sonharam juntamente comigo, abraçando este projeto que deu vida aos nossos sonhos

Ana Lucia Silva Machado Vilas Boas.

NATHAN SOUSA SALES

TOTÓ

SONHEI COM TOTÓ
 ELE ERA MÁGICO
 PODIA FAZER QUALQUER COISA
 CORTAR, INVENTAR
 E DESAPARECER...

NUNCA DORMIA
 SÓ PENSAVA EM MAGIA
 ATÉ NA HORA DE COMER

FEZ UMA MÁGICA
 ME FEZ
 APARECER
 E DESAPARECER

ACORDEI ASSUSTADO
 VI MEU CACHORRO
 DO MEU LADO.

AUTOR: NATHAN SOUSA SALES

O MENINO NO MAR

**MENINO NADA
COM SEU CACHORRO
ELE LATE, LATE
O MENINO NÃO FAZ NADA.**

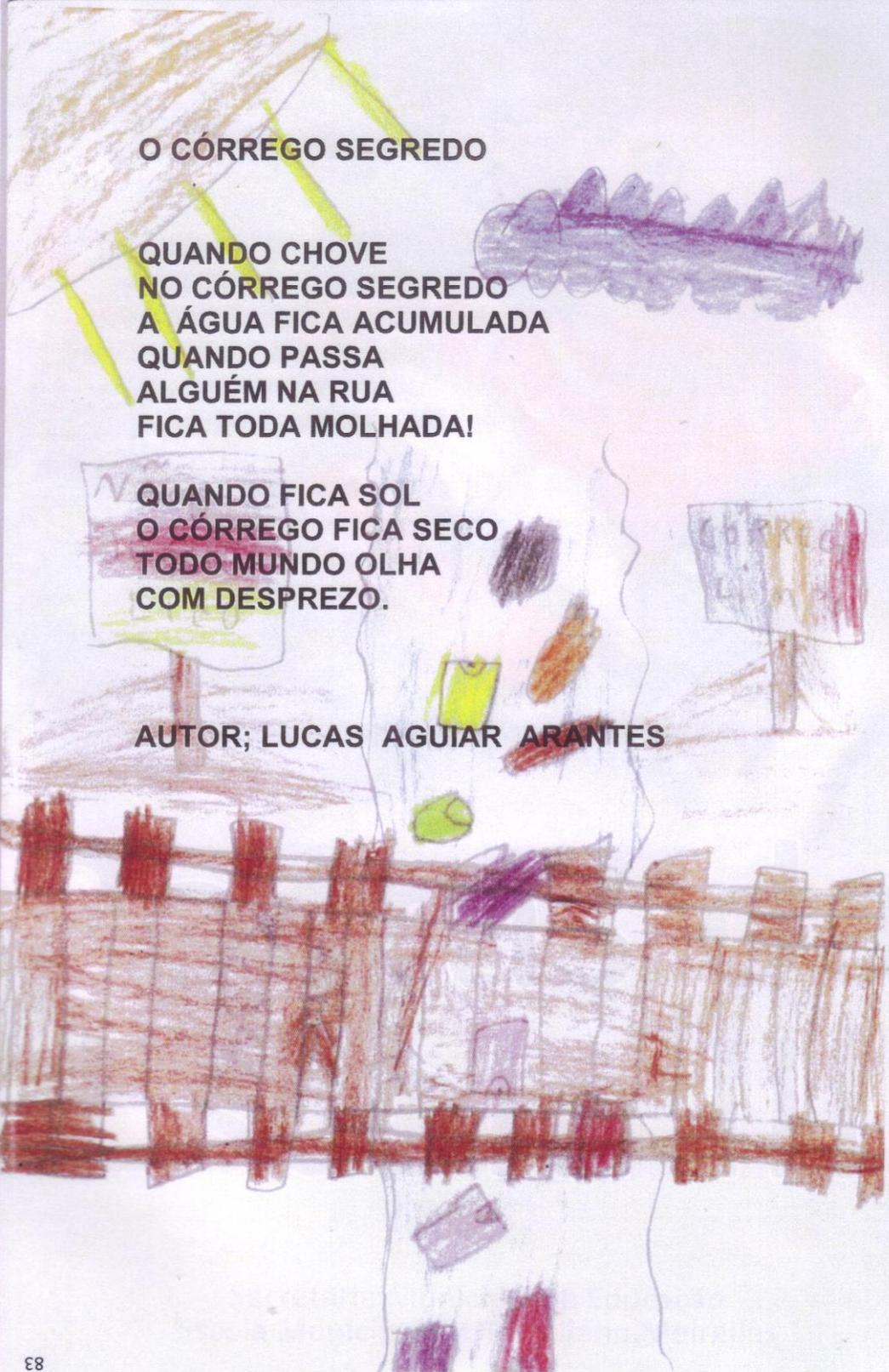
**O CACHORRO SABE...
NADAR E SURFAR
NAS ONDAS DO MAR.**

**O CACHORRO FICA CANSADO
DORME COMO UM BEBEZINHO
MUITO BONITINHO
FILHOTINHO FOFINHO...**

**AO ACORDAR
COME E SAI
PARA SURFAR
NAS ONDAS DO MAR.**

AUTOR: PHILIPY WESLEY BRAGAS





O CÓRREGO SEGREDO

QUANDO CHOVE
NO CÓRREGO SEGREDO
A ÁGUA FICA ACUMULADA
QUANDO PASSA
ALGUÉM NA RUA
FICA TODA MOLHADA!

QUANDO FICA SOL
O CÓRREGO FICA SECO
TODO MUNDO OLHA
COM DESPREZO.

AUTOR; LUCAS AGUIAR ARANTES



Poetas da Escola III

Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles

85

Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles

Poetas da Escola III

Diretora: Ana Rita Lopes Dourado Armada

Diretora Adjunta: Edna Tavares Ferreira

Supervisora Escolar: Leide Ojeda Leite Antunes

Orientadora Educacional: Syomara Regina de Carvalho

Professora: Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Laura Geisa Silva Albuquerque

Alunos: 5º Ano A e B

Campo Grande - MS, setembro de 2010

Apresentação

O poeta é o artista que usa as palavras para fazer uma obra de arte _ o poema. Ele sabe como combinar as palavras, como dar ritmo a essa combinação, como fazer com que elas conquistem e surpreendam o leitor.

O ensino da escrita é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento, é um espaço fundamental para trabalhar os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação.

As atividades desenvolvidas durante o projeto visaram a apropriação por parte dos alunos, da linguagem e das palavras, como meios de comunicação e de expressão da criatividade. Foram brincadeiras sérias, na medida em que exigiram treino de leitura e percepção; e também divertidas, porque a poesia permitiu que se brincasse com as palavras.

Ler e produzir poemas tornou-se uma atividade lúdica, criativa e original, um exercício de perceber o que se diz ou se escreve e, ainda, como se busca levar o leitor a interpretar o sentido.

Esta publicação é um atendimento aos anseios dos alunos em expressar suas ideias, sentimentos e seus olhares em relação ao lugar onde vivem, suas perspectivas de transformação social.

Professora Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña

Quatro dúzias de coisinhas a toa que nos deixam felizes

Estudar multiplicação, sempre ter atenção, comer macarrão.
Frutas na geladeira, flores na floreira, festa com brincadeira.
Mundo cheio de cores, beleza das flores, lembrar dos amores.

O dia todo passear, brincadeiras para brincar, passarinho a voar.

Cachorro de estimação, sorvete no calçadão, esporte de montão.

Comer brigadeiro, assistir ao violeiro, noites quentes de fevereiro.

Cama arrumada, festa animada, grama bem cortada.
Dias de verão, esporte campeão, sorvete de montão.
Meninos jogando futebol, meninas voleibol, brincar de handebol.

Sábado passado, menino atrapalhado, passeio com o namorado.

Brincar na varanda, ir à Holanda, assistir a banda.
Cinema irado, sorvete gelado, chocolate granulado.
Gelatina de limão, doce de melão, brigadeiro de montão.
Vir à escola, aula de história, tomar coca-cola.
Cachorro animado, passear no cerrado, presente guardado.
Jogar queimada, rosa orvalhada, comer cocada.

Alunos do 5º ano A

O lugar onde vivo

Thiffany Giovana Inácio Cabral

figura
temo
O lugar onde vivo
Tem muitas Lauras
Laura gorda, Laura magra
Mas todas são leais.

O lugar onde vivo
Tem muitos Mários
Mário pedreiro, Mario madeireiro,
Que fazem tudo para agradar.

O lugar onde vivo
É lindo como os pássaros,
Enfeitando o céu anil de Mato Grosso do Sul.

O lugar onde vivo
Tem muitas crianças
Crianças aqui, crianças ali,
Crianças em todo lugar.