

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO**

Agda Baracy Netto

**TEXTO POÉTICO, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE:
uma proposta de trabalho lúdico com poemas em sala de aula**

Santa Cruz do Sul

2012

Agda Baracy Netto

**TEXTO POÉTICO, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE:
uma proposta de trabalho lúdico com poemas em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Linha de Pesquisa em Texto, subjetividade e memória, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Perkoski

Santa Cruz do Sul

2012

Agda Baracy Netto

**TEXTO POÉTICO, IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE:
uma proposta de trabalho lúdico com poemas em sala de aula**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado; Área de Concentração em Leitura e Cognição; Linha de Pesquisa em Texto, subjetividade e memória, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr. Norberto Perkoski

Professor Orientador - UNISC

Dr. Sandra Regina Simonis Richter

Professora examinadora– UNISC

Dr. Flávia Brocchetto Ramos

Professora examinadora – UCS

Santa Cruz do Sul

2012

Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?

Gaston Bachelard

O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.

Fayga Ostrower

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, por minha família, pelos obstáculos que me fizeram amadurecer, por todos os sorrisos com os quais fui presenteada, por poder estar viva e presenciar a beleza de cada novo dia.

Agradeço à minha família, especialmente à minha irmã Aida Baracy Klafke, que sempre foi a principal incentivadora, que soube me ensinar que o que fica é o que se aprende, que conseguiu, com um sorriso, me convencer de que faltava muito pouco!

Agradeço ao meu amor-amigo, Luciano Jorge Netto, pelo seu carinho, por sua atenção, por sempre entender que a vitória é nossa, e não minha. Por estar ao meu lado incondicionalmente. Por me ouvir horas a fio, e, depois de tudo, me dizer: “Calma, tudo vai dar certo.”

Agradeço, com todo meu carinho, aos dindos, dindas e avós do Davi, por cuidarem dele enquanto eu escrevia este trabalho. Pessoas como vocês farão a diferença na vida do nosso menino.

Agradeço a você, filho, por, mesmo sem notar, ter sido a minha maior inspiração. Por você, os obstáculos se tornaram desafios e foram enfrentados de frente, pois eu sabia que, ao final de tudo, você me esperaria com o sorriso mais encantador do mundo e tudo ficaria para trás.

Agradeço ao meu professor orientador Norberto Perkoski por ter sido a minha melhor descoberta! Desde a nossa primeira reunião, soube me incentivar e mostrou ser uma das pessoas mais incríveis que já conheci, pela inteligência, pela disciplina como orientador, pela criatividade, pelo profissionalismo e por declamar poemas como ninguém. Obrigada, professor!

Agradeço a cada um dos professores do Mestrado em Letras da UNISC, vocês são exemplos do que é ser um educador preocupado com o desenvolvimento do aluno. Através de suas palavras aprendi a descobrir o labirinto da pesquisa, a ter paciência, a ler com outro olhar, a sonhar, a me reinventar.

Agradeço à equipe diretiva do Colégio Mauá, por me permitir realizar a pesquisa nesse educandário, por confiarem no meu trabalho, por entenderem a importância da poesia na vida de uma criança, por darem credibilidade ao meu projeto.

Agradeço aos meus queridos alunos, sempre tão espontâneos, carinhosos e motivados a participarem de todas as atividades que propusemos. Obrigada por me deixarem vivenciar com vocês momentos únicos de descoberta e brincadeira com os poemas.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos concedida que viabilizou a realização do sonho de fazer mestrado.

Agradeço à secretária do Mestrado em Letras da UNISC, Luiza Wioppiold Vitalis, pelas gentilezas, pela atenção, pelo sorriso, pelas informações e, principalmente, pela paciência.

Agradeço às minhas colegas que, assim como eu, lutaram para desfrutar de uma conquista única, que sorriram, que choraram, e hoje, com certeza, têm carinhosas lembranças do tempo do Mestrado!

Agradeço à professora Ângela Fronckowiak pela sugestão de canções para o módulo IV, da temática Medo, e pelo empréstimo dos seus “tesouros”, os CDs!

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho que tiveram, sempre, uma palavra de apoio para me incentivar, em especial à professora Janete Lemes Bohnen, por compartilhar comigo, sempre, uma ideia nova; por acreditar em nosso trabalho, por sonhar, assim como eu, na transformação.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

RESUMO

Nesta dissertação serão apresentadas propostas de modificação de um trabalho desenvolvido com o texto poético, no Colégio Mauá, educandário privado de Santa Cruz do Sul, RS. Com tal objetivo, nossa pesquisa esteve embasada em duas metodologias, a bibliográfica, inicialmente, e a pesquisa-ação, num segundo momento. O estudo está dividido em três capítulos, assim organizados: o primeiro, consiste na abordagem dos conceitos de imaginação e criatividade, teorizados principalmente por Gaston Bachelard e Fayga Ostrower; o segundo, apresenta a metodologia que sustentou nossas atividades práticas, a da pesquisa-ação, bem como a descrição das propostas lúdicas e o terceiro, as análises dos poemas escritos pelos alunos e os resultados obtidos. Os momentos lúdicos e a escritura de poemas foram organizados em quatro módulos e, em cada um deles, a temática variou, sendo “Gatos”, “Meninos e Meninas”, “Família” e “Medo”, as selecionadas para fazerem parte deste estudo. A escolha ocorreu levando em consideração as preferências dos alunos envolvidos. A prática foi realizada entre os meses de junho e setembro de 2011, e o público-alvo foram 21 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Na análise dos poemas, os textos semelhantes foram agrupados em categorias, o que permitiu uma abordagem mais criteriosa. Salientamos a importância de práticas como as aqui apresentadas fazerem parte do planejamento da escola, a fim de dar voz às crianças de forma criativa e espaço para o texto poético na sala de aula. Os resultados finais mostraram o crescimento dos alunos em relação à escritura de poemas, considerando que utilizaram linguagem figurada, comparações, estrutura formal adequada, assonâncias e aliterações, bem como criatividade no organizar as ideias quando da elaboração da maioria dos textos poéticos.

Palavras-chave: Leitura. Ludicidade. Imaginação. Criatividade. Escritura de poemas.

RESUMEN

En esta disertación serán presentadas propuestas de modificaciones de un trabajo desarrollado con el texto poético, en el Colegio Mauá, escuela privada de Santa Cruz do Sul, RS. Con tal objetivo, nuestra pesquisa estuvo basada en dos metodologías, la bibliográfica, inicialmente, y la pesquisa-acción, en un segundo momento. El estudio está dividido en tres capítulos, así organizados: el primero, consiste en el abordaje de los conceptos de imaginación y creatividad, teorizados principalmente por Gaston Bachelard y Fayga Ostrower; el segundo, presenta la metodología que sostuvo nuestras actividades prácticas, la da pesquisa-acción, así como la descripción de las propuestas lúdicas y el tercero, los análisis de los poemas escritos por los alumnos y los resultados obtenidos. Los momentos lúdicos y la escritura de poemas han sido organizados en cuatro módulos y, en cada uno de ellos, ha variado la temática, siendo “Gatos”, “Niños y Niñas”, “Familia” y “Miedo”, las seleccionadas para hacer parte de este estudio. La elección ha ocurrido llevándose en consideración las preferencias de los alumnos involucrados. La práctica fue realizada entre los meses de junio y septiembre de 2011, y el público-blanco han sido 21 alumnos del quinto año de la Enseñanza Primaria. En el análisis de los poemas, los textos semejantes fueron agrupados en categorías, lo que permitió un abordaje más minucioso. Resaltamos la importancia de prácticas como las aquí presentadas hacer parte del planeamiento de la escuela, a fin de dar voz a los niños de forma creativa y espacio para el texto poético en sala de clase. Los resultados finales han mostrado el crecimiento de los alumnos en relación a la escritura de poemas, considerando que han utilizado lenguaje figurado, comparaciones, estructura formal adecuada, asonancias y aliteraciones, así como creatividad en el organizar las ideas cuando de la elaboración de la mayoría de los textos poéticos.

Palabras clave: Lectura. Ludicidad. Imaginación. Creatividad. Escritura de poemas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS: ESCOLHENDO AS TINTAS	13
1.1 Imaginação: a deformação das imagens primeiras.....	15
1.2 Criatividade: uma necessidade do ser humano.....	20
1.3 Imaginar para criar.....	26
2 O MUNDO DA CRIANÇA: DESCOBRIR PARA AGIR.....	34
2.1 A necessidade de uma pesquisa-ação: reconhecer para transformar.....	34
2.2 A turma participante e suas características: conhecer para conquistar.....	36
2.3 A estrutura de cada módulo: imaginar para criar.....	37
2.4 Aplicação dos módulos passo a passo: o lúdico entra em cena.....	38
2.4.1 Temática do I módulo: Gatos.....	39
2.4.2 Ainda sobre a temática: detalhes importantes da pesquisa.....	47
2.4.3 Temática do II módulo: Meninos e Meninas.....	47
2.4.4 Sobre a organização do II módulo.....	51
2.4.5 Temática do III módulo: Família.....	52
2.4.6 Comentários sobre as propostas envolvendo a temática família	54
2.4.7 Temática do IV módulo: Medo.....	55
2.4.8 Nos bastidores: detalhes sobre a temática abordada.....	58
3 PRODUÇÃO DOS ALUNOS: MISTURANDO AS CORES.....	60
3.1 I módulo: Gatos.....	61
3.1.1 Análise dos poemas	61
3.1.1.1 Categoria I – Poemas com propostas visuais criativas.....	62
3.1.1.2 Categoria II - Poemas com o uso de comparações.....	70
3.1.1.3 Categoria III – Poemas com predominância de rimas.....	74
3.1.1.4 Categoria IV – Poemas escritos em prosa.....	81
3.1.2 Resultados das atividades propostas no I módulo.....	84
3.2 II módulo: Meninos e Meninas.....	85
3.2.1 Análise dos poemas.....	85
3.2.1.1 Categoria I – Poemas com relação direta com a vida do sujeito/autor.....	85
3.2.1.2 Categoria II – Poemas com a transformação do “eu-criança”.....	92

3.2.1.3	Categoria III - Poemas com comparações específicas entre meninos e meninas.....	99
3.2.2	Resultados das atividades propostas no II módulo	105
3.3	III módulo: Família.....	106
3.3.1	Análise dos poemas.....	106
3.3.1.1	Categoria I – Poemas que têm como tema uma família real.....	106
3.3.1.2	Categoria II – Poemas que têm como tema uma família imaginária.....	122
3.3.2	Resultados das atividades propostas no III módulo.....	130
3.4	IV módulo: Medo.....	131
3.4.1	Análise dos poemas.....	131
3.4.1.1	Categoria I – Textos em prosa.....	131
3.4.1.2	Categoria II – Textos com algumas características de poemas.....	144
3.4.2	Resultados das atividades propostas no IV módulo.....	152
4	PINCELADAS FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	158
	Anexo I – Poemas e letra da canção do I Módulo	163
	Anexo II – Poemas e letras das canções do II Módulo.....	167
	Anexo III – Poemas e letras das canções do III Módulo.....	171
	Anexo IV – Poemas e letra da canção do IV Módulo.....	175
	Anexo V - CD com áudio das canções, fotos e vídeos (não disponível em formato digital)	
	Anexo VI - Modelo do termo de consentimento enviado aos pais dos alunos.....	181
	Anexo VII – Autorização concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UNISC.....	184
	Anexo VIII– Autorização concedida pelo Colégio Mauá.....	186
	Anexo IX – Currículo Lattes – Agda Baracy Netto (link).....	188

INTRODUÇÃO

Criar é viver, para a criança.

(OSTROWER, 1987, p. 127)

Nossa pesquisa nasceu de um inquietante questionamento a partir das vivências de uma professora: como transformar o ambiente da sala de aula em um lugar que potencializasse o processo criativo nos alunos de 10 e 11 anos para a escritura de poemas? Como a escola, o Colégio Mauá, de Santa Cruz do Sul, já apresentava um projeto interdisciplinar com foco no texto poético, existente há cinco anos, e, ao analisarmos como se dava sua prática em sala de aula, constatamos que havia, em alguns momentos, certa dificuldade em encorajar as crianças para a escritura. Vale lembrar que a professora organizadora dessa iniciativa na escola é a pesquisadora do presente estudo e que as críticas feitas foram resultado de uma autoavaliação.

Constatadas as carências, acreditamos ser de relevância um estudo sobre as possibilidades de modificação desse ambiente escolar em um espaço criativo no que se refere a atividades que envolvam a sensibilização dos alunos através do texto poético, pois consideramos que estes possuem um nível de imaginação rica e latente, e, em consequência disso, abertura para que a criatividade e a imaginação sejam estimuladas.

Assim sendo, pensamos e arquitetamos uma proposta de trabalho com foco na potencialidade da leitura e da escritura literária, mais especificamente de textos poéticos, a fim de instigar o processo criativo nos sujeitos participantes, alunos que cursam o quinto ano do ensino fundamental, para que eles, depois de participarem das atividades lúdicas propostas se tornassem autores de poemas mais criativos.

Chamamos a atenção para a finalidade desta pesquisa, que é, simultaneamente, acadêmica e pedagógica; acadêmica, já que visa a contribuir para a expansão do conhecimento sobre imaginação e criatividade através da leitura e escritura de poemas, inserindo-se na linha de pesquisa Texto, subjetividade e memória, do Mestrado em Letras da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), Área de Concentração: Leitura e Cognição; e pedagógica, no sentido de que pode auxiliar no entendimento da instigação da imaginação e criatividade nas crianças, em escolas e, assim, motivar a prática docente no desenvolvimento do trabalho com textos poéticos.

No estabelecimento de ensino já citado, a proposta para a finalização do trabalho com poemas é a publicação de um livro com as produções das crianças e é uma atividade que envolve toda a comunidade escolar, dada a sua importância. Entretanto percebemos que

algumas das atividades referentes à escritura de poemas não levavam em consideração a liberdade do processo criador dos alunos envolvidos, pois eles deveriam escrever sobre uma determinada temática, preestabelecida pelos professores. Detectamos, desse modo, que a potencialidade da literatura não foi explorada em sua totalidade, mas sim parcialmente.

Logo, a pretensão desta pesquisa foi alterar alguns aspectos no trabalho vigente, a fim de levar à escola e aos alunos principalmente, atividades em que o lúdico prevalecesse, com o objetivo de incitar a imaginação e a criatividade em momentos de encontro com poemas. As modificações mais importantes foram a de ampliar o número de temáticas a serem levadas às crianças, considerando, em primeiro lugar, suas preferências; e a realização de atividades lúdicas preparatórias antes da escritura de poemas. Assim, consideramos que haveria a possibilidade de maior interesse por parte dos alunos e de abertura de um espaço na sala de aula em que o brincar e o criar com a linguagem fossem o ponto de partida e de chegada, proporcionando, talvez, a transformação dos sujeitos/leitores em sujeitos/leitores/autores.

Como a estrutura de nosso estudo contou com uma parte prática que se insere no processo de uma pesquisa-ação, os objetivos específicos estão inter-relacionados e vinculam-se ao retorno que foi dado pelos sujeitos da pesquisa, a cada um dos momentos de sua realização. Além dos objetivos já mencionados, pretendíamos, ainda, identificar, com as crianças, a estrutura de diferentes poemas relacionados à mesma temática, selecionadas através do conhecimento de preferências dos alunos de que a professora/pesquisadora dispunha. Enfim, a partir de ações que estimulassem a imaginação, almejávamos analisar, em processo, diferentes atividades lúdicas com textos poéticos e, por último, propiciar a escritura de poemas para que o resultado fosse, possivelmente, um processo frutivo-cognitivo fundamental para o desenvolvimento do sujeito/leitor/autor.

No que tange à leitura do texto poético, é importante esclarecer, aqui, nosso entendimento do termo “fruição”, que vai ao encontro da definição defendida por Norberto Perkoski (2005). Segundo o autor, “fruição” corresponde ao momento específico em que o leitor realiza a leitura de um poema, [...] às vezes a leitura ultrapassando a sua sequencialidade de ato e engendrando um convite ao leitor para que levante os olhos do texto e recrie ou complemente o que o texto deflagra (PERKOSKI, 2005, p. 110).

Do mesmo modo, ressaltamos que nossa concepção de “cognição” foge às definições que a associam tão somente ao racional, pois, conforme o mesmo autor:

no que se refere ao texto literário, em especial ao texto poético, o leitor também pode levantar os olhos do texto, tomado por uma fruição estética que se vincula a fenômenos entrelaçados à imagem, à imaginação e ao devaneio. Tais fenômenos

geram um conhecimento que ultrapassa a racionalidade, relacionando-se a uma apreensão outra, atingindo o inconsciente e a emoção do leitor. (PERKOSKI, 2005, p. 120)

Para viabilizar a realização da presente dissertação, encetamos pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento, com o propósito de conceituar os termos “imaginação”, embasados no teórico Gaston Bachelard; e “criatividade”, em que contamos com posicionamentos de Fayga Ostrower. A seguir, trabalhamos com pesquisa de campo, com propostas de atividades lúdicas e escritura de poemas com 21 alunos.

As atividades a que nos referimos foram organizadas de forma que, a cada mês, entre junho e setembro, os alunos participassem de momentos de encontro com o texto poético em um ambiente cuja proposta era fazê-los experimentar diferentes sensações e brincar com palavras, cores e formas através de atividades lúdicas, possibilitando a motivação das crianças para que, a cada finalização do encontro, realizassem a escritura de poemas.

Assim, apresentaremos a seguir o desenvolvimento do nosso trabalho e seus resultados, organizados em três capítulos: no primeiro, abordamos os conceitos de imaginação e de criatividade, através de teorias que serviram como base para a estruturação das atividades lúdicas propostas pela pesquisadora. Para tanto, como já citado, utilizamo-nos, principalmente, de Gaston Bachelard e Fayga Ostrower. No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa-ação, pois a consideramos mais aberta a adaptações durante o processo, o que vem ao encontro de nossas práticas e por considerarmos que a possível transformação do ambiente da sala de aula e do próprio aluno seja mais importante que fixarmos objetivos preestabelecidos e inflexíveis; ainda no segundo capítulo, detalhamos o desenvolvimento das propostas lúdicas de cada temática. No terceiro capítulo, elaboramos categorias de análise poemática, analisamos as propostas realizadas e cada poema escrito pelas crianças, bem como apresentamos os resultados de cada módulo.

1 LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS: ESCOLHENDO AS TINTAS

A preocupação com o modo como é desenvolvido o trabalho com o texto poético com crianças entre 10 e 11 anos, no ambiente da sala de aula, foi o aspecto fundamental que embasou este estudo. Ao pensarmos nas práticas que tentam envolver a imaginação e a criatividade da criança, é improvável que não queiramos, como educadores, entender as questões que estão implícitas tanto no processo quanto no produto dessas propostas. O que, na verdade, se entende por imaginação e criatividade, e o que fazer para instigá-las em um ambiente que, deveria ser lúdico, potencializando a criatividade, são perguntas norteadoras neste estudo.

Importante levarmos em consideração que o ambiente escolar por si próprio é um lugar de interação entre a criança e o mundo, a criança e outras crianças e entre estas e a linguagem. É na escola que, em muitos casos, acontecem os primeiros contatos com a literatura e, em especial, com o texto poético. Nesse sentido, as potencialidades desse encontro devem ser o objetivo primeiro para a escola e, principalmente, para o professor.

Se, muitas vezes, a apresentação entre o texto poético e a criança depende unicamente das escolas, se faz necessário investigar quais são as propostas já pensadas e quais podem ser redescobertas. Para isso, a intencionalidade do professor a cada nova atividade em sala de aula que envolva imaginação e criatividade deve ser clara e objetiva, a fim de que se possa avaliar o processo no qual a criança estará inserida até chegar, enfim, ao deleite (ou não) com o texto poético.

A convivência estabelecida na escola é, certamente, uma das muitas possibilidades para que diversos textos literários possam chegar até um possível leitor. É nas diferenças existentes entre as crianças e nas diversas maneiras de pensar entre elas que a linguagem poética é exposta, e dessa relação (linguagem/criança) podem surgir novas formas de olhar. Esse olhar de que falamos é o ponto de partida e de chegada de nossa proposta de trabalho, já que o texto poético passa, em primeiro lugar, pelas sensações e, depois, pelas emoções. Defendemos a ideia de que é possível sentir sem, necessariamente, se emocionar, por isso, o trabalho lúdico com poemas deve levar em consideração esses dois aspectos, a fim de que se permita à criança receber o texto em sua plenitude.

Como nos referiremos ao termo “poema” em vez de “poesia”, cabe aqui a diferenciação trazida por Paz (1982):

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. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. (PAZ, 1982, p. 15-17)

A poesia pode ou não acontecer. É um processo que se pode ou não experimentar. A poesia é algo maior que o poema. O poema é o lugar onde homem e poesia se encontram, entretanto a poesia não é o conjunto de palavras que formam o poema, ela é mais, é sublime, é mistura de sentidos, é o canal pelo qual as emoções passam. Por seu turno, “cada poema é único, irreduzível e irrepetível.” (PAZ, 1982, p. 18)

Nas entrelinhas do poema estão variadas recepções que dependem do leitor que produzirá sentido através da sua leitura, do contato com o texto. Entretanto, é importante salientar que se faz necessário ouvir o que o texto tem a dizer, a recepção elaborada pelo leitor não pode contar, apenas, com a sua compreensão leitora. Zilberman (2001, p. 49) afirma a respeito disso que “a leitura, enquanto acontece favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser”.

A partir da literatura entendemos ser possível apresentar à criança o mundo ou os mundos prováveis criados pela interação autor-texto-leitor. Essa porta de possibilidades que espera ser aberta pelos leitores principiantes de poemas com os quais pretendemos desenvolver a presente pesquisa é a mesma que possibilita a transformação em diversos sentidos, do sujeito leitor, da recepção do texto e do modo de ver o mundo, que passa a ser observado pela criança de forma distinta.

Bordini e Aguiar complementam essa ideia, ao afirmarem que:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela apresentados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diferentes. [...] No circuito da comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação. [...] Ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, [...] Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14)

A criança pode se constituir como pessoa, um ser diferente do que é, no e através do texto poético, possibilitando a si mesma ser a criadora de formas diversas de perceber o mundo em que está. O mesmo poema é sentido pelas crianças de maneira singular, não coletiva, e o que consta nas entrelinhas do texto poderá ser descoberto por elas se houver uma ponte estabelecida entre linguagem e sensações. Dessa ligação, a criança permite que outros

mundos inventados façam parte da sua realidade, transformando, portanto, o que não era real em uma nova possibilidade de se reconhecer em outro lugar, aquele criado em sua imaginação que passa a ser o seu novo real; a criança é potencialmente artista, e “o artista é criador de imagens: poeta” (PAZ, 1982, p. 27).

Essa possível imagem criada pela criança, e registrada em versos, é única e não poderá ser repetido, pois, segundo Bachelard em *A terra e os devaneios da vontade* (2001) “uma imagem literária diz o que nunca será imaginado duas vezes” (p. 5). Depois de se dar vida a uma imagem, qualquer que seja o motivo de repeti-la arranca dela a sua vida, sua originalidade, não passa de uma cópia, e, portanto, perde seu valor literário.

1.1 Imaginação: a deformação das imagens primeiras

A imaginação pode ser mais repetição ou mais criação, dependendo da experiência do leitor e se suas imagens criadas estão associadas à reprodução ou à criação de algo irreal, inimaginável, porque “as imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos do que reproduções da realidade” (BACHELARD, 2001, p. 3). Assim, o texto poético, sob os olhos do leitor, ganha mais ou menos significado, pois são as experiências que fazem a criança receber e sentir o poema de forma mais ampla e complexa. Zilberman (2001, p. 51) esclarece que “nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere a vida, ao contemplá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência”.

Ressaltamos igualmente a importância do espaço escolar na transformação do sujeito em leitor, especificamente leitor de texto poético. É papel da escola planejar atividades lúdicas que possam apresentar poemas aos alunos de forma a levá-los à leitura, à surpresa, à inquietação, e, conseqüentemente, à efervescência da imaginação criadora, com um quê de novidade, para, enfim, chegar à escritura de poemas, pois:

[...] essa *novidade* é evidentemente o signo da potência criadora da imaginação. Uma imagem literária imitada perde a sua virtude de animação. A literatura deve surpreender. Certamente, as imagens literárias podem explorar imagens fundamentais – e nosso trabalho geral consiste em classificar essas imagens fundamentais – mas cada uma das imagens que surgem sob a pena de um escritor deve ter a sua diferencial de novidade.[...] Pode-se ter algum mérito em recopiar um quadro. Não se terá nenhum em repetir uma imagem literária. (BACHELARD, 1996, p.5)

Essa novidade de que falamos será instigada em um ambiente em que o lúdico e o brinqueado com palavras sejam os referenciais. O aluno-leitor se transformará em aluno-

escritor, compondo poemas ricos em imagens criadas, não copiadas, se a sua imaginação for estimulada, se perceber a própria sala de aula como um instrumento para se deixar levar pelas imagens, pelas palavras, pelo brincar de criar, porque, segundo Bachelard (1996, p. 6) “o poema é um cacho de imagens”.

O papel de uma transformação no modo de oferecer o texto poético aos alunos, em que o lúdico prevaleça, é o de oferecer às crianças a possibilidade de inventar imagens criativas, brincando, e dar a esse processo a devida importância, de se brincar com coisa séria. É preciso, portanto, compreender que “uma imagem literária destrói as imagens preguiçosas da percepção. A imaginação literária desimagina para melhor reimaginar.” (BACHELARD, 1996, p. 22). Na literatura, a imaginação sempre foi um aspecto que mereceu atenção, é uma das áreas em que ela é bastante valorizada e, portanto, a relação texto poético-criação de imagens-ludicidade pode dar certo nas escolas, desde que se abra espaço para que a imaginação possa reinar.

Usamos o termo “reinar” porque “a imaginação quer sempre comandar. Ela não poderia se submeter ao ser das coisas. Se aceita as primeiras imagens, é para modificá-las, exagerá-las” (BACHELARD, 1996, p. 22). Dessa forma, o processo de imaginação das crianças é um fator primário para que a escritura de poemas seja criativa e que se abram possibilidades de deformação de imagens pelos próprios alunos. Assim, a transcendência das primeiras imagens será possível e um elenco de imagens modificadas estará disponível no momento da escritura.

Escrever um poema é também um trabalho manual, é a mistura homogênea de corpo e de alma, pois a mão registra o que está guardado nas profundezas do ser. No processo de escritura o corpo precisa participar, e, por isso, deve ser estimulado para o trabalho. Se as sensações perpassam o corpo, elas se misturam ao ser criativo do autor para expressar em versos o que sente no coração e no corpo:

Se a poesia deve reanimar na alma as virtudes da criação, se deve nos ajudar a reviver, em toda a sua intensidade e em todas as suas funções, nossos sonhos naturais, precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Deveremos portanto descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa. (BACHELARD, 1996, p. 66)

Dessa forma, a mão que registra em palavras o que sente o ser, se sentir, através do tato, sensações a partir de atividades que as estimulem, estará mais propícia a deixar-se levar pelas emoções e, em consequência disso, a imaginação será instigada bem como a criatividade. Logo, o resultado poderá ser o poema que esperava, dentro do autor, para nascer.

Nascem, assim, as imagens criativas, modificadas, transformadas, deformadas, amassadas pela mão que escreve.

Gaston Bachelard não concebe a imaginação, mais precisamente a imaginação poética, como uma ligação direta entre o real, os elementos usuais vistos pelo homem, e a imagem que é criada. Para ele, a imagem é maior que a própria sensação de imaginá-la. Segundo o autor, para o processo de imaginação inexistente um tempo:

[...] o passado não conta; o longo trabalho de relacionar e construir pensamentos, trabalho de semanas e meses, é ineficaz. É necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se há uma filosofia da poesia, ela deve nascer e renascer por ocasião de um verso dominante, na adesão total da imagem isolada, muito precisamente no próprio êxtase da novidade da imagem. A imagem poética é um súbito realce do psiquismo [...] (BACHELARD, 1989, p. 1)

Dessa forma, a imagem não está sujeita a um tempo ou predeterminada por uma forma, mas passa a existir em seu momento sem ter ligação com outro tempo, ela tem o seu próprio instante. O autor esclarece, ainda, na obra *A poética do espaço* (1989), que “para determinarmos o ser de uma imagem teremos de sentir sua repercussão” (p. 2). Ao ler as palavras de um poeta, suas imagens, mesmo que não saibamos sobre o passado delas, se enraízam no leitor, tornam-se uma imagem singular, imagem da “consciência ingênua”:

Em sua simplicidade, a imagem não tem necessidade de um saber. Ela é uma dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem criança. Para bem especificar o que pode ser uma fenomenologia da imagem, para especificar que a imagem vem *antes* do pensamento, seria necessário dizer que a poesia é, mais que uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma. (BACHELARD, 1989, p.4, grifo do autor)

Denomina-se “linguagem criança” pela forma como se constitui: nova, simplesmente, pois não é necessário que se saiba sobre ela, todavia, é fundamental que seja sentida. A imagem não precisa ser explicada, ela existe, é vivida. Depende, apenas, de um movimento da alma. O autor utiliza os termos “repercussão” e “ressonância”, porque, segundo ele, a ressonância é o processo pelo qual o leitor passa ao ouvir ou ler um poema, e repercussão, denomina-se a apropriação do poema por esse leitor ou ouvinte. A imagem poética toma conta, invade, inunda. Atinge o que há de mais profundo no ser antes mesmo que este deixe transparecer a emoção. A imagem oferecida pelo poema torna-se única e exclusivamente do leitor.

Para Bachelard, não há uma origem objetiva e certa da imagem poética. Ao encontro de nosso trabalho vem a ideia do autor quando propõe que a poesia surge como “fenômeno da

liberdade” (1989, p. 11). É dessa liberdade com que se alimenta o leitor e dela surgem as imagens a partir das palavras:

O bem-dizer é um elemento do bem-viver. A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significativa. Ao viver os poemas temos, portanto, a experiência salutar da emergência. Trata-se, sem dúvida, de emergência de pequeno alcance. Mas essas emergências renovam-se; a poesia põe a linguagem em estado de emergência. (BACHELARD, 1989, p. 11)

Logo, a imagem poética advém do psíquico, sem responsabilidade, ou menor responsabilidade em relação a qualquer explicação. A busca por uma justificativa é desnecessária, já que sua relação com a alma é impossível de ser determinada objetivamente. Nos estudos realizados por Bachelard, encontra-se a seguinte conceituação de imaginação:

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*. Se uma imagem *presente* não faz pensar numa imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. (BACHELARD, 2001, p. 1, grifos do autor)

Importante observar que o autor visa à fuga da conceituação de imaginação costumeira, aquela em que imagens são formadas havendo uma ligação estreita com a realidade. Ao contrário, o termo “deformar” nos remete à ideia de ter, em princípio, uma primeira imagem para que dela surjam outras diversas modificações.

Nessa conceituação, a “imagem primeira”, expressão utilizada por Bachelard, existe, todavia é transformada para dar espaço a outras possibilidades de imagens, seja por meio de combinações, seja pela necessidade de liberdade que o homem tem. O ser que imagina se torna livre da prisão que as primeiras imagens procuram lhe impor.

O autor propõe, ainda, que:

[...] uma imagem que abandona seu princípio *imaginário* e se fixa numa forma definitiva assume pouco a pouco as características da percepção presente. Em vez de fazer-nos sonhar e falar, ela não tarda a fazer-nos agir. Noutras palavras, uma imagem estável e acabada *corta as asas* à imaginação. Faz-nos decair dessa imaginação sonhadora que não se deixa aprisionar em nenhuma imagem e que por isso mesmo poderíamos chamar de *imaginação sem imagens*, assim como se reconhece um *pensamento sem imagens*. (BACHELARD, 2001, p. 2, grifos do autor)

Para que não haja a ruptura e a prisão daquilo que foi imaginado, é fundamental, segundo Bachelard, a continuidade de um estado em movimento. Toda imagem que se torna engessada destrói a própria imaginação e volta, novamente, ao real. É essa queda que aprisiona a imagem à realidade, pois passa a existir de forma imóvel e imutável.

A imaginação é, acima de tudo, um jogo de força entre o que é real e o que é imaginado. Se não houver deformação da imagem, não haverá imaginação e o real prevalece, pois não foi possível se libertar dele. Entretanto, caso aconteça a transformação daquilo que foi visto ou do que já é conhecido, a imaginação vence o real e remete para um outro mundo: o da própria imaginação, pois, segundo Bachelard (1989, p. 18), “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade.”

O processo de imaginar constitui uma forma de extravasar o próprio ser, a partir das imagens criadas se torna possível (re)inventar tudo. Depois da criação, o sujeito monta uma nova realidade para si mesmo, e nesse processo, se reconfigura, pois não está preso ao real de forma a se tornar incapaz de modificá-lo. Bachelard, acrescenta, ainda, que “a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão.” (1989, p. 18) Nesse sentido, ao imaginar, inventamos um novo ser, e este pode libertar as imagens criadas através das palavras de um poema.

Na escritura de poemas as imagens criadas ganham forma, e o texto poético se torna um meio de elaborar o que foi imaginado, porque “o poema é essencialmente *uma aspiração a imagens novas*”. (BACHELARD, 1990, p. 2, grifo do autor) Através da explosão de palavras o autor passa a habitar outros seres, outras realidades, porque as palavras têm poder e, para entregar-se a elas, é preciso, primeiro, abandonar a si mesmo:

Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora. De um modo mais geral, é preciso recensear todos os desejos de abandonar o que se vê e o que se diz em favor do que se imagina. Assim teremos a oportunidade de devolver à imaginação seu papel de sedução. Pela imaginação abandonamos o curso ordinário das coisas. Perceber e imaginar são tão antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova. (BACHELARD, 1990, p. 3)

Durante o processo de imaginar, a criança, foco de nosso estudo, se ausenta da realidade que está e se desloca para a imaginada. As coisas à sua volta perdem a importância, não têm mais as cores que tinham antes. A sedução pela novidade acontece e, logo, o ser não está mais disponível para esse mundo, porque o mundo inventado e as imagens criadas tomam

o ser por completo. Essa deliciosa ausência pode resultar na entrega às palavras, no momento da escritura de poemas.

Chamamos a atenção para o termo “escritura” e justificamos o seu uso embasados nas ideias defendidas por Roland Barthes, que entende a escritura como uma função da linguagem, o seu uso criativo, inovador, em oposição ao escrever simplesmente, porque “língua e estilo são objetos; a escritura é uma função: é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária transformada por uma destinação social, é a forma apreendida na sua intenção humana” (BARTHES, 1974, p. 124).

Assim, ao fazer com que as crianças vivenciem momentos para imaginar e brincar, elas se utilizam do direito de viajar, devanear, e nesse processo, a criança fica à vontade para realizar seus desejos mais íntimos, para dar a devida vivacidade às imagens criadas. Para que a imagem criada se torne imagem literária “é necessário um mérito de originalidade. Uma imagem literária é um *sentido* em estado nascente; a palavra – a velha palavra – recebe aqui um novo significado” (BACHELARD, 1990, p. 257). As imagens devem se fazer ricas, significando outras coisas que não as habitualmente usuais, devem ser capazes de fazer sonhar, ir além...

A instigação do processo de imaginar deve resultar na vontade de falar, esta, por sua vez, é uma condição humana. O ato de precisar falar algo pode ser a ponte entre o imaginar e o escrever, possibilitando, assim, o registro em palavras. Logo,

a imagem literária não vem revestir uma imagem nua, não vem dar a palavra a uma imagem muda. A imaginação, em nós, fala, nossos pensamentos falam. Toda atividade humana deseja falar. Quando essa palavra toma consciência de si, então a atividade humana deseja escrever, isto é, agenciar os sonhos e os pensamentos. A imaginação se encanta com a imagem literária. (BACHELARD, 1990, p. 257)

Desse modo, o ato de escrever é o complemento do desejo humano, representa uma vontade da imaginação. Escrevendo se dá ouvidos à imaginação e ao próprio ser que está envolto na plenitude das imagens criadas e, nesse processo, acontece o movimento das imagens que são postas no papel.

1.2 Criatividade: uma necessidade do ser humano

Da mesma maneira que o termo imaginação precisou ser explorado e conceituado para a eficaz objetividade deste estudo, a criatividade merece nossa atenção, já que a proposta desta pesquisa inclui não só a imaginação como também a criatividade, bem como o que

entendemos de cada termo em questão. Ostrower, na obra *Criatividade e processos de criação* (1987) esclarece que:

Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER, 1987, p. 5)

Sendo o homem um ser potencialmente criativo, a criação se torna algo vital. Conforme a autora, existe uma integração entre o criar e o viver, o que nos remete à ideia de que esse viver deve proporcionar ao homem motivos para transformar o que lhe é inerente em algo criativo. O ambiente e o convívio social a que está exposto devem servir de subsídios para a criação, pois, segundo Ostrower “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural” (1987, p. 5).

A criatividade perpassa os sentimentos humanos, e, a partir das percepções, o homem cria, recria, deforma e transforma. Devemos considerar, no entanto, que o ser racional em demasia, enrijecido por quaisquer que sejam os motivos, terá dificuldade em viajar na sua própria criação de maneira a libertar-se de sua racionalidade. Para criar é preciso liberdade. E é essa libertação de si próprio que potencializará aquilo que, segundo a autora, já nos é inato.

Criar, segundo Ostrower, é “formar”, e complementa:

É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. (OSTROWER, 1987, p. 9)

É através das vivências que se torna possível a criação, pois a partir dos significados que o homem elabora a cada nova experiência, ele tem o elemento necessário para deformar, criar e recriar. Ao imaginar, ao sonhar, o ser criador é capaz de reestruturar, combinar suas vivências e desfigurá-las ao seu modo. Essa é a potencialidade do homem: ser pensante e deformador de imagens, em outras palavras, ser criativo.

Nesse sentido, as ideias de Ostrower vêm ao encontro de nossas propostas de trabalhos lúdicos, a fim de instigar a imaginação e a criatividade dos alunos participantes desta pesquisa. Entendemos o ato de criar como resultado de experiências vividas transformadas, o ambiente na sala de aula pode, sim, ser um potencializador do ato criativo. Para tanto, é necessário encorajar os alunos, fazer com que se sintam motivados para criar, deformar, imaginar e escrever. Rollo May esclarece o termo “Coragem”:

A palavra *coragem* tem a mesma raiz que a palavra francesa *coeur*, que significa “coração”. Assim como o coração irriga braços, pernas e cérebro fazendo funcionar todos os outros órgãos, a coragem torna possíveis todas as virtudes psicológicas. Sem ela os outros valores fenecem, transformando-se em arremedo da virtude. [...] A coragem é necessária para que o homem possa *ser* e *vir a ser*. Para que o eu seja é preciso afirmá-lo e comprometer-se. (MAY, 1982, p. 11)

A coragem faz com que o sujeito se reinvente como tal, é ela que faz a pessoa agir de forma a quebrar suas próprias expectativas e barreiras. Com coragem, o homem se reafirma, se reconstrói. Em se tratando de escritura de poemas, é válido lembrar que é preciso coragem para se aventurar com as letras, trabalhar com as palavras e construir o todo, o seu poema. O texto poético requer cuidado, emoção e sentimento; por isso, a entrega no ato de escrever deve ser na totalidade do ser, ou seja, é fundamental que se tenha coragem.

A ação de agregar estrategicamente as palavras para transformar sensações em versos é uma tarefa difícil e exige do autor um olhar duplo, porque é preciso ver com o coração e escrever com a palavra. A escritura deve ser a transformação do ser em palavras. Entre as formas de coragem, existe, segundo May, a coragem criativa. Assim, consideraremos esta o ponto principal no desenvolvimento desta pesquisa, pois nossas propostas levarão em conta a incitação da criatividade e, para tê-la, é necessário encorajar.

May (1982) relaciona a criatividade à habilidade do ser em transformar seu olhar em algo sensível. Exemplifica da seguinte maneira:

Quando estudamos um quadro – o que é necessário para realmente vê-lo, especialmente em se tratando de arte moderna - experimentamos um novo momento de sensibilidade. O contato com o quadro desperta em nós uma nova visão, algo de especial nasce no nosso íntimo. Por isso, a apreciação da música ou da pintura, ou de outros trabalhos criativos, é um ato de criatividade da nossa parte. (MAY, 1982, p. 20)

A necessidade de envolver a sensibilidade do ser fez com que pensássemos em atividades lúdicas com a música, com o desenho e com a pintura. São, na verdade, estratégias para desenvolver a criatividade das crianças participantes dessa pesquisa. Assim, elas

brincaram com as formas, com as cores, com a posição das pinturas e com os desenhos para apreciar seu trabalho e se transformar em um ser criador e criativo. Sandra Richter salienta que “pintar e desenhar são ações distintas que podem interagir de diferentes e inusitados modos, produzindo renovadas imagens que instigam o imaginário” (2004, p. 49).

A seleção de atividades que envolvem a pintura se deu pelo fato de esse instrumento, o pincel, não fazer parte das tradicionais aulas de Língua Portuguesa, o que poderia, certamente motivar os alunos e envolver sentimentos e sensações, já que “a pintura permite, a quem pinta, viver de muito perto a experiência do mundo pela luz para participar; com todo seu ser, do nascimento incessantemente renovado e um universo” (RICHTER, 2004, p. 50).

O processo de criação de algo novo depende da disposição, abertura e sensibilização do artista para que encontre a novidade, aquilo que se transformará em desenho, em pintura, em poema. Assim sendo, nos motivou a ideia de envolver os alunos em atividades lúdicas para que fosse possível incentivar o processo de criação da palavra, do verso, do poema, explorando, dessa forma, a criatividade.

Conforme May (1982), o processo criativo se realiza a partir de um encontro, de sua intensidade e da sua relação com o mundo. O autor explica que o encontro:

[...] é sempre de aproximação de dois pólos. O pólo subjetivo é a pessoa consciente no ato criativo propriamente dito. Mas qual é o pólo objetivo desse relacionamento? Usarei um termo que talvez pareça simples demais: é o encontro do artista ou do cientista com o seu *mundo*. [...] O mundo é um conjunto organizado de relações significativas, no qual a pessoa existe, e de cujo projeto participa. (MAY, 1982, p.48)

Com isso, desconsideraremos o conceito de criatividade que sugere que ela seja algo apenas subjetivo. O mundo no qual o sujeito está inserido está presente em todas as ações realizadas por este, ou seja, a criatividade surge do processo existente na relação mundo-pessoa somado à subjetividade do criador. Ao concordarmos com essa ideia, foi necessário conhecer o mundo do qual a criança voluntária dessa pesquisa participa para que nos fosse viável modificar algumas ações, a fim de instigar o processo criador do aluno.

Se a relação entre mundo e sujeito é fundamental para a criatividade, procuramos intensificá-la, para que desse encontro surgisse o objeto criado, ou seja, o texto poético. Precisamos compreender o ambiente e suas relações com o indivíduo, pois assim a criança será capaz de usar a linguagem como meio de mostrar o seu mundo às outras pessoas através da escritura de seus poemas. A partir dela, a criança-autora irá expor a sua condição emocional como ser humano.

Sendo assim, o processo criativo é o resultado do olhar do criador sobre o seu mundo, é a vida que ele dá às coisas que vê e sente. Logo:

A visão do poeta ou do artista é a determinante intermediária entre o sujeito (a pessoa) e o polo objetivo (o mundo-à-espera-de-ser). Esse mundo será o não-ser até que o poeta, com seu esforço, faça emergir o sentido como resposta. A grandeza do poema ou do quadro não está no fato de representar *a coisa* observada ou experimentada, e sim no fato de representar a visão do artista ou do poeta, originada do seu encontro com a realidade. (MAY, 1982, p. 81)

O mundo à volta do sujeito espera por um sentido e este será dado no momento em que o indivíduo apresentar aquilo que observou ou experimentou através da arte, da poesia, etc. deixando sua marca naquilo que criou. Nesse sentido, o belo presente em um poema escrito por uma criança, por exemplo, será a visão infantil sobre as coisas que estarão deformadas em seu texto. Deformadas porque não serão tais quais como foram vistas, pois terão uma nova forma, a qual estará impregnada dos sentidos dados pela criança.

Ostrower afirma que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (1987, p. 10), daí denota a importância da criação, uma necessidade do homem e não apenas um desejo individual. Segundo a autora, a criação influencia no crescimento do ser humano de maneira a ampliar seu potencial em relacionar experiências vividas e vinculá-las a si mesmo para, assim, formar, criar. A transformação realizada pelo homem ao criar algo novo faz parte da sua própria transfiguração, ideia que corrobora a importância de oportunizar momentos de criatividade e criação nas escolas, possibilitando às crianças o direito de se desenvolver como seres criativos.

Vale salientar que Ostrower relaciona o processo de criação ao ser sensível de cada um, complementando, ainda, que a sensibilidade não é uma peculiaridade de poucos, mas sim algo inato ou inerente à constituição do homem. Assim sendo, a instigação do ser sensível da criança é fundamental para que seja permitido a ela o encontro intenso com o mundo ou com o seu olhar sob as coisas do mundo e, dessa forma, seja capaz de criar e deformar.

“Sensibilidade”, conforme Ostrower (1987), é:

[...] uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. Todas as formas vivas têm que estar ‘abertas’ ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, tem que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, uma troca de energia. (OSTROWER, 1987, p. 12)

Se a relação estreita do indivíduo com a criatividade depende da porta de entrada das sensações, ou seja, da sensibilidade, o processo criativo deve perpassar, estimular, num primeiro momento, as sensações do sujeito, só assim este estará pronto para que possa, enfim, dar vida à sua criação. Os estímulos de que falamos surgirão da conexão estabelecida entre homem-ambiente, e como produto dessa conexão teremos a sensibilidade ativada para atentar o olhar sob o mundo.

Um ser sensível e aberto para revisitar seu mundo estará apto a deformar a realidade vista e criar muitas outras. Isso se deve à habilidade do ser humano em se reinventar a cada novo encontro com o seu mundo. Essa ligação possibilita a deformação da imagem, daquilo que foi visto surgirão outras realidades tão verdadeiras quanto à primeira. A cada novo olhar, uma nova forma será inventada, num movimento contínuo e infinito.

Uma nova configuração da forma exclui muitas outras possíveis maneiras de inventar a mesma forma, assim:

Em cada função criativa sedimentam-se certas possibilidades; ao se discriminarem, concretizam-se. As possibilidades, virtualidades talvez, se tornam reais. Com isso excluem outras – muitas outras – que até então, hipoteticamente, também existiam. Temos de levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades, pelo menos em tempo e nível idênticos. É nesse sentido, mas só e unicamente nesse, que, *no formar, todo construir é um destruir*. Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto do acontecer. (OSTROWER, 1987, p. 26, grifos da autora.)

Logo, ao se formar algo realmente novo, não há como a realidade primeira permanecer imutável, pois para se constituir uma nova realidade, todas as outras que seriam possíveis construções ficam ao léu, são destruídas e apenas uma é criada, ou melhor, deformada.

A criança, aqui citada por ser o centro das atenções de nossa pesquisa, se estimulada dentro do seu ambiente, ficará frente a frente com as coisas do seu mundo, e assim, ao observá-las e relacioná-las, transformará todas elas à sua maneira. Nessa transformação haverá muito mais do criador do que da própria coisa transformada, porque a realidade vista pela criança já não existirá, e sim a imagem do que viu deformada por seu olhar, pois, como nos esclarece Ostrower (1987):

Formar importa em *transformar*. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria

configurada, *matéria-e-forma*, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações. Daí se apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: as fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. (OSTROWER, 1987, p. 51, grifos da autora.)

Durante a criação de algo novo, a imagem vista pela primeira vez dá espaço à nova imagem, à nova realidade, entretanto, essa nova criação ganha forma através do artista que dará a ela toda a sua essência, resquícios de suas experiências, de seus sentimentos, emoções, de seu modo de ser. Nesse processo, criação e criador se reconfiguram, e, como nos esclarece Ostrower: “Criando, ele se recriou” (1987, p. 62).

Enquanto acontece o processo de criação, o homem pensa ter o objeto criado sob seu domínio, seu poder, todavia, ele, o criador, também é dominado por sua criação, à medida em que se identifica com ela, vê sua própria imagem naquilo que constrói. Dá-se, assim, a reconfiguração do ser e a deformação do objeto, uma troca mútua de percepções, porque “a criatividade e os processos de criação [...] são naturais, no sentido do próprio e também do espontâneo em que todo fazer do homem torna-se um formar” (OSTROWER, 1987, p. 53).

Na criança e no adulto, a criatividade se manifesta de maneira distinta, pois a criança é, quase sempre, impulsiva, curiosa, ousada, espontânea. Para ela, o que lhe move é a possibilidade de novas descobertas, novos conhecimentos. A invenção é, na infância, um ato de sobrevivência – diferentemente para o adulto, que se controla, se disciplina, se afasta, muitas vezes, do processo de criação, pois lhe assusta a ideia do acaso, do imprevisível -, porque “nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança” (OSTROWER, 1987, p. 127). Por isso, o viver infantil é farto de um faz-de-conta real. Nele, a criança se realiza e se produz, constantemente.

1.3 Imaginar para criar

O inventar algo é vital ao pequeno que brinca de carrinho, por exemplo, e para ele não há nada de irreal na sua brincadeira. Nesse caso, embora mais de uma criança brinque no mesmo momento e com os mesmos brinquedos, o real elaborado por elas jamais será coletivo, igual na percepção de cada uma. Haverá convenções, a fim de que exista um fluxo da brincadeira, entretanto, o real reestruturado por cada criança terá traços muito pessoais, estados de ânimo, convicções, maneiras distintas de enxergar a mesma realidade.

A criança não apenas recebe e aceita a realidade como lhe é dada, mas joga com ela, misturando um pouco de si às imagens do real. Essa realidade, constituída pela imaginação da criança, espontânea e subjetiva, faz com que as imagens captadas sejam deformadas, por conta dessa imaginação que não busca a veracidade entendida por todas as crianças, convencionada, mas sim, a sua realidade, a que é imposta simplesmente por seus desejos, a realidade transformada que é tão ou mais verdadeira quanto à realidade convencionada quer pelos adultos, quer pelas crianças que não participam da brincadeira. Assim, a imagem criada pela criança ganhará vida ao se transformar em palavras, sons e ritmos, pois, dessa forma, estará presente não só nas palavras referidas por ela, a criança, como terá trilhado outro percurso mais longo, o das suas percepções e emoções, porque:

a imaginação criadora permite à criança percorrer caminhos que conduzem a outros tempos e espaços. Dinâmica da sensibilidade que permite investigar realidades insuspeitas, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a outros espaços e temporalidades, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido. (RICHTER, 2004, p. 42)

Se, de um lado, temos o pensamento objetivo que tem por princípio captar imagens da realidade já posta e determinada e apenas assimilá-las, de outro lado temos a imaginação, um jogo com o qual o sujeito se preocupa em adaptar as imagens às suas vontades, acomodando-as conforme suas atividades. Portanto, a liberdade que as imagens podem proporcionar à criança só é possível através da imaginação. É a partir dela e por ela que as assimilações são feitas de forma a quebrar qualquer regra existente, a imaginação deixa o indivíduo aberto para as sensações e emoções, pois permite todas as relações entre as imagens captadas e, por conseguinte, permite combinações variáveis e intermináveis, que estão a favor da livre satisfação individual.

A criança que cria realidades através da combinação de diferentes objetos e brinquedos, cria, igualmente, variadas representações de outros objetos que não estão presentes em sua brincadeira, pois transforma o que está à sua frente pelo fato de comparar dois objetos, diferenciando de tal modo o primeiro que cria um segundo real e, ao desfigurá-lo, dá vida a um terceiro. Uma novidade ganha forma e, segundo Piaget essa novidade, “em vez de construir um obstáculo a ser evitado, passa imediatamente a ser uma questão que solicita a exploração e a pesquisa” (PIAGET, 1975, p. 329). É através dessa deformação daquilo que é visto que o sujeito é capaz de inventar outros mundos a partir daquilo que observa. Por qualquer semelhança, por mais longínqua que possa existir, a criança consegue construir outro significado, ou vários, dependendo de como consegue combinar as peças do próprio jogo que

montou e quer brincar. Não é preciso que alguém interfira e lhe diga com o que se parece o objeto ao qual pretende deformar, logo, é a representação individual que prevalece.

Ideia complementar nos traz Vigotskii, ao esclarecer que:

A construção erigida pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real; porém ao receber nova forma, ao tomar nova encarnação material, esta imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar sobre os demais objetos. Tais imagens cobram realidade. (VIGOTSKII, 1997, p. 24)¹

Nessa nova forma imaginada de maneira tão original e sem imitação ou mera combinação de elementos da realidade, estão as máquinas e instrumentos inventados pelo homem, que não se ajustariam a nada já existente. O autor conclui que seja algo “completamente novo”, inédito, porque, na verdade, esses e outros tantos objetos são, primeiro imaginados, para, depois, serem inventados ou materializados.

Assim, ao transformar-se, a imagem deixa de ser inexistente, apenas imaginada, e passa a fazer parte da realidade como qualquer outro elemento conhecido. A complexidade da imaginação nova passa, segundo Vygotsky, por três processos básicos: tomar elementos da realidade, sofrer complexa reelaboração em seu pensamento e converter esses elementos em produto da imaginação.

Ostrower corrobora as ideias de Vygotsky ao escrever sobre a espontaneidade e criação na infância:

Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, compreender e controlar as situações e explorar-lhes novas possibilidades. Estas se reestruturam em situações novas, e novamente a criança parte para a aventura. A criança age impulsivamente, espontaneamente para ver o que acontece. Embora, sem dúvida, haja sempre curiosidade acerca das consequências da ação, nem as consequências nem as próprias intenções são medidas ou avaliadas anteriormente à ação. A produtividade infantil é rica, em quantidade e descobertas. (OSTROWER, 1987, p. 127)

O que, para um adulto, pode ser imprevisível e até irracional, para a criança nada mais é do que o seu viver natural, por isso consegue explorar de forma única tudo o que lhe cerca, configurando, assim, muitas outras novas realidades para aquilo que vê, construindo seu

¹ Tradução da autora deste trabalho: [...] el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen “cristalizada”, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos. Tales imágenes cobran realidad. (VIGOTSKII, 1997, p.24).

mundo, relacionando coisas, imaginando e criando. À medida que cresce, seu desenvolvimento implica mudanças também na sua maneira de olhar o mundo e, conseqüentemente, a sua criação se torna diferente, pois a realidade ao seu redor também não será mais a mesma. As alterações expressas na criança, em momentos distintos de sua infância, compõem formas variadas de visão do mundo, sua relação com ele e com as outras pessoas, dessa afirmação denota a importância de entender que a criatividade precisa ser trabalhada como um artesanato, pouco a pouco, pois segundo Ostrower, “[..] a criatividade infantil pode ser estimulada” (1987, p. 129).

Todavia, ao estimular a criatividade na criança, não se podem esperar resultados grandiosos, criações capazes de mudar tudo à sua volta, porque para a criança, sua criação é uma forma de se contatar com o mundo e as mudanças ocorrem, em sua grande maioria, em si mesma, dentro e não fora dela. Tudo o que faz, faz por uma necessidade pessoal, assim “o que importa é o processo criador visto como um processo de crescimento contínuo no homem, e não unicamente como fenômeno que caracteriza os vultos extraordinários da humanidade” (OSTROWER, 1987, p. 132).

Estar disposto para criar algo novo é uma das barreiras para se tornar criativo, já que fazer o que é conhecido é mais fácil e mais rápido. Nesse sentido, estimular a criação em crianças é contar com um número diverso de diferentes possibilidades, pois como já citado, as crianças são muito mais espontâneas e ousadas que os adultos. Não se prender ao que é corriqueiro, ou melhor, ver em uma coisa conhecida algo novo é característica da curiosidade infantil. Monica Martinez (2010) explica que:

O cérebro humano entende que o conhecido é seguro. Já as situações novas precisam ser analisadas, o que toma tempo e energia, daí fazer as coisas de forma já testada e aprovada é muito mais rápido e menos estressante. Tanto que alguns sistemas orgânicos são automáticos, como o respiratório. Não precisamos pensar para inalar e exalar ar, salvo se quisermos mudar o ritmo respiratório, como no caso da meditação. Se o caminho conhecido é em geral o mais usado, em épocas normais um indivíduo que queira ser mais criativo precisará estar aberto para o novo. Isso significa estar disposto a mudar a visão do mundo, um arcabouço conceitual e vivencial construído por cada um, no contexto de seu tempo e grupo social, ao longo da existência. (MARTINEZ, 2010, p. 24)

Sendo assim, ao pensarmos na imprevisibilidade infantil, vemos nela a garantia de mais respostas aos estímulos à criatividade, pois a criança não refletirá sobre as conseqüências daquilo que criará e, portanto, a criação se materializa. A disposição faz parte da infância, a energia é usada para as descobertas, logo, é mais viável que a criatividade seja instigada e explorada de todas as formas.

Martinez (2010) discorre sobre processos criativos e ressalta que:

[...] há muitos equívocos relacionados à criatividade, mas talvez o principal deles seja o de que se trata de geração espontânea, algo que cai do céu como um raio ou surge como um estalo. É claro que isso pode ocorrer, mas os estudos sugerem que mais do que a chegada a um lugar brilhante em si, a criatividade é um processo. (MARTINEZ, 2010, p. 55)

Embora haja muitas teorias que abordam o tema do surgimento da criatividade, por espontaneidade, por inspiração, por técnica, não nos deteremos a esse aspecto, já que não é objetivo da presente pesquisa. Entretanto, é válida a contribuição de Martinez no que se refere à criatividade como processo, no qual a importância está no desenvolvimento e não no ponto de chegada.

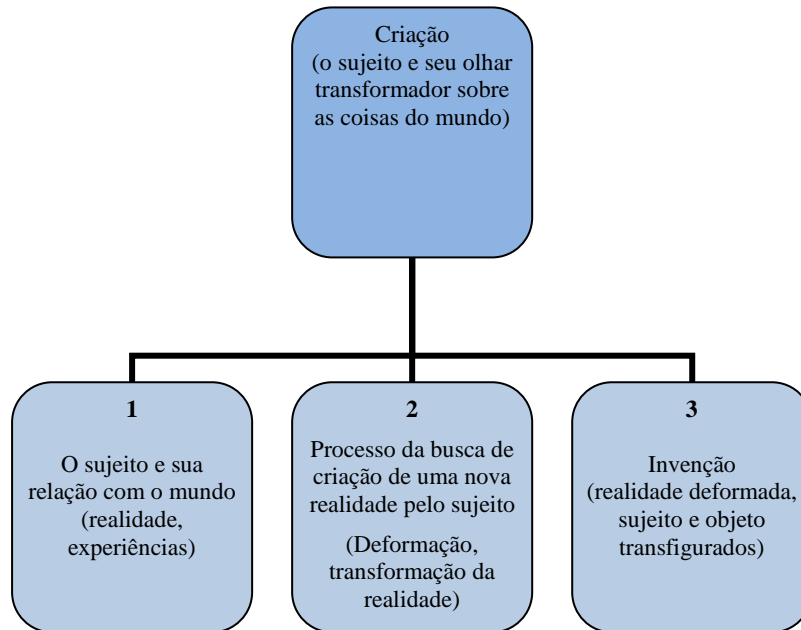
Dessa forma, fica evidente que o processo de criação pode ser desenvolvido e, antes de tudo, oferecido às crianças para que possam transformar, deformar realidades, brincar com a imaginação, explorar o seu ser ousado e usar de toda a sua criatividade. Entretanto, para que esse processo ocorra, é preciso estar motivado e, motivação, conforme Martinez (2010) é “o conjunto de processos que imprimem ao comportamento humano direção e forma. Um indivíduo motivado tem um norte, sabe com maior ou menor precisão para onde caminhar. O desmotivado fica à deriva” (p. 67).

Maria Helena Novaes (1977) reforça essa ideia, ao explicar que:

[...] é preciso criar no indivíduo a necessidade não só da atividade criativa como da atitude criadora, provendo fontes geradoras de ideias e ações criativas, desenvolvendo a crítica construtiva, a aquisição de conhecimentos em vários campos, sensibilizando-o aos estímulos ambientais e encorajando a manipulação de objetos e ideias, além do controle das situações. (NOVAES, 1977, p. 43)

Para a autora o indivíduo deve ser colocado frente a novas experiências que serão as atividades criativas, a fim de instigar em si a vontade de criar, ou seja, sua atividade criadora, para isso, deve se sentir seguro e livre para a criação. Além de um ambiente que ofereça condições para uma atitude criadora, o sujeito deve se reconhecer nesse ambiente e procurar dentro de seu próprio “eu” ações criativas. O indivíduo criativo precisa se sentir pronto para ser e viver suas experiências e deixá-las permanentemente vivas em suas criações.

Através do objeto criado, o sujeito permite-se comunicar algo: sentimentos, emoções, pensamentos. É uma relação dialógica entre o ser e a criação. O sujeito tem muito do objeto criado, e este é uma parte do sujeito. Um complementa o outro, um deforma o outro. Assim, consideraremos o diagrama abaixo como síntese da nossa percepção sobre o processo criativo:



É imprescindível lembrar, entretanto, que as experiências com o mundo devem ser estimuladas, principalmente nas crianças, objeto de nosso estudo e de nossa atenção nesta pesquisa. Todavia, Novaes (1977) esclarece que “todos têm potencialidade de criar, sendo o desejo de criar universal: todas as crianças são originais nas suas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias”, o potencial criador sofrerá alterações à medida que as experiências com as coisas do mundo acontecerem, ou seja, não podemos esperar que as crianças sejam transformadas em artistas ou gênios, elas apenas deformam o que veem e o que veem muda de tempo em tempo.

Complementamos essa ideia com um questionamento: qual o papel da criatividade nas escolas para a formação de sujeitos participantes da sociedade? Ao que Novaes (1977) responde:

A criatividade desempenha papel importante no processo de ajustamento e da adaptação do indivíduo ao meio ambiente, uma vez que a personalidade criativa tem mais facilidade em contornar as dificuldades surgidas na sua comunicação com os outros até chegar ao verdadeiro encontro consigo mesma e com as demais. (NOVAES, 1977, p. 99)

Nos dias atuais, ainda, é comum encontrarmos resistência por parte de algumas escolas em transformar o ambiente da sala de aula em um lugar lúdico, que vise ao encontro com a imaginação e com a criatividade. Isso se deve ao fato de alguns educadores não perceberem a importância de um trabalho voltado para o desenvolvimento da potencialidade dos alunos enquanto seres criadores e criativos.

Além de oferecer à criança atividades nas quais ela pode explorar o seu próprio mundo, sua relação com ele e o encontro com o seu “eu”, o professor tem a chance de desenvolver muitas habilidades em seu aluno como, por exemplo, a comunicação, a resolução criativa de problemas e um “estar no mundo” mais produtivo e participativo, pois, como ressalta Eunice Soriano de Alencar “observa-se a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora nas escolas, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento” (ALENCAR, 2004, p. 14).

A produção criativa dentro do ambiente escolar pode resultar em um indivíduo capaz de imaginar, criar, deformar e transformar não só a própria escola, como também pode contribuir na transformação da sua realidade, seu mundo real ou inventado, e também a metamorfose do seu próprio ser. Através da escritura, por exemplo, a criança inventa, imagina, sonha e escreve. Nas palavras, há muito mais do próprio indivíduo do que se pode pensar, nelas, há sensações, emoções, visões de mundo e, acima de tudo, imaginação e criatividade. Dessa forma, o ser criador e criativo terá muitas saídas para um mesmo problema, porque:

na busca de soluções para os problemas enfrentados no dia a dia, levam inúmeras vantagens aqueles que fazem uso de suas habilidades criativas, buscando pela melhor solução para o problema, após considerar várias soluções. Neste sentido, é, pois, vantajoso cultivar o hábito de “brincar” com as ideias, levantando sempre muitas soluções antes de se escolher a melhor. (ALENCAR, 2004, p. 16)

A importância de se ter seriedade no trabalho lúdico voltado para o desenvolvimento da criatividade e imaginação nas escolas, se deve ao fato de ele poder ser um forte aliado na busca pelo crescimento da criança como indivíduo participante de uma sociedade que necessita de pessoas cada vez mais criativas, que busquem soluções para os problemas à sua frente, utilizando sua criticidade como um meio e não como fim.

Alencar (2004) salienta, ainda, a dificuldade de a criança permanecer criativa à medida que cresce, porque a sociedade no geral nos cobra uma postura racional, de modo que não há muito espaço para o desenvolvimento e demonstrações de criatividade. Mais uma vez, reafirmamos a importância de se estabelecer um elo entre escola e processo criativo, a fim de instigar nas crianças, desde pequenas, a vontade de criar, já que:

Vivemos em uma sociedade, que nos ensina desde muito cedo, a controlar as nossas emoções, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda ou de fracasso. Aprendemos também, desde os nossos primeiros anos, a criticar as nossas ideias e a acreditar que o talento, que a inspiração, que a criatividade são o resultado de fatores sobre os quais temos pouco controle e que estariam presentes em apenas poucos indivíduos privilegiados. (ALENCAR, 2004, p. 43)

A criança é, comumente, doutrinada para seguir regras e identificar suas atividades como certas ou erradas. Acostuma-se a ouvir proibições e reprovações, deixando-a insegura e pouco ousada, mas, se lhe é permitido imaginar, construir, quebrar, reconstruir, formar e deformar, mais chances terá de se aventurar naquilo que a espanta, que lhe causa um sentimento de desafio. O medo do “certo” e do “errado” falsifica o olhar da criança sobre as coisas do mundo.

Logo, é comum que “professores, preocupados e pressionados a transmitir o conteúdo curricular, não encontrem o tempo necessário para ouvir as indagações das crianças, para aproveitar suas ideias, para valorizar seus pontos de vista” (ALENCAR, 2004, p. 44), não sobrando espaço para o desenvolvimento da criatividade e imaginação. É preciso que a escola ofereça condições favoráveis para o crescimento do aluno, possibilitando a ação criadora e criativa num espaço tão rico de experiências, o da sala de aula.

À criança devem-se oportunizar momentos de descobertas. Ela precisa descobrir as coisas e a relação delas consigo mesma. Da descoberta surge o novo, o inédito, o imprevisível. Se a vontade de ser criativo é inato à pessoa, como já citado neste estudo, não é aceitável que seja bloqueado, menosprezado nas escolas. Alice Miel (1972) alerta que:

a mente que se maravilha está aberta à mensagem que o objeto – seja uma pessoa, um lugar ou uma coisa – tem a transmitir a seu próprio respeito. Essa mente volta-se para o objeto com todas as forças de reação sensorial – vendo, ouvindo, saboreando, cheirando, tocando. Essa mente cria significação no encontro com o objeto. Essa mente absorve informação nova – informação que ocupa seu lugar ao lado do que já é conhecido, enraizando assim a vida de determinada pessoa na realidade. (MIEL, 1972, p. 35)

Nesse sentido, o de fazer com que a mente se maravilhe também dentro da sala de aula, é nosso objetivo discutir o que e como fazer para que a escritura de poemas sirva como instrumento para o desenvolvimento dos processos de criação, possibilitando aos alunos variadas formas de sentir, ver e transformar o mundo à sua volta através das palavras. Deformando, a partir da linguagem, a criança reconstrói as realidades percebidas por ela, e, ao deformar, se reconfigura como ser consciente.

Assim, partimos de uma pesquisa-ação, a fim de, num primeiro momento, conhecer a realidade dos alunos, para, depois, ao fazê-los participar de momentos que visassem ao lúdico, à criatividade e à imaginação, pudessem produzir poemas, transmitindo, dessa forma, suas experiências, seus olhares sobre as coisas do mundo, sensações e sentimentos infantis, tão importantes para o desenvolvimento e encontro dos seus outros “eus”.

2 O MUNDO DA CRIANÇA: DESCOBRIR PARA AGIR

No presente capítulo, esclareceremos, primeiro, nossa metodologia, a da pesquisa-ação. Em seguida, apresentaremos a turma participante de nosso estudo, lembrando que foi preciso conhecer as crianças participantes para estruturar as atividades de maneira a envolvê-los. Por fim, descreveremos os quatro módulos com temáticas variadas, bem como as atividades lúdicas que os compõem.

2.1 A necessidade de uma pesquisa-ação: reconhecer para transformar

Como nosso ponto de partida foi o projeto intitulado “Literatura”, desenvolvido no Colégio Mauá, instituição de Santa Cruz do Sul, ao analisarmos as propostas desenvolvidas, percebemos as dificuldades enfrentadas, em alguns momentos, pelos professores, em a imaginação de crianças entre 10 e 11 anos. Constatamos, assim, a urgência em desenvolver um estudo sobre a possibilidade de transformar o ambiente escolar em um espaço criativo no que se refere a atividades que envolvessem a sensibilização através do texto poético, pois se considera que os indivíduos durante a infância estão inseridos em uma etapa do desenvolvimento humano que acarreta potencialmente um nível de criatividade e descobertas, e, em consequência disso, possuem imaginação rica e latente. É válido lembrar que, segundo Gardner,

assim como o entendimento lógico do mundo deve ser construído pela criança, também deve construir habilidade de engajar-se em faz-de-conta e fantasia. É bem possível que exista uma inclinação natural em direção a essa atividade, mas para poder executá-la abrangentemente e com controle adequado, a criança deve atingir sofisticação considerável. (GARDNER, 1999, p. 159)

Dessa forma, pensamos a análise de uma proposta de trabalho com foco na potencialidade da leitura literária, a fim de instigar a imaginação e a criatividade dos sujeitos, para que eles, depois de participarem de atividades previamente pensadas sob o viés da imaginação, se tornassem autores de textos poéticos.

A proposta a que nos referimos surgiu da experiência vivida pela pesquisadora deste estudo, fruto da preocupação com o que se entende por imaginação, criatividade e fruição. Trabalhamos com 21 alunos de quinto ano do ensino fundamental do educandário privado já citado. Importante ressaltar que a nossa proposta embasou-se na pesquisa-ação, que, segundo

Thiollent, “enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (2003, p. 7).

Portanto, nosso estudo esteve baseado no objetivo de transformar um projeto já desenvolvido pelo Colégio Mauá, a fim de construir, a partir de propostas lúdicas que visassem à imaginação e à criatividade, um ambiente que proporcionasse a transformação do sujeito/leitor em sujeito/leitor/autor.

No estabelecimento de ensino já citado, a proposta da produção de um livro de poemas por alunos de quinto ano do ensino fundamental foi implantada há cinco anos. Entretanto percebeu-se que algumas atividades envolvendo a escritura de poemas não levavam em consideração a liberdade do processo criador da imaginação, pois os alunos deveriam escrever sobre apenas uma determinada temática, preestabelecida pelos professores. A escolha pela pesquisa-ação nos possibilitou uma maior abertura a adaptações durante a realização deste estudo, porque:

[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLLENT, 2003, p. 75)

Acreditamos que a potencialidade da literatura, na forma como era desenvolvido o trabalho com o poema, não foi explorada em sua totalidade, mas sim parcialmente. Logo, a pretensão desta pesquisa foi transformar o projeto vigente, a fim de levar à escola e aos alunos principalmente, atividades pré-organizadas, pensadas e apoiadas no objetivo de instigar a fruição, a imaginação e a criatividade na escola, entretanto, lembramos que “o primeiro requisito da criatividade é a pessoa abrir deliberadamente o próprio eu a nova experiência” (MIEL, 1972, p. 42), ou seja, para que exista um processo de criação, é preciso conquistar nosso público-alvo a fim de fazê-lo se entregar às propostas e aos desafios de criar. A partir dessa visão, esperávamos levar a literatura, mais precisamente, o texto poético, aos alunos de maneira a estimular a imaginação e a criatividade, tornando momentos de encontro com poemas um espaço em que o lúdico e a liberdade imperassem.

2.2 A turma participante e suas características: conhecer para conquistar

A turma de 21 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental participante deste estudo tem o currículo organizado por disciplinas e conta com a professora titular de Língua Portuguesa a própria pesquisadora deste estudo. Essa é uma de três turmas de quintos anos e foi escolhida para amostragem pelo fato de a professora ser a regente da turma, contando, assim, com horários extras para trabalhos com os alunos, o que, para nossa pesquisa, foi um aspecto positivo. Ao todo, a turma é constituída de 10 meninos e 11 meninas, no entanto, não consideraremos o fator gênero para a análise dos textos poéticos elaborados pelas crianças.

Ressaltamos que para nossa pesquisa o conhecimento dos alunos que compõem a turma foi de extrema relevância, pois conhecer as preferências das crianças e suas dificuldades fez com que o estudo tivesse como ponto de partida a realidade vivida e não a esperada. Thiollent (2003) ressalta a importância da relação entre pesquisador e público-alvo, ao salientar que:

na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 2003, p. 15)

Logo, a nossa pesquisa-ação consistiu na participação efetiva das crianças envolvidas neste estudo, daí a importância de conquistá-las e torná-las confiantes, assim, o sucesso do estudo seria a transformação obtida a partir do entrosamento entre todos os envolvidos no trabalho. Os alunos participantes são fruto, na verdade, da nova Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos e que tem como objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, como consequência, uma aprendizagem com mais qualidade”.

O fato de termos conhecimento de que as crianças fazem parte de uma nova lei da educação tornou-se importante nesse estudo na medida em que algumas atitudes dos alunos que serão detalhadas aqui, de certa forma, não seriam compatíveis com a idade ou com a série dos participantes da pesquisa. A turma demonstrava muita insegurança no desenvolver das atividades propostas em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos eram bastante inquietos e não mostravam interesse em atividades que exigissem concentração e persistência. Muitas vezes a aula era iniciada com problemas a serem resolvidos, o que, para o desenvolver das atividades, não se mostrava proveitoso. Além

das dificuldades em atender às expectativas no que se referia à atitude, a turma, em sua maioria, apresentava dificuldade em leitura e escrita. Nesse sentido,

a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2003, p. 16)

Assim, tendo como princípio a abertura da pesquisa-ação a modificações durante o processo de realização da pesquisa, foi de suma importância conhecermos as características da turma participante, pois, dessa forma, constatamos que havia um grande desafio a ser vencido durante a realização deste projeto, já que a proposta é, justamente, trabalhar com imaginação, leitura e escritura de texto poético. Para manter a privacidade dos alunos, vamos usar números aleatórios cada vez que formos mencioná-los.

2.3 A estrutura de cada módulo: imaginar para criar

A pesquisa foi organizada em quatro módulos com temáticas diferentes escolhidas pela professora/pesquisadora juntamente com a turma envolvida. Essa ideia surgiu da necessidade percebida pela pesquisadora de fazer com que os alunos se sentissem mais autônomos e tivessem a possibilidade de trabalhar e escrever sobre assuntos de seu interesse. Dessa forma, após debates e conversas informais entre professora/pesquisadora e as crianças, as temáticas escolhidas foram “gatos”, “meninos e meninas”, “família” e “medo”. Todos os temas citados surgiram de momentos em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, em que os alunos falavam, desenhavam, teatralizavam e escreviam sobre os temas citados, dessa forma a professora/pesquisadora percebeu o forte interesse da maioria das crianças da turma acerca desses assuntos.

Com as temáticas escolhidas, os módulos foram pensados de forma a instigar a imaginação e a criatividade dos alunos. Assim, em cada tema, a pesquisadora selecionou previamente cinco ou seis poemas e uma ou duas canções que contemplassem a temática. Depois da seleção, os módulos eram estruturados de forma a seguir quatro etapas básicas: a leitura silenciosa dos poemas, a audição das canções, a fala sobre as percepções dos alunos em relação aos poemas e às músicas, e a escritura de seus poemas, com exceção do IV módulo, que apresentou uma dinâmica diferenciada.

Vale lembrar, aqui, que as etapas por nós organizadas partiram de uma adaptação dos “Encontros com a Poesia”, atividade vinculada ao Grupo de Pesquisa *Estudos Poéticos*, constituído pelos professores Sandra Richter, Ângela Fronckowiak e Norberto Perkoski, da Universidade de Santa Cruz do Sul. No artigo “Vivências poéticas: mobilizando leitores”, os dois últimos esclareceram:

nos encontros com o público, a metodologia está dividida em três momentos. No primeiro, os participantes realizam a leitura silenciosa dos poemas. No segundo, cada participante é convidado a ler em voz alta o poema que tenha provocado repercussão, bem como ouvir a canção que finaliza a seleção. No terceiro, oportuniza-se aos presentes a verbalização de possíveis ressonâncias, provocadas pelo encantamento poético. (PERKOSKI; FRONCKOWIAK, 2006, p. 254)

A essa metodologia, acrescentamos a escritura de poemas, como forma de registrar possíveis ideias criativas relacionadas aos momentos vivenciados pelas crianças. Acreditamos que as quatro etapas mencionadas são o cerne da dissertação, pois através da leitura silenciosa o aluno se permite sentir o texto poético à sua frente, a audição das canções possibilita a concentração na letra e o reconhecimento do texto e dos sons, a fala realiza uma necessidade da turma, porque os alunos precisam verbalizar o que sentem e quais experiências cotidianas poderiam expor sobre o tema. Depois, na etapa final, na escritura dos textos poéticos, os alunos podem manifestar seus sentimentos e sensações, brincando com as palavras, com os sons, com os ritmos, deixando a marca de criança através da linguagem. As outras atividades lúdicas foram diferenciadas, dependendo da temática a ser trabalhada e serão apresentadas em cada módulo.

2.4 Aplicação dos módulos passo a passo: o lúdico entra em cena

A seguir, serão apresentados os passos das atividades lúdicas desenvolvidas com os alunos. Para cada temática, elaboramos propostas diferenciadas, a fim de possibilitar às crianças diversas experiências através do desenho, da pintura, da música, entre outros instrumentos.

2.4.1 Temática do I módulo: Gatos

No dia quinze de junho de 2011, aconteceu o início das atividades elaboradas para o primeiro encontro, que tinha “gatos” como temática. Esse tema surgiu de uma leitura oral,

realizada anteriormente, durante a aula de Língua Portuguesa, do livro *Era outra vez um gato xadrez*, de Letícia Wierzchowski (2008), feita pela professora/pesquisadora, que resultou não só em um trabalho de interpretação e análise textual, objetivo da aula, como também em um momento de relatos afetivos feitos pelos alunos, pois cada um tinha, naquele instante, uma experiência peculiar e prazerosa com gatos para compartilhar.

Ressaltando que nosso público-alvo são alunos entre dez e onze anos, acreditamos que esse momento da aula deixou transparecer um gosto pessoal das crianças da turma, o que nos trouxe a ideia de uma seleção de poemas que envolvesse a temática. Assim, selecionamos seis poemas de diferentes autores que trazem estruturas diversificadas, bem como a figura do gato com características específicas e, portanto, singulares.

A proposta de trabalho foi dividida em etapas, as quais não foram obrigatoriamente encerradas a cada aula de Língua Portuguesa, pois o objetivo principal era estimular a imaginação e a criatividade, o que é um processo, sem, necessariamente, ter delimitação de tempo e espaço. Os poemas selecionados para o primeiro encontro foram escolhidos conforme vários aspectos: a presença de uma linguagem coerente à idade dos alunos, a possibilidade de criação de imagens poéticas, a existência de rimas ou a ausência delas e, ainda, tivemos o cuidado de ampliar o número de tipos de gatos presentes nos textos poéticos, para que, dessa forma, a imagem do gato fosse ampliada na imaginação dos alunos durante a leitura.

Assim, os poemas que contemplaram esses aspectos foram: “Canção de ninar gato com insônia”, de Sérgio Caparelli; “Gatão”, de Maria Dinorah; “O gato da China”, de José Paulo Paes; “Lupicínio”; de Osvaldo Duarte; “Companheiro fiel”; de Ferreira Gullar; e “Os gatos”; de Leo Cunha. Desse tema em questão, a canção escolhida foi “História de uma gata”, de Chico Buarque, interpretada por Nara Leão, do CD “Os saltimbancos” (Anexo I).

No início da deflagração do I módulo, com períodos posteriores ao recreio, havia um problema a ser resolvido, os alunos estavam muito agitados, especialmente dois, que eram os protagonistas de um incidente ocorrido. O aluno 18 escreveu uma carta de amor, assim denominada por ele, para a aluna 9. Entretanto, ao enviá-la à colega, a carta passou de mão em mão, até que um dos alunos a leu, desrespeitando, assim, o anonimato das crianças participantes.

Depois de longa conversa com os alunos, ouvindo a versão de cada um dos envolvidos, a professora/pesquisadora pediu que as crianças sugerissem algumas soluções para o problema. Os alunos conversaram e disseram ser conveniente o pedido de desculpas de ambas as partes e o compromisso de não se envolverem em assuntos que não lhes dissessem respeito, solução com a qual a turma concordou.

Resolvido o problema dessa forma, deu-se início às atividades. A primeira delas consistia em formar o quebra-cabeça do poema “Convite”, de José Paulo Paes. Ressaltamos que essa atividade foi uma adaptação de uma proposta de trabalho com poemas das professoras Fabiana Beber e Juracy Assmann Saraiva, na obra *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*, do ano de 2006. Cada grupo recebeu um envelope contendo dezenove peças que deveriam ser encaixadas conforme as possibilidades encontradas pelos alunos. Estes foram divididos em grupos de quatro ou cinco crianças. A partir desse momento, a turma estava concentrada, e os alunos discutiam entre si as possibilidades de montagem das peças.

Sobre as classes, as crianças modificavam as posições dos versos, a fim de organizá-los de tal maneira que lhes parecessem coerentes. Observando atentamente, percebemos que as preocupações das crianças estavam voltadas para as regras gramaticais, como, por exemplo, organizar o primeiro verso terminado com ponto final com o próximo que não poderia iniciar com letra minúscula ou, ainda, a organização em torno de versos que completavam a ideia anterior, dando ênfase à coerência de ideias.

As dezenove peças, em sua estrutura original, eram as seguintes:

Convite

Poesia

é brincar com palavras

como se brinca

com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião

de tanto brincar

se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca

com elas

mais novas ficam.

Como a água do rio

que é água sempre nova.

Como cada dia

que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

Durante o processo de montagem das peças do poema, a pesquisadora esteve atenta às falas dos alunos, sem, no entanto, deixá-los menos espontâneos. Algumas delas chamaram a atenção, pela forma madura como os alunos questionavam os demais colegas do grupo. São elas²:

Aluno 13: *“Como colocar essa frase depois se antes tem um ponto final?”*

Aluno 15: *“Por que tem duas partes escritas em negrito?”*

Aluno 8: *“Não devemos nos preocupar em pensar como o poeta, vamos montar a nossa poesia.”*

Aluno 13: *“Não conseguimos achar uma ‘encaixação’ correta.”*

Aluno 14: *“Isso não faz sentido. Vamos começar tudo de novo.”*

Alunos 4/ 9/ 20/7: *“Espalha esse brincar, tá muito junto, não tá legal.”*

Aluno 12: *“Desmonta e monta tudo de novo.”*

As falas dos alunos transcritas demonstram o quanto estavam interessados nos detalhes, pois suas preocupações estavam voltadas para o que poderia passar despercebido: pontuação, tipos de letra, rimas, estrofes. Durante esse momento, os alunos permaneceram muito compenetrados na atividade, o que causou, de certa maneira, estranhamento por parte da pesquisadora, por conhecer as características da turma e por saber o quanto os alunos são agitados e como é difícil envolvê-los em alguma atividade para a qual necessitem de concentração, ainda mais se o trabalho for realizado em grupo.

Em um momento posterior, dois alunos estavam observando o pátio da escola pela janela e, aparentemente, pareciam desconcentrados, muito longe da sala de aula, porém, ao serem questionados sobre o que faziam, um deles, o 16, respondeu: *“Estou me inspirando, tá difícil montar esse texto”*. Chama a atenção a forma como o menino responde à pergunta, a sua “busca por inspiração”, poderia, aos olhos muitas vezes regradores do educador, ser uma forma de dispersão. No entanto, Richter salienta que “toda criança gosta de ir longe. [...] afastando-se do espaço e do tempo cotidianos [...]. Nessas paisagens, onde habitam as imagens, a criança enxerga grande, enxerga belo, feio, horroroso, monstruoso ou maravilhoso” (2004, p. 111).

Cada grupo de alunos, ao receber seu quebra-cabeça, tinha em seu envelope uma cor. Quando as crianças terminaram sua montagem, narraram aos colegas todo o processo pelo

² Transcreveram-se as falas como foram pronunciadas. O registro se deu a partir de uma ficha de observação utilizada em todos os encontros. A identidade dos alunos foi preservada durante toda a pesquisa, sendo denominados somente por números selecionados aleatoriamente, mantida a mesma numeração para cada aluno durante toda a dissertação.

qual passaram até ter o seu poema completo colado em folha branca, devidamente ilustrado. Além disso, fizeram questão de ler em voz alta para a turma e, depois, compararam seus poemas montados com o poema original, por mera curiosidade, já que a proposta não consistia em fazer igual ao autor, mas sim, brincar com os versos.

Grupo verde: composto pelos alunos 9, 4, 7 e 20

Os alunos desse grupo relataram que foi somente na oitava tentativa que conseguiram chegar a um acordo para que fosse possível montar o poema. Uma das crianças declamou o texto e chamou a atenção o fato de terem separado em estrofes com número igual de versos. Optaram por ilustrar o texto com desenhos, o que, na fala deles, é o que *“mostra o que cada palavra diz”*.

Grupo marrom: composto pelos alunos 16, 21, 6, 15 e 12

Os componentes desse grupo acharam a tarefa muito difícil, pois as palavras não *“encaixavam”*. Quando questionados sobre o que entendiam por *“encaixar”*, disseram que não havia sempre uma rima. Outro problema mencionado pelo grupo foi a discordância de opiniões entre os alunos. Também optaram por ilustrar o poema com desenhos, pois, segundo eles, *“é isso que aparece na poesia”*.

Grupo vermelho: composto pelos alunos 1, 14, 3 e 19

O grupo fez um jogral para ler o poema montado. Os alunos narraram a dificuldade que sentiram em trabalhar juntos, disseram que é muito difícil, pois cada um deles queria fazer algo diferente daquilo proposto pelo colega. Ao final, perguntaram se todas as atividades do projeto seriam feitas em grupo, demonstrando, assim, a preocupação em terem de, novamente, pensar juntos e resolver problemas.

Grupo azul: composto pelos alunos 5, 18, 8 e 11

A leitura do poema foi feita em forma de jogral. Os alunos falaram da preocupação em montar uma poesia que, conforme eles, *“não era nossa”*. Fizeram as ilustrações do poema em forma de desenhos, e um dos alunos explicou o uso do desenho da seguinte forma *“profe, é que a palavra já é desenho”*. Disseram, ainda, que *“pensar junto é um problema”*.

Grupo preto: composto pelos alunos 13, 17, 2 e 10

O grupo organizou uma maneira de ler o poema em que todos tiveram participação. O aluno 2 relatou que no início da atividade eles tiveram muita dificuldade, porque as peças não “*davam certo*”, “*profe, parecia que não tinha maneira de colocar as linhas pra que a gente entendesse o que queria dizer*”, até que então o aluno 17 tomou a iniciativa de montar as peças de uma outra forma. Perceberam, segundo palavras dos alunos, que as peças necessitavam de uma combinação, e precisavam posicioná-las de outro jeito. Optaram, ainda, pelo desenho para representar o poema, já que, conforme os alunos, “*o colorido da poesia está na cor do desenho*”.

Essa atividade durou cerca de um período e meio de aula. Ficou clara a necessidade de os alunos falarem sobre as dificuldades que enfrentaram, de mostrar como ficou o poema e, como se trata de uma turma bastante falante, os grupos pediram para teatralizar o texto. A maneira como necessitam da utilização do corpo para promover gestos e sons enriqueceu as formas como brincaram com o poema.

No momento seguinte, de forma individual, os alunos receberam a seleção poemática e a letra da canção envolvendo “gatos”, temática do I módulo. A primeira leitura foi silenciosa e individual, proposta escolhida por nós para que esse fosse um instante de encontro entre o “eu” do aluno e o texto poético. Após a leitura, cada aluno escolheu o poema de que mais gostara. Essa atividade foi a última do dia quinze de junho, quarta-feira.

Nas aulas seguintes os alunos estavam ansiosos e, mesmo antes de a professora entrar na sala, perguntaram se continuariam os trabalhos do Projeto de Literatura, assim nomeado por eles. A primeira atividade consistia em reler o seu poema já escolhido e, em duplas, argumentar para o colega o porquê de sua escolha. As conversas foram ricas e muito pessoais, pois a maioria dos alunos fez uma relação entre o gato do poema a alguma experiência vivida.

Por se tratar de alunos que têm família pequena e por alguns morarem em apartamentos, foi possível constatar a necessidade que tinham de falar do desejo de ter um gato de estimação e os porquês de não ser permitido. Algumas das crianças relacionaram o gato do poema a algum outro que morava na fazenda dos avós, por exemplo. Depois desse momento, cada aluno voltou ao seu lugar e, de forma individual, recebeu uma folha em branco. Nela, a professora orientava o que deveriam fazer e os alunos, utilizando materiais coloridos, como lápis de cor, canetinha e canetas coloridas, realizavam as atividades na folha.

Combinações foram feitas antes da realização das tarefas, tais como: a turma deveria fazer a atividade conforme entendia, sem se preocupar com regras; não existia o certo e o

errado, cada um, deveria, apenas saber argumentar o porquê dos traços e cores utilizados; não haveria um tempo predeterminado, ou seja, a liberdade seria a palavra mais importante durante essas atividades e todas as demais.

Os passos das atividades iniciais que contavam com os gatos como temática foram os seguintes:

1ª A turma foi questionada sobre quais eram as palavras mais interessantes do poema escolhido.

2ª Os alunos fizeram, individualmente, o desenho das palavras conforme as sensações que foram transmitidas por elas.

3ª Se, em uma linha contínua, você devesse mostrar o ritmo do poema escolhido, como seria?

4ª Que traços lhe fazem lembrar um gato?

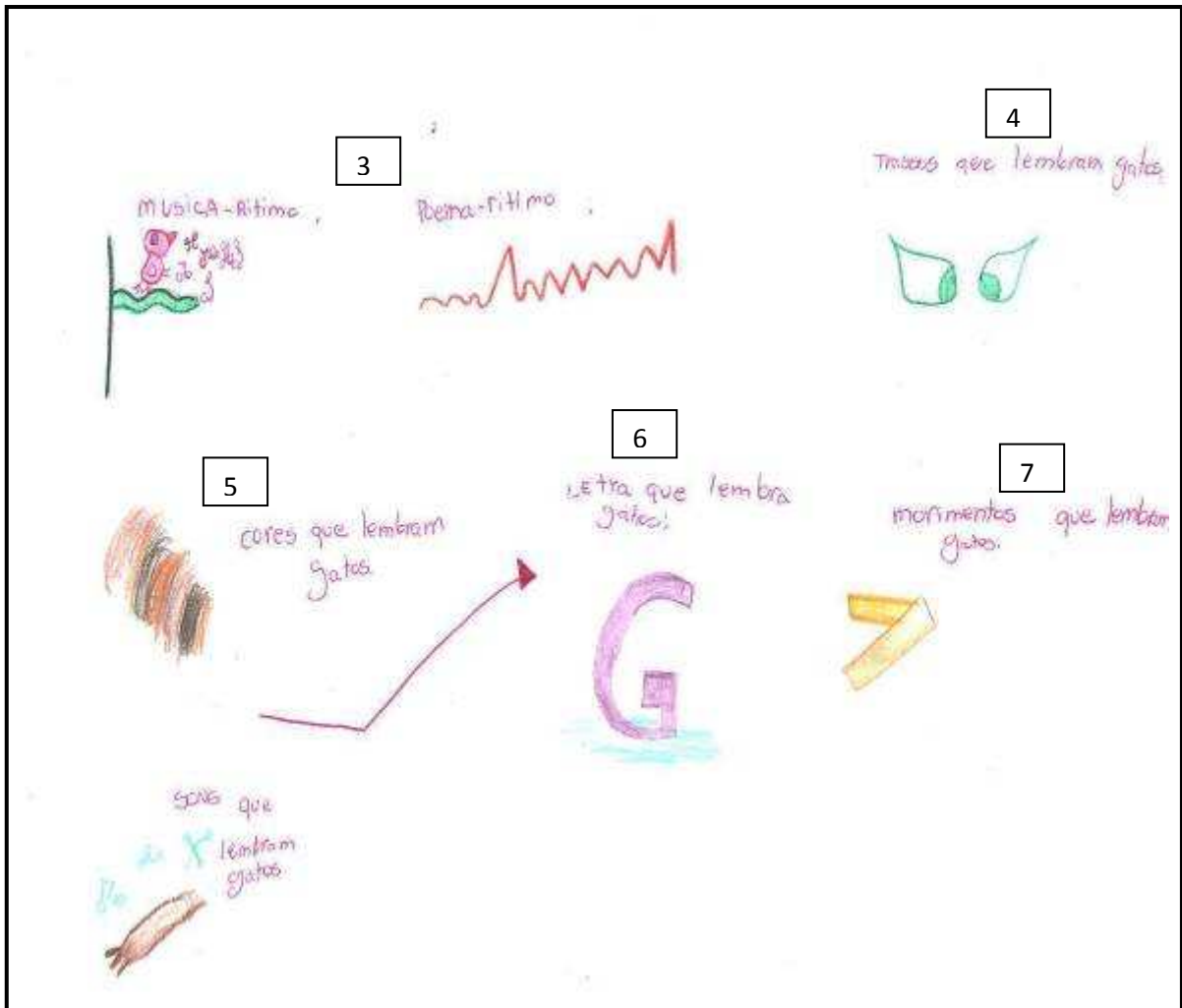
5ª Que cores?

6ª Existe uma letra que lhe lembra gato?

7ª Que movimentos que você faz na mão lhe remetem à figura do gato?

A seguir, apresentamos um exemplo das representações de cada um dos passos das atividades iniciais propostas:





Logo depois, a turma ouviu a canção escolhida, “História de uma gata”, de Chico Buarque, e, como já a conheciam, cantaram, levantaram e dançaram. Cabe aqui ressaltarmos que os alunos também participaram de atividades com músicas sobre as temáticas selecionadas durante as aulas de Artes, o que explica o conhecimento dos alunos das canções escolhidas, lembrando, ainda, que o projeto da escola é interdisciplinar.

Em seguida, responderam às seguintes questões pondo em movimento o próprio corpo:

1. Se tivéssemos que repetir o ritmo da canção usando somente as mãos, como faríamos?
2. E com as pernas?
3. E se pudéssemos usar apenas gestos?
4. Que palavras têm na canção que são semelhantes às do poema?
5. Que ambientes aparecem na letra da canção? São ambientes que costumam ser frequentados por gatos?

Dando continuidade à proposta, a turma teve um momento de observação de sua folha para que percebessem as sensações que foram transpostas para a mesma. Depois, foram questionados: o que você gostaria de escrever agora, olhando o papel à sua frente?

2.4.2 Ainda sobre a temática: detalhes importantes da pesquisa

O primeiro módulo, por ser o início de todos os outros, necessitou de mais tempo para que os alunos entendessem as propostas e, principalmente, para compreenderem a importância da palavra “liberdade”. Como estão acostumados a seguirem regras e horários, entender que nas propostas lúdicas não havia o erro foi algo difícil para os alunos.

As atividades lúdicas desse módulo foram realizadas em quatro períodos/aula. A professora/pesquisadora acompanhou todo o processo e anotou falas e detalhes sem fazer com que as crianças se sentissem monitoradas, assim, todos os questionamentos às crianças foram feitos como conversas informais para que os alunos pudessem expor suas ideias de forma espontânea.

Para o restante das atividades do módulo I foram necessários três períodos de cinquenta minutos cada. Ressaltamos, porém, que para cada atividade não programamos o tempo de início e final, pois consideramos que atividades que visem à imaginação e à criatividade não podem ter um tempo rigidamente preestabelecido.

O trabalho foi desenvolvido com a turma completa, com 10 meninos e 11 meninas. Houve uma interrupção no início das atividades que agitou os alunos, o caso da carta que foi aberta, episódio já descrito. Fora isso, a turma participou de forma bastante ativa, interessada em saber o que deveria fazer. As atividades eram, basicamente, com desenhos e formas, em que os alunos puderam usar diversos materiais coloridos, o que somou para a motivação das crianças, levando em consideração que não costumam usar esse tipo de material durante as aulas de Língua Portuguesa.

2.4.3 Temática do II módulo: Meninos e Meninas

O segundo módulo contou com a temática “Meninos e Meninas”, tendo em vista as comparações feitas pelos alunos em vários momentos de aula, em que deixavam transparecer as diferenças/divergências existentes entre eles. Na turma pesquisada, foram muitos os episódios de discussões e brigas entre os meninos e as meninas, porque não sabiam respeitar as diversidades entre gostos, vontades e maneiras de ser. Por se tratar de um tema recorrente

na turma, quando questionados sobre quais temas gostariam de trabalhar, os alunos pediram que o tema fosse abordado.

Nesse módulo, a ideia primeira foi reconhecer-se como menino ou menina e, depois, transfigurar-se em um outro. Como no primeiro módulo, os alunos dependiam das instruções da professora para o desenvolver de suas atividades, acreditamos que seria conveniente, nessa nova temática, outra forma de prática que levasse em consideração a autonomia dos alunos. Assim, a atividade inicial era composta por nove caixas de papel colorido e envelopes de diversos tamanhos e cores que traziam as propostas que deveriam ser desenvolvidas pelas crianças.

Ao iniciarmos a atividade, as caixas e envelopes coloridos (Anexo V) foram postos com fita no quadro-negro. No mesmo momento, os alunos demonstraram grande curiosidade em saber o que era e, principalmente, o que havia dentro de cada um daqueles objetos. A pesquisadora explicou que cada um deveria seguir a numeração dos objetos e retirar uma proposta de dentro de cada caixa ou envelope. A seguir, deveria colar o papel na folha de ofício e realizar a atividade. Como sempre, a pesquisadora salientou a ideia de que não havia o certo ou o errado e que cada aluno deveria realizar a atividade conforme o seu entendimento.

Os alunos, ao iniciarem a retirada dos papéis que continham as propostas, estavam claramente motivados, pois queriam realizar a proposta e logo buscar uma outra, afinal, não havia nada nem ninguém para repreendê-los, ou para dizer se estava no momento de retirar a próxima atividade.

Em uma aula anterior, a pesquisadora solicitou que a turma fizesse em casa, como tema, o recorte de vinte figuras geométricas de sua escolha, coloridas, iguais ou não. Essas figuras foram utilizadas nas primeiras atividades, a fim de que os alunos pudessem encaixar as formas de maneira a transformar-se em um outro. A ideia de se usar a geometria surgiu da maneira criativa como os alunos já haviam trabalhado com as formas nas disciplinas de Artes Plásticas e Matemática, o que demonstrou que as crianças usavam a imaginação para conseguir montar objetos conhecidos, transfigurando-os com os desenhos geométricos.

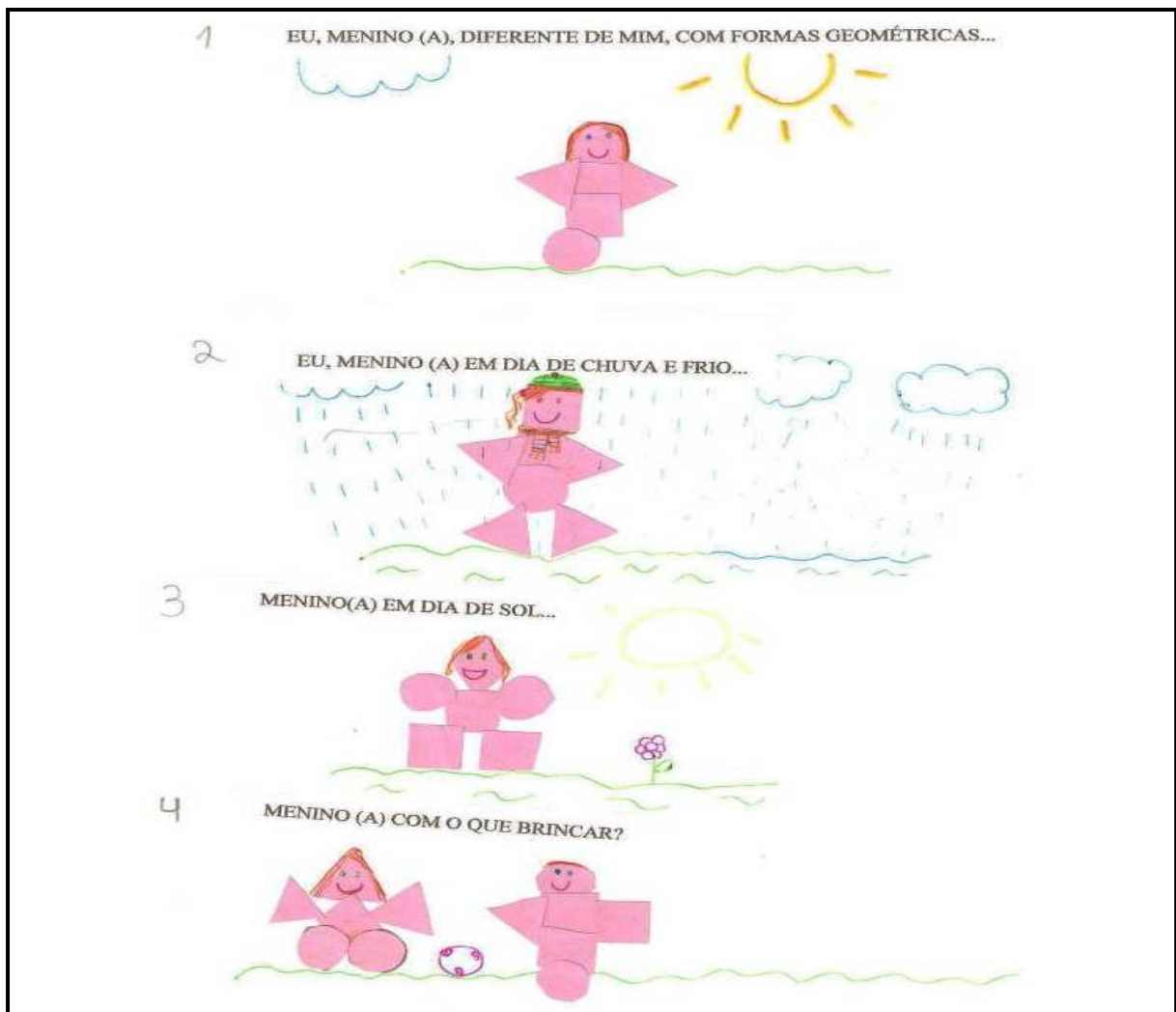
A maneira independente como os alunos realizaram as nove propostas foi satisfatória, pois quase não questionaram sobre as atividades e viam em cada uma um desafio e não algo que deveria ser feito conforme a vontade da professora. As atividades envolveram as seguintes proposições:

1. Eu, menino(a), diferente de mim, com formas geométricas...
2. Eu, menino(a) em dia de chuva e frio...

3. Menino(a) em dia de sol
4. Menino(a) com que brincar?
5. Palavras que definem meu jeito de ser menino(a)...
6. Que som me faz sentir alegre?
7. Ficha com um ponto de interrogação (?) – O que eu quero escrever/desenhar sobre esse tema?
8. Que som me faz sentir triste?
9. O que eu, menino (a), imagino para além da janela, da escola, da cidade...

As questões número dois e número três foram pensadas de maneira especial, pois o inverno deste ano (2011) no Rio Grande do Sul e, em particular, em Santa Cruz do Sul, foi muito chuvoso e frio, e os dias de sol quase uma exceção. Como as crianças reclamavam bastante durante as aulas da chuva e do frio, achamos que essas duas questões seriam convenientes.

A seguir, ilustramos com um exemplo as atividades desenvolvidas por um dos alunos, que contempla os nove passos da proposta:




5 PALAVRAS QUE DEFINEM MEU JEITO DE SER MENINO(A)...

2, vaidade, saia, vestido, atitude

6 QUE SOM ME FAZ SENTIR ALEGRE?

O som que me faz sentir alegre é o som de teclado, chuveiro ligado, silêncios etc.

7.  bone, vestido, brinquedos e bola de futebol.

8 QUE SOM ME FAZ SENTIR TRISTE?

O som que me faz sentir triste é o som de violino, música dramática e choro de pessoas queridas.

|| ————— || ————— ||

O QUE EU, MENINO(A), IMAGINO PARA ALÉM DA JANELA, DA ESCOLA, DA CIDADE...

Eu imagino um futuro de sucesso em uma faculdade de medicina e uma família feliz morando em Paris.

Ao terminarem as atividades, os alunos receberam a seleção poemática que contava com os seguintes textos: “Menino irritado”; de Sérgio Caparelli, “A menina e as asas”; de Fernando Paixão, “Castigo”; de Leo Cunha, “As meninas”; de Cecília Meireles, e “de verdade, hein!”; de Sérgio Caparelli. Nessa temática, optamos por dois poemas do mesmo autor, Caparelli, por entendermos que ambos os poemas continham riqueza de linguagem, o que poderia proporcionar aos alunos, durante a leitura, momentos descontraídos com o texto, pois “Menino irritado”, apresenta onomatopeias e um pedido de maior entendimento por parte do leitor, e o poema “de verdade, hein!” carrega consigo um humor que precisa ser compreendido pela criança. Essa temática contou, também, com a seleção de duas canções, “Bola de Meia, Bola de Gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, interpretado pelo 14

Bis, com participação especial de Samuel Rosa e “Teco-Teco”, de Pereira da Costa e Milton Villela, interpretado por Gal Costa (Anexo II).

Depois da leitura silenciosa, cada criança escolheu, entre todos os textos poéticos, aquele de que mais gostou. Logo, relatou para o grupo o porquê de sua escolha. Em seguida, tendo em mãos o seu trabalho criativo e o poema escolhido, a turma escutou as duas canções, tentando relacioná-las com os outros materiais à sua frente. A próxima atividade foi iniciada com o seguinte questionamento: o que eu, menino ou menina, depois de desenhar, pintar, inventar, ouvir e declamar, quero escrever sobre esse tema? Dessa forma as crianças iniciaram a escritura de seus poemas.

2.4.4 Sobre a organização do II módulo

Neste módulo, como a proposta era incentivar a autonomia dos alunos, os materiais foram expostos e cada um trabalhou no seu ritmo pessoal. Curiosamente, os alunos concluíram as atividades de forma mais rápida e eficaz. Usamos o termo “curiosamente” por ser uma característica da turma trabalhar, geralmente, de forma lenta e dependente das regras estabelecidas pelo professor.

As atividades lúdicas deste módulo foram realizadas em duas horas/aula. As crianças, bem no início das propostas, ainda perguntavam à pesquisadora/professora se estava certo ou errado e se tinham entendido bem a proposta, ao que foi respondido que eles deveriam desenvolver cada proposta da forma como acreditavam ser. Assim, aos poucos, acreditando no seu entendimento, quase no fim das atividades do II módulo, os alunos conseguiram se desvencilhar das instruções da pesquisadora e, a partir daí, trabalharam de forma independente e segura.

As outras atividades foram desenvolvidas em dois períodos de aula. A professora/pesquisadora acompanhou os alunos no desenvolvimento de todas as tarefas, bem como fotografou alguns momentos (Anexo V). Optamos por registrar apenas alguns momentos da realização das atividades por constatarmos, com as primeiras tentativas, que o fotografar deixava os alunos pouco espontâneos e preocupados com a foto ou com o vídeo.

No dia da aplicação do II módulo todas as crianças estavam presentes e não houve qualquer interrupção. As propostas foram desenvolvidas silenciosamente, pois os alunos disseram, em certos momentos, “*profe, cada um faz o seu, né? Não é em grupo!*”, pois, como se tratava do eu menino(a), as crianças queriam desenhar e escrever sobre si mesmas ou sobre aqueles meninos e meninas que ganharam forma na imaginação. Esse foi outro fato curioso,

pois não era característica da turma, durante as aulas de Língua Portuguesa, trabalhar em silêncio, ou não querer saber o que o outro colega estava fazendo.

2.4.5 Temática do III módulo: Família

No terceiro módulo, abordando a temática “Família”, iniciamos o trabalho, como nos módulos precedentes, a partir da realidade existente entre os alunos. Dessa forma, fomos buscar nas raízes de cada um o primeiro passo para que os alunos reconhecessem suas famílias como singulares, especiais, e, portanto, diferentes. Assim, valorizamos a realidade encontrada e não a entendida como “ideal”, já que em se tratando de estrutura familiar, o “ideal” inexistente.

A primeira atividade foi solicitada como tarefa extra e os alunos deveriam criar o seu “Álbum de Família”, com folhas de ofício dobradas ao meio, montando-o como um pequeno livro. A ideia foi a de proporcionar às crianças um exercício que as fizessem se transportar da realidade à imaginação, deformando as imagens que tinham dos familiares. Nesse álbum, os alunos desenharam cada membro que compunha a sua família, atentando para os detalhes de cada pessoa observados à sua maneira. Os desenhos foram pintados com lápis de cor, e os membros da família devidamente identificados.

A partir dessa proposta, os alunos, quando trouxeram a atividade pronta para a sala de aula, compararam os álbuns com os dos colegas e comentaram as diferenças nas famílias. Alguns, espontaneamente, fizeram considerações ao olharem e compararem seus trabalhos:

Aluno 4: *“A tua mãe é assim redonda, mesmo? Olha como é a minha”.*

Aluno 13: *“Ué, a tua mãe não tá aqui. Por que tu não desenhou?”*

Aluno 11, em resposta ao aluno 13: *“Ela não mora aqui, lembra? Eu moro com a vó e a tia”.*

Aluno 21: *“Minha mãe é bem linda, né? Ela vai no salão toda semana, sabia?”*

Essas falas confirmam o quanto foi importante a escolha da metodologia adotada, a da pesquisa-ação, uma vez que partimos da realidade familiar conhecida pelos alunos e não uma selecionada ou moldada pela professora/pesquisadora. Em nenhum momento, durante a fala dos alunos, encontramos a supervalorização do ser, mas sim, a realidade com a qual as crianças estão acostumadas. Ao falarem de suas famílias de maneira tão espontânea, cada um reconheceu-se como pessoa, membro de uma composição familiar diferente da do colega. Nas expressões utilizadas pelos alunos, constatamos sentimentos vividos naquele momento pelas crianças, como a dor, a angústia, a sinceridade, a admiração.

Depois de explorarem os trabalhos trazidos para a sala, a professora/pesquisadora solicitou que cada um tivesse uma folha, um lápis e seu álbum de família em cima de sua classe. Os alunos deveriam, então, pensar em: “Por que essas pessoas desenhadas são especiais para mim?” A próxima atividade consistia em responder às questões propostas, observando atentamente cada imagem de seu álbum. As perguntas eram as seguintes:

Fazendo comparações:

- Minha família é parecida com... porque...
- Os membros da minha família são assim comparados: minha mãe...
- Se eu tivesse o poder de mudá-la (a família), ela se tornaria... porque...
- Se cada pessoa da minha família se tornasse um super-herói que ainda não existe, eles seriam... porque...

Alguns exemplos das respostas para o questionário:

1. Minha família é parecida com... porque...

Aluno 5: “Correria, porque a minha família está sempre correndo”.

Aluno 20: “Com o verão e a primavera, porque nós adoramos ir na piscina, adoramos ficar cheirosos e minha família é linda!”.

Aluno 17: “Com a água, porque é bonita e majestosa, mas às vezes acaba se afastando muito do chão e depois cai de volta pro chão”.

Aluno 10: “Um dia de aniversário, pois este dia é feliz, também gosta muito de festa, tipo foron-fon-fon”.

Aluno 7: “Com o Sol, porque sempre acorda cedo!”.

2. Os membros da minha família são assim comparados: minha mãe...

Aluno 2: “Um remédio que me cura de todas as doenças”.

Aluno 15: “Parece um quero-quero, porque é sempre protetora”.

Aluno 18: “Parece um cachorro, tá sempre do meu lado me cuidando”.

Aluno 12: “Um carro esportivo, pois tá sempre me levando pra todo lugar”.

3. Se eu tivesse o poder de mudá-la (a família), ela se tornaria... porque...

Aluno 11: “Uma família feliz, que nunca briga”.

Aluno 1: “Um remédio e curaria minha mãe da pressão dela”.

Aluno 14: “Uma família junta, porque meus pais são separados”.

Aluno 21: “A mesma família que é, pois ela é perfeita”.

Aluno 19: “Um parque de diversão, porque aí a gente ia se divertir”.

4. Se cada pessoa da minha família se tornasse um super-herói que ainda não existe, eles seriam... porque...

Aluno 7: “Minha mãe seria a Fofura Gigante, porque ela se veste muito bem”.

Aluno 2: “Minha vó seria a Vovódoce, porque ela faz uns docinhos bem bons”.

Aluno 3: “Meu mãe seria a Casagrande, forte e bem resistente para me sustentar”.

Aluno 6: “Meu pai seria o Superparedão, para me proteger de tudo”.

Em seguida, os alunos comentaram algumas de suas comparações e demonstraram alegria ao lerem, explicarem, falarem por que tinham feito tal comparação. Sobre essa prática, a de precisar falar, Bachelard (1996), escreve: “ao maravilhamento acrescenta-se, em poesia, a alegria de falar (p. 3)”. Depois desse momento de descontração, os alunos receberam a seleção poemática desse tema que contava com os seguintes poemas: “Mamãezinha”; de Henriqueta Lisboa, “Casa da vovó”; de Mara Rösler, “Pai supersônico”; de Sérgio Caparelli, “O Retrato da bisavó”; de Elias José e “Os pescadores e suas filhas”; de Cecília Meireles (Anexo III).

Do conjunto de poemas, os alunos escolheram o que lhes chamou mais a atenção e em pequenos grupos, comentaram com os colegas o porquê de suas escolhas. Durante todo esse momento de conversa, a turma relacionou e comparou os poemas, suas famílias e seus álbuns. Logo em seguida, ainda organizados em pequenos grupos, as crianças ouviram e cantaram as canções escolhidas “Melô da Separação”, de Antonio Pinto e Samuel Costa, do CD *A festa do Maluquinho* – o disco; e “A grande família”, de Dudu Nobre.

Depois, os alunos foram instigados a produzirem seus textos poéticos, a partir do seguinte questionamento: “O que eu gostaria de escrever sobre família? A minha família? Uma família imaginária? Sobre uma pessoa da minha família?”.

2.4.6 Comentários sobre as propostas envolvendo a temática família

Para esse módulo, como parte da atividade inicial foi feita em casa, as crianças procuraram as pessoas de suas famílias para conversarem sobre os membros que a compunham, possibilitando aos alunos um momento de encontro com os pais, avós, tios e outros familiares. Acreditamos que essa atividade aproximou, de certa forma, a criança da família. A proposta de elaborar, com desenhos, o seu “Álbum de Família”, foi pensada

justamente por acreditarmos ser importante respeitar as diversidades de cada família dos alunos, além de proporcionar a eles o encontro com a sua própria história e com as pessoas que a constituem.

Com seus álbuns em mãos, a próxima atividade foi feita em um período de aula, aproximadamente. A proposta consistia em fazer comparações a partir dos desenhos feitos das pessoas da família com outras coisas, conhecidas ou não. Nesse momento, os alunos demonstraram muita motivação, pois tentaram comparar seus familiares a estações do ano, desenhos animados, super-heróis ou objetos simples com os quais tinham forte ligação, como, por exemplo, bichos de pelúcia.

As outras atividades desse módulo foram desenvolvidas em duas horas/aula. A turma estava completa e houve uma interrupção. Como os dois períodos aconteceram depois do momento do recreio, dois alunos haviam discutido por motivo do resultado do jogo de futebol, a professora/pesquisadora fez um rápido “júri simulado”, como era de costume nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, cada um dos envolvidos relatou a sua versão do fato e a turma, juntamente com a professora decidiu o que fazer. A decisão foi que uma das versões não tinha sustentação suficiente e, por isso, o outro aluno tinha razão. Assim, um pediu desculpas ao outro e o problema foi resolvido.

Depois desse momento tumultuado, os alunos voltaram à calma e trabalharam motivados em sua maioria. Um aluno comentou que não gostava de falar sobre o assunto em pauta, família, e que não gostaria de escrever. A professora/pesquisadora conversou a sós com a criança fazendo-a entender que não era obrigada a escrever. Após meia hora, o aluno se dirigiu à pesquisadora e comentou que havia algo sobre o qual gostaria de escrever, assim, pegou seu material e iniciou a escritura do seu texto poético.

2.4.7 Temática do IV módulo: Medo

Para o desenvolvimento das atividades lúdicas desse módulo foram necessárias duas sessões, ou seja, duas horas/aula. A primeira proposta consistia em transformar a sala dos alunos em um “novo ambiente”. Dessa forma, fechamos as cortinhas, escurecemos o lugar, distribuimos vendas aos alunos que foram colocadas por eles e amarradas pela professora, e preparamos a turma para um momento de silêncio e concentração ao som que seria ouvido. Sobre a importância de se seguir algumas regras para o eficaz desenvolvimento dessa atividade, Richter (2004) vem ao encontro de nossa prática, ao salientar que “a liberdade é fundamental em qualquer processo de criação e ambas exigem um laborioso aprendizado

exercitado no encontro pedagógico exigente e não permissivo, aquele onde rigor não significa rigidez nem autoritarismo” (p. 21).

Entendendo isso, os alunos compreenderam que era importante, naquele momento, permanecerem em completo silêncio já que a ideia era a de introversão para que as emoções pudessem aflorar através do som. Demonstravam estar muito motivados com o ambiente da sala de aula, mas a curiosidade ainda era mais forte, e, algumas vezes, os alunos queriam saber o que estava acontecendo ao seu redor, ou seja, a regra do silêncio foi um aspecto que acrescentou, não inibindo a espontaneidade das crianças. A estratégia de estar com os olhos vendados foi pensada pelo fato de os alunos terem dificuldade, durante outros momentos de aula e não os dedicados à pesquisa, em continuar em silêncio. Para essa temática, era necessário construir um ambiente que proporcionasse aos alunos a sensação de medo e, ao mesmo tempo, de estar só, ainda que estivessem em grupo.

Duas canções foram escolhidas para essa proposta. A ouvida no primeiro momento foi “Taquaras”, de Paulo Tatit e Luiz Tatit do CD *Pé com pé*. Os alunos estiveram extremamente concentrados e alguns comentaram “*profe, que medo!*”, “*uau, que legal isso!*”, o que nos comprovou que a ideia de transformar o ambiente da sala de aula foi bem recebida pelos alunos. A canção ouvida posteriormente foi “O sono de Gibi”, de Helio Ziskind, do CD *Canções de ninar – Coleção Palavra Cantada*. Os poemas selecionados para essa temática foram: “Pés de fora”, de Mário Quintana; “O elefantinho”, de Vinícius de Moraes; “O medo do menino”, de Elias José; “Pardalzinho”, de Manuel Bandeira; e “O lagarto medroso”, de Cecília Meireles (Anexo IV).

Depois da audição da canção “Taquaras”, os alunos, ainda com os olhos vendados, ouviram a leitura feita pela professora/pesquisadora de alguns dos poemas selecionados (Anexo V), prática que se diferenciou das etapas comuns entre os módulos. A turma, nesse momento, permaneceu em completo silêncio e, pelas expressões faciais, foi possível constatar que estavam motivados e encantados pelo momento. Durante a leitura do poema “O elefantinho”, de Vinícius de Moraes, alguns alunos demonstraram surpresa ao final do último verso, o que denota o quanto estavam inundados de emoção não só por estarem naquele ambiente, mas também pela linguagem do poema.

Em seguida, ainda em ambiente com pouca luminosidade, os alunos retiraram as vendas, permaneceram em silêncio, ouvindo as canções selecionadas para o módulo. Cada criança respondeu, através de desenhos pintados com tinta têmpera, à questão: “Do que você tem medo?”. A escolha da tinta se deu pelo motivo de não ser um material que faça parte do dia a dia das crianças da turma participante. A novidade serviu para motivar as crianças. O

próprio ambiente, somado às canções ouvidas ao fundo, transformaram o momento em algo muito particular, fazendo com que os alunos se preocupassem somente com os seus medos e os representassem, no papel. Interessante a contribuição de Richter (2004) nesse aspecto, ao ressaltar:

Tenho observado, nesses anos como professora de artes plásticas, o quanto é descaracterizado o fazer pictórico na educação das crianças. A pintura não ocorre na escola. Nem como mediação pedagógica organizada e organizadora de ações e reflexões com a cor, muito menos como ato interrelacionado com a experiência estética e o contexto histórico. A cor não existe na escola: nem como imagem pictórica nem como matéria transformada pelo gesto poético de um corpo sensível que pensa. (p. 15)

Sendo essa a realidade vivida pelas crianças nas aulas de Português, reiteramos que seria algo novo e que haveria interesse, por parte das crianças, na atividade, porque poderiam expressar, através da tinta, o que estava guardado: seus medos e os mistérios que envolvem. Alguns alunos desenharam a morte ou algo ligado a ela, utilizando cores muito escuras, e comentavam *“profe, o que acontece depois que a gente morre?”*, *“Eu não quero morrer nunca.”* Essas falas constataam o quanto o assunto morte é um mistério para as crianças da turma. A seguir, apresentamos dois exemplos de trabalhos com tintas realizados pelas crianças.





Depois de os desenhos prontos, cada aluno expôs o seu medo para os colegas, sendo respeitados aqueles que não quisessem falar sobre o assunto. Em seguida, a turma recebeu a seleção poemática e dela os alunos escolheram o poema de que mais gostaram. Falaram entre si sobre os poemas escolhidos em pequenos grupos e voltaram para seus lugares.

O momento de conversa sobre a escolha dos poemas é de grande importância para o grupo, pois trocam ideias, experiências e conseguem não só falar sobre suas emoções e sentimentos, mas ouvir o que o outro tem a dizer. Nessas conversas, os alunos comentaram sobre palavras do poema que lhes chamaram a atenção, versos de que gostaram e sempre relacionavam o texto poético a aspectos cotidianos. Assim, poesia e vida se entrelaçavam, e os sentimentos vinham à tona.

Na sequência, depois de tentar envolver as crianças ao máximo com a temática medo, os alunos foram questionados: “E agora, sobre o que quero escrever? Quais são os meus medos?” Dessa forma, ao vivenciarem cada atividade desse módulo e desse tema, as crianças foram motivadas a escreverem os seus textos poéticos.

2.4.8 Nos bastidores: detalhes sobre a temática abordada

As atividades desse módulo foram desenvolvidas em seis períodos de aula, pois aconteceram durante a Semana da Pátria na escola e havia momentos em que os alunos se

dirigiam ao teatro do educandário para momentos cívicos. A turma estava completa durante o desenvolver de todas as atividades.

Ao serem retirados da sala de aula para os momentos cívicos organizados pela escola, os alunos questionavam quanto tempo duraria a atividade e se poderiam ficar na sala para o projeto de “Literatura”, o que nos deixou claro que as crianças participavam ativamente e motivadamente das atividades.

Por termos optado pelo trabalho com tintas, ficamos atentos à recepção da atividade de desenho pelos alunos, o que, de forma rápida, já tínhamos resposta: os alunos demonstraram satisfação em mexer com tinta, água, pincéis e tentavam misturar cores para dar o sentido que desejavam ao seu desenho. Chamou-nos a atenção a escolha das cores feita pelos alunos, em sua maioria, cores escuras como o preto (que, na verdade, é a ausência da cor), o roxo, o cinza e o vermelho. Ao serem questionados sobre essa escolha, os alunos disseram “*Profe, essas cores são de medo!*”.

Enquanto estavam pintando, o vice-diretor da escola foi até a sala para pegar alguns cadernos de alunos, já que ele é o professor de Ensino Religioso da turma. Percebemos que o professor bateu na porta, entrou na sala, recolheu os cadernos de que precisava e a maioria dos alunos não notou esses movimentos, o que nos deixa claro a entrega dos alunos à atividade desenvolvida.

Interessante que houve uma mudança de comportamento dos alunos em relação ao tema abordado. No início das atividades, os meninos, principalmente, trataram de dizer que não tinham medo de nada, que medo era “*coisa de guriuzinha*”. Entretanto, depois do momento no escuro, do uso das vendas, da escuta da canção e da leitura dos poemas, os alunos começaram a falar sobre seus medos e ainda diziam “*todo mundo tem medo né profe?*” o que nos mostra que as atividades propostas serviram como instrumentos para deixar transparecer os medos que tinham.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a presença da morte entre os medos da turma. Vários alunos desenharam caixões, cruzes e usaram a cor preta. Quando conversamos sobre os seus desenhos, eles disseram que o medo maior era de perder seus pais. Ao mencionarem o assunto, a professora/pesquisadora falou e deixou que os alunos também falassem sobre a morte, pois foi um tema largamente discutido durante as últimas semanas, já que um dos colegas estava vivenciando as mudanças na família e em sua própria vida por conta de uma doença descoberta há pouco em um familiar: o câncer. Como o assunto já era de conhecimento de toda a turma, muitos se lembraram dele na hora de desenhar sobre seus medos e ligaram a experiência de vida do colega à sua própria vida e a seus familiares.

3 PRODUÇÃO DOS ALUNOS: MISTURANDO AS CORES

Ressaltamos que, quanto à análise dos poemas criados pelos alunos e os resultados de cada módulo, optamos por apresentá-los aqui, em um capítulo especial, em virtude de tentar observar um avanço, ou não, do processo trabalhado no que se refere à estruturação do texto poético, bem como no que tange à criatividade.

Logo, pensar em resultados em uma prática preocupada essencialmente com o incitar a imaginação torna-se uma tarefa complicada, já que as produções feitas pelos alunos tiveram a análise sob dois olhares, o da pesquisadora e o da própria criança enquanto sujeito/leitor/autor. A cada poema entregue à professora, esta questionava seus alunos sobre o texto escrito, vale lembrar, todavia, que as perguntas eram feitas em tom de conversa informal para que as crianças pudessem ser realmente o que são: espontâneas.

Com esse pensamento, de fazer com que as crianças tivessem plena liberdade de expressão, alguns momentos, que poderiam ser entendidos como problemas, tornaram-se desafios, como no caso do aluno 18 que, ao ter a folha em branco à sua frente, depois de algum tempo, apenas disse “*Profe, me deu um branco, eu não consigo*”. A professora conversou com o aluno e disse que de forma alguma ele seria obrigado a fazer um poema. Em seguida, o 18 comentou “*Será que eu posso pegar a folha de novo amanhã e tentar?*” Desse modo, ficou combinado que no dia seguinte ele tentaria, por sua vontade, fazer o poema.

Esse é um exemplo da maneira como os alunos gozavam de sua autonomia. Levando em consideração que as propostas envolviam o instigar da imaginação através da ludicidade criativa, tornou-se inviável desenvolver as atividades da mesma maneira como eram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, com regras, tempo determinado e, muitas vezes, sem escolha para o aluno de desejar ou não realizar alguma tarefa.

O caso do aluno 18, citado acima, teve um desfecho satisfatório tanto para a professora/pesquisadora, que conseguiu libertar o aluno das regras e deixá-lo livre para se expressar como queria, como também para a própria criança que, no dia seguinte, procurou a pesquisadora, pediu a folha em branco que outrora fora um obstáculo, e escreveu seu texto poético como desejava. Da mesma maneira, a professora permitiu-se repensar suas práticas e posturas em sala de aula, já que primava, na maioria dos momentos, pelo silêncio e o “bom comportamento”. Dessa forma, aluno e professor sofreram transformações importantes não só para o desenvolvimento deste trabalho como para a vida.

Assim sendo, os resultados analisados a seguir levarão em conta a criatividade dos alunos, que tentamos a partir de atividades lúdicas preparatórias, na escritura de seus textos

poéticos, sem a preocupação de corrigi-los ou denominá-los certos ou errados, mas com intuito de verificar de que forma as atividades propostas auxiliaram na construção de poemas criativos a partir da linguagem e imagens poéticas utilizadas.

As crianças tiveram de ser preparadas, a partir de conversas e debates sobre situações corriqueiras, a fim de modificarem a forma como lidavam com sua autonomia e liberdade de expressão dentro da sala de aula, entendendo que as propostas eram desenvolvidas com o intuito de escutar o que eles tinham a dizer e não de corrigir erros e elogiar acertos.

Para uma mais eficaz interpretação dos resultados, a professora/pesquisadora atentou para as características comuns entre os textos escritos pelos alunos e os organizou em categorias que continham predominância desse ou daquele aspecto. Em seguida, cada grupo de poemas foi analisado em sua estrutura, considerando o uso de versos, de rimas e de estrofes; e o conteúdo: criação de imagens através das palavras, comparações criativas e o desenvolver da temática trabalhada.

Salientamos, todavia, que nossa proposta com a interpretação de dados não é de verificar o que os alunos sabem ou não sobre a estrutura de poemas e aspectos formais, mas de que forma utilizaram a linguagem e como as atividades lúdicas puderam contribuir para a ampliação da mesma, considerando a faixa etária das crianças e o pouco conhecimento quanto à estrutura formal de um texto poético. Além disso, vale ressaltar que a nossa pretensão não é analisar rigidamente cada poema, mas apenas indicar a predominância de um ou outro aspecto que se destacou nos textos poéticos dos alunos.

3.1 I módulo: Gatos

A seguir, apresentaremos as análises dos poemas das crianças, bem como os resultados obtidos a partir das atividades lúdicas preparatórias.

3.1.1 Análise dos poemas

Depois do momento da escritura, os poemas foram analisados e separados em quatro categorias. Essas surgiram a partir do modo como a temática foi trabalhada nos textos e pela reiteração de determinados processos de construção. Cada uma das categorias reuniu poemas que possuíam em sua escritura predominância de semelhanças na estrutura ou na maneira de desenvolver o tema, aspectos considerados importantes, já que foram recorrentes nos textos

escritos pelos alunos. Nessa perspectiva, logo após a análise atenta dos poemas, a pesquisadora os separou nas seguintes categorias:

Categoria I – Poemas com propostas visuais criativas

Categoria II – Poemas com o uso de comparações

Categoria III - Poemas com predominância de rimas

Categoria IV – Poemas escritos em prosa

3.1.1.1 Categoria I – Poemas com propostas visuais criativas

Os autores dos poemas da categoria I tiveram como base o poema “Canção para ninar gato com insônia”, de Sérgio Caparelli, pois, quando questionados sobre seus poemas, citaram o texto do autor, chamando a atenção para a forma como ele “*brincou e encaixou as palavras*”. No entanto, não acreditamos que esse fato tenha comprometido a criação dos alunos, porque, embora tivessem a preocupação em “brincar” com as palavras dos seus poemas, apenas um deles ficou realmente semelhante ao poema de Caparelli.

As crianças trabalharam algumas palavras em tal disposição que lembraram o sentido das mesmas. Isso nos remete à ideia de que os alunos fizeram a relação direta do significante com o significado, que de forma pragmática, são conceituados como sendo o primeiro a forma, escrita ou oral de uma palavra; e o segundo, o conceito, sentido ou conteúdo semântico dessa palavra escrita ou pronunciada.

O gato do Rock

Uma vez ouvi o gato do ROCK
 Eu adorava ROCK, ROCK e mais ROCK.
 Eu já era profissional.
 Com minha boca pau.
 Meu gato até falava com jeito ROCK.
 E eu decidi cantar.
 Agora vai a música:
 Uma vez queria jogar xadrez
 Mas não deviam porque eu era freguês
 Eu comia demais, eu dormia demais.
 Eu digo uma coisa a vocês galera.

ROCK ROCK
 ROCK ROCK
 ROCK

Observando a forma do primeiro poema do grupo apresentado, constatamos que a palavra “rock”, utilizada pela criança/autora, mantém em sua forma escrita a agitação da própria música. Quando questionada sobre esse detalhe, o aluno 1 disse: “*Profe, mas o rock é assim, ele faz todo mundo se mexer*”. A mistura entre o rock e o gato é algo novo, não copiado, já que nenhum dos textos da seleção poemática entregue aos alunos fez essa relação direta ou indiretamente.

O aluno se utiliza da estrutura de um poema, pois escreve seu texto em versos, e trabalha uma de suas rimas de forma rica, fator perceptível nas palavras: “profissional/pau”. Constrói outra rima, pobre em relação à classe gramatical a que pertencem as palavras, em “xadrez/freguês”.

HOJE À NOITE

Hoje a noite lá no campo
 vai ter uma surpresa
 hoje a noite lá no campo
 vai ter uma surpresa
 as gatos se acomodaram
 as gatas lá dançaram
 e essa noite vai ser

E
S
P
E
C
I
A
L

O piquinique continuará
 as gatas não se agitar
 a gata não

L
E
V
A
N
T
A
R

GERAL

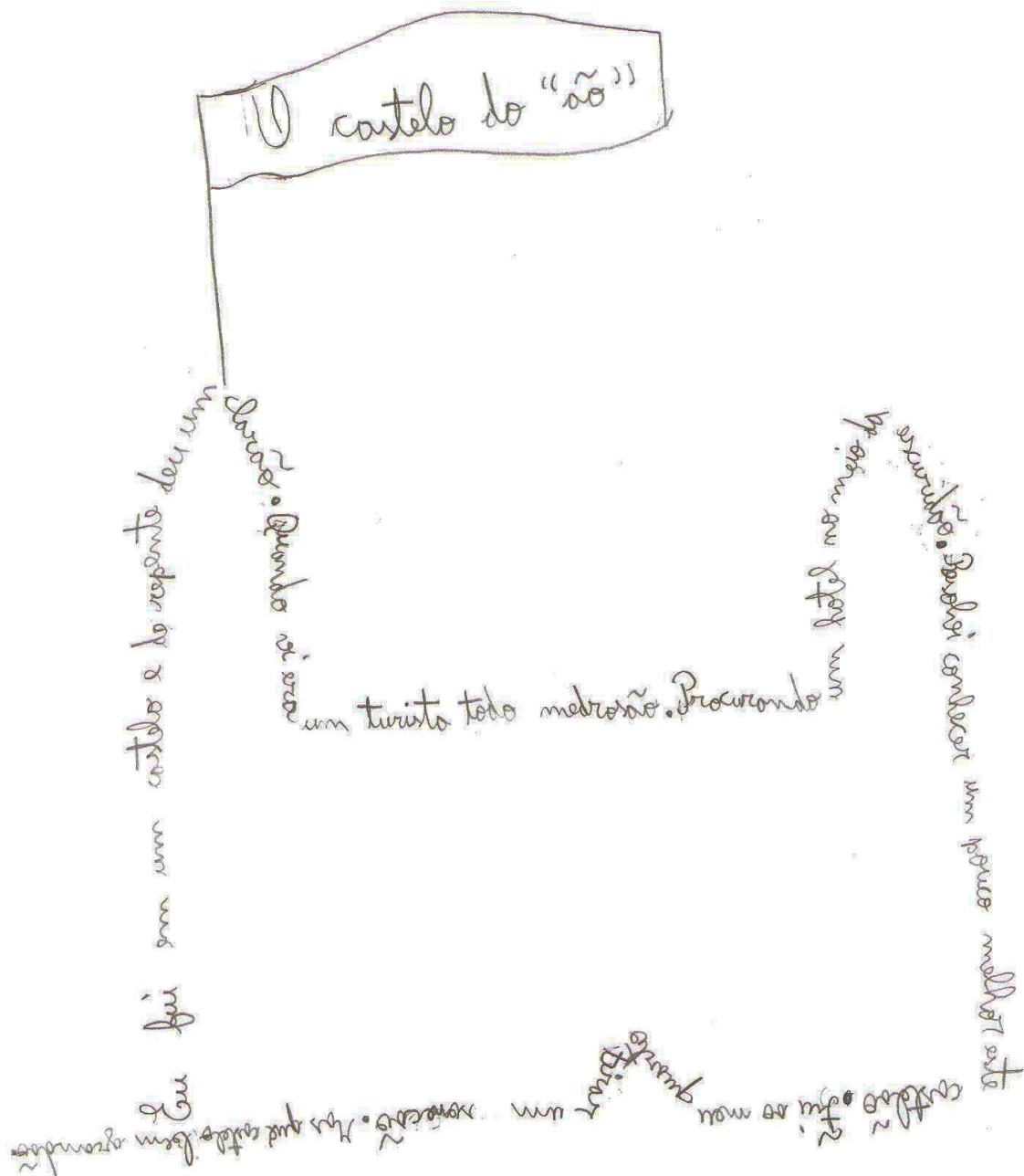
O segundo poema dessa categoria, intitulado “Hoje à noite”, do autor 5, trabalhou criativamente com duas palavras, “especial/levantar”, a primeira, foi escrita de uma maneira diferente e separada das outras palavras do poema e, a segunda, tentando relacionar a palavra com seu significado, as letras primeiro descem e, ao fim, levantam. O autor preocupou-se em repetir dois versos, compondo, assim, um estribilho, o que constatamos como uma influência da canção. Suas poucas rimas são pobres, apoiadas somente em verbos “acomodaram/dançaram”, “agitar/levantar”.

Canção para gato se alegrar



O poema do aluno 15 apresentou uma imitação desde o seu título “*Canção para gato se alegrar*”, fazendo a releitura direta do poema de Sérgio Caparelli. Durante o processo de produção, o aluno comentou várias vezes que havia adorado o texto do autor e se poderia fazer algo parecido. Ele trabalhou com apenas uma palavra “*miau*” dando forma ao gato.

Percebemos que o aluno 15 se preocupou com a representação da imagem do felino, fazendo alusão ao seu miado, a partir da presença da onomatopeia “*miau*”, e relacionou o miado do gato ao seu estado de espírito: estar alegre. Quando questionado sobre seu poema, o aluno respondeu “*profe, mas é assim que eles ficam quando estão felizes, ou quando querem carinho, né?*”.



O texto acima também teve como referência o poema de Caparelli e utilizou a imagem visual, um castelo. Bachelard escreve sobre o espaço da casa, na obra *A terra e os devaneios do repouso* (1990) e salienta: “sim, o que é mais real: a própria casa onde se dorme ou a casa para onde se vai, dormindo, fielmente sonhar?” (p. 76). O castelo é o espaço, a casa onde o aluno procurou abrigo, sua casa para sonhar é o seu castelo.

Embora, aos olhos da professora/pesquisadora, o poema não contemplasse a temática trabalhada, ao ser questionado, o aluno perguntou à professora se ela não estava vendo as orelhas do seu gato desenhadas. Ao que a professora respondeu com outra pergunta: “E o que

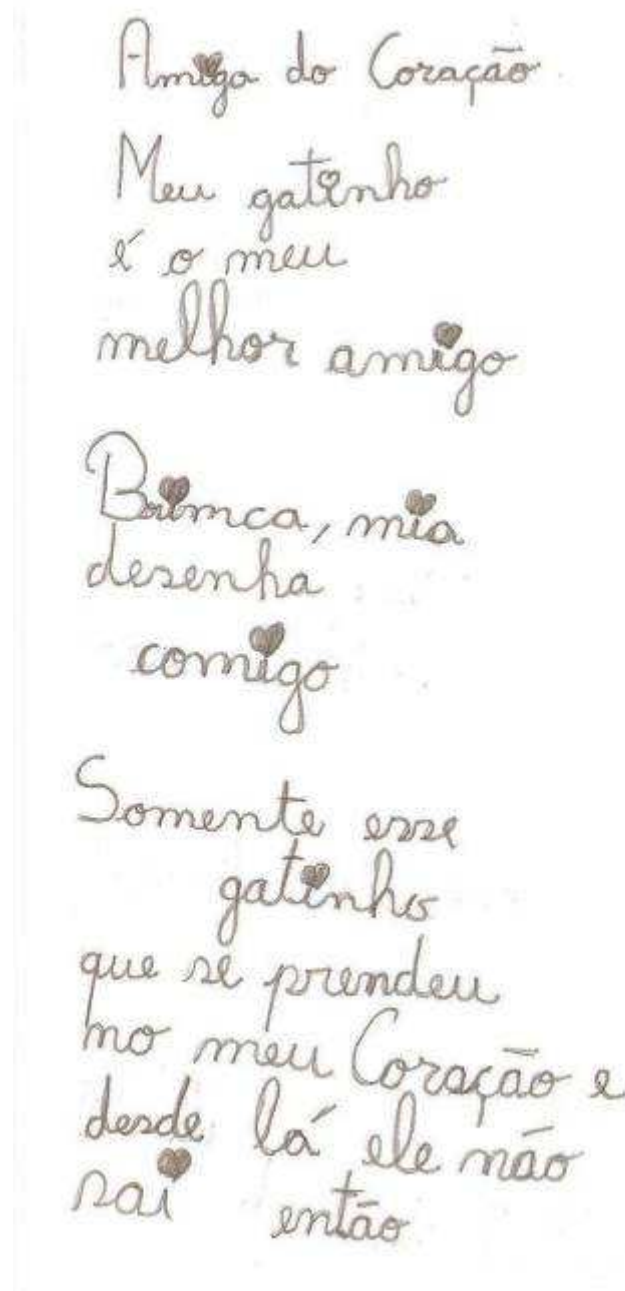
o gato faz no castelo?” Satisfeito, o aluno 7 respondeu: “*Ah, achei que não tinha entendido, profe! Lá ele mora*”. Seu poema deixa claro o trabalho com a rima, denominada pobre por combinar apenas palavras com essa terminação, talvez influenciado pelos títulos dos poemas que abriam a seleção “canção” e “gatão”. No entanto, se pensarmos que essa terminação é utilizada para indicar o aumentativo, ela aponta para a coerência interna do trabalho inventado pelo aluno com seu castelo hiperbólico e “bem grandão” para abrigar o seu gato sonhado.

Olha
 Olha aí Guri,
 em Tramandaí
 gatinha em plena forma mamorando por aqui.

O olho também desce
 e manda por aí
 mais fofura
 nessa

Nesse texto, o autor 17 optou também pela disposição diferente das palavras. Formou um olho que, segundo ele, mostra o olhar estranho do gato. O autor combinou palavras estabelecendo rimas ricas, “guri/Tramandaí/aí”, que consideramos bem elaboradas, levando em consideração a idade do aluno a que estamos nos referindo. Além do olhar do gato identificado pela disposição das palavras finais do poema, o autor utilizou a linguagem figurada ao nomear a menina como uma “*gatinha em plena forma*”, e mais, o olho do “guri” desce, o que sugere que este esteja contemplando a beleza feminina, ou, ainda, há a hipótese de “gato” e “guri” serem o mesmo, levando em conta o uso de gírias. A criança utiliza as duas linguagens, ora escrevendo no sentido literal das palavras, ora no figurado. Outro ponto

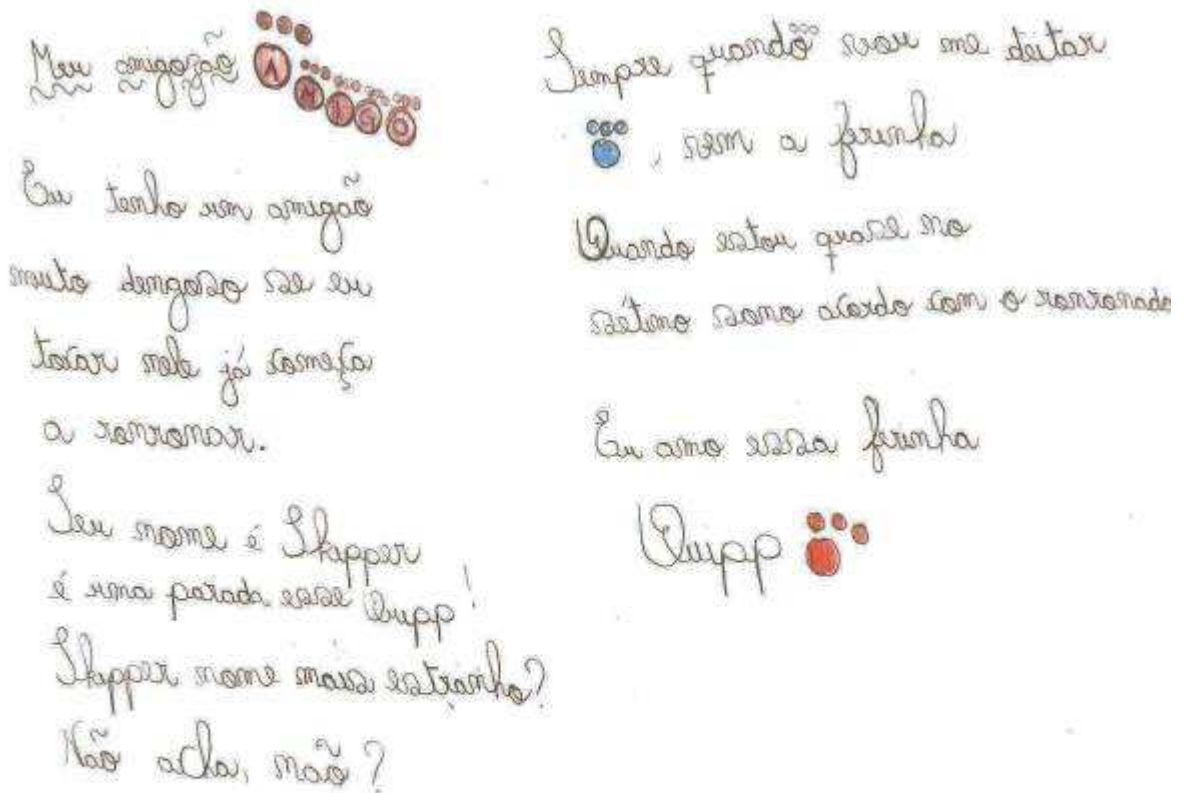
criativo é o título escolhido, já que “Olha” é uma expressão imperativa, que exprime uma ordem ao leitor, pouco utilizada em títulos pelas crianças.



O aluno 19 trabalhou suas rimas de forma rica, contemplando combinações como “amigo/comigo”, “coração/não/então”, “amigo/brinca/mia/gatinho”, esta última compondo a uma rima toante. Além disso, utilizou o desenho de um coração no lugar do pingo desta letra, o que demonstra a sua preocupação com a estética do seu poema, relacionando, ainda, com o título escolhido.



Um aspecto importante observado no texto do autor 4 é a forma como o ele dá voz ao próprio felino, pois ele mesmo se apresenta, além disso, o autor traz o assunto da extinção, o que mostra que está informado e preocupado com a situação dos animais. A criança ainda busca a interação com o seu leitor, pois o verso que completa “Eu me chamo...” está escondido debaixo de um papel, que deve ser levantado para que se conheça o nome do gato. O autor constrói as seguintes rimas “extinção/então/montão”, palavras que constituem uma rima rica quanto à classe gramatical, mas pobre na terminação. A criança utiliza, também, a comparação, clara nos versos “sou meio gato meio tigre”.



O texto conserva traços semelhantes à prosa, entretanto o classificamos nesta categoria, porque o autor 11 constrói sua quase narração em versos, preocupando-se em rimar palavras como, por exemplo, “amigão/não”, rima rica, mas pouco criativa, considerando que a combinação “ão” é muito comum e usada por alunos ainda pequenos. O autor escreve sobre um gato que é seu amigo, apresentando-o. Ainda, conversa com o leitor, e finaliza escrevendo o quanto ama essa “ferinha”, demonstrando o seu carinho pelo felino. Utiliza, ainda, a forma criativa de desenhar as patinhas do seu gato, identificando sua marca.

3.1.1.2 Categoria II - Poemas com o uso de comparações

Os autores dessa categoria levaram em consideração a imagem poética, que, vale lembrar, Bachelard considera a “deformação da imagem”, na obra *O ar e os sonhos* (2001). Ao analisarmos as produções poemáticas, percebemos o quanto as crianças transfiguraram as imagens trazidas nos poemas selecionados pela pesquisadora e construíram outras. Nesse aspecto, as crianças têm uma conquista, porque, “se a linguagem das imagens tem uma tão grande importância para a criança, é precisamente por ser ela o veículo de todas as sensações, sentimentos, desejos inconscientes, de todo um conjunto de conteúdos que ficam sempre por

expressar nos indivíduos que só dispõem da linguagem das palavras” (STERN, 1977, p. 34). Logo, é através da criação de imagens que o aluno se expõe por completo.

GATOS DOS
TIPOS

nunca vi coisa igual
um gato famoso
na maior moral.

O gato lá de casa
é que nem uma onça
só pensa em dormir
e encher a pança.

lá a rata Margarete
observando a flor do rato
por ele se derrete.

Acontece que o gato
é tão dengoso que
não é forte não.
Olhando para um rato
sai correndo com um medo.

No texto analisado é perceptível a presença de rimas e comparações. Nos versos “O gato lá em casa / é que nem uma onça” a criança se utiliza da comparação para identificar o gato imaginado por ela, e através desse processo, o da comparação, o autor, de forma bastante criativa e irônica, quebra a expectativa do leitor, pois seu gato tem medo de rato.

O aluno 10 constrói rimas ricas como, por exemplo, “igual/moral”, organizando, também, rimas a partir dos sons nas palavras “onça/pança”. Também rima outros vocábulos “Margarete/derrete”, também rica quanto à classe gramatical das palavras, entretanto bastante

semelhante à rima “Charlete/derrete” do poema “Gatão”, de Maria Dinorah. Seu texto está organizado em quatro estrofes.

O gato danado

era uma vez,
 um gato
 que morava,
 num sapato
 de noite,
 subia de galho,
 em galho
 parecia, um
 macaco

o gato gostava
 de ração,
 mas,
 odiava cão

era um gato
 danado
 mas às vezes,
 era mal-humorado

O aluno 20 utilizou a comparação como forma de personalizar seu felino. Nos versos “Subia de galho/ em galho/ parecia um/ macaco” é possível perceber a busca por características semelhantes entre os gatos e os macacos. Encontramos em “galho/macaco” rima toante, considerada pobre por se constituírem de substantivos, assim como “ração/cão” e “danado/mal-humorado”, pares de substantivos e adjetivos, respectivamente.

Gato maluco

Era um gato que é maluco
 Quando ele quer
 Uma girafa, ele sobe
 em uma árvore e se acha
 só que ele vê a
 altura que está!

Dai ele pensa

que é um morcego

um pequeno,

dai ele pega duas

folhas e o gato

pensa que está

voador... mas era

só um homem.

Pensa e pensa

que é melhor ter

um GATO

U C O

O poema do autor 18 nos chamou a atenção por ser o aluno que, ao estar frente a frente com a folha em branco, disse à professora “*profe, eu não consigo pensar em nada*”. Bachelard escreve em *A chama de uma vela* (1989) sobre o pavor e a solidão da folha branca: “a página branca é branca demais, inicialmente vazia demais para que se comece a existir realmente escrevendo. A página branca impõe silêncio.” (p. 109) Logo, depois de sentir o seu silêncio, o aluno propôs fazer sua escritura no outro dia. Ao concordar com a proposta, acreditamos que a criança se sentiu mais livre e segura, pois o resultado foi um poema bem construído, com comparações criativas como, por exemplo, o gato em cima de uma árvore e

uma girafa, a vontade que o gato tem de voar e um morcego, e as possibilidades que o seu felino construiu para conseguir o que desejava: subir em uma árvore para se sentir como a girafa, usar duas folhas de árvore para se transformar em um morcego.

Na verdade, o aluno não só se utiliza da imaginação e das imagens formadas por ele, como também dá liberdade para seu gato imaginar e criar. O autor também brinca com o tamanho da letra e, ao escrever “*que é um morcego/bem pequeno*”, diminui a letra para mostrar como era o morcego sobre o qual falava.

3.1.1.3 Categoria III – Poemas com predominância de rimas

Os textos que serão analisados nesta categoria demonstram a construção dos autores acerca das rimas, para eles, o importante foi fazer um poema rimado.

Um gato Medroso?

Um dia lá em casa apareceu
Um gato cujo o nome era Peceú.

Ele era manhoso mas também, era ATREVIDO!
Pulou na janela e quebrou o vidro.

Não era assustado
Mas quando viu minha cadelinha,
Correu APAVORADO.

Este gatinho,
Correu para a casa do risinho

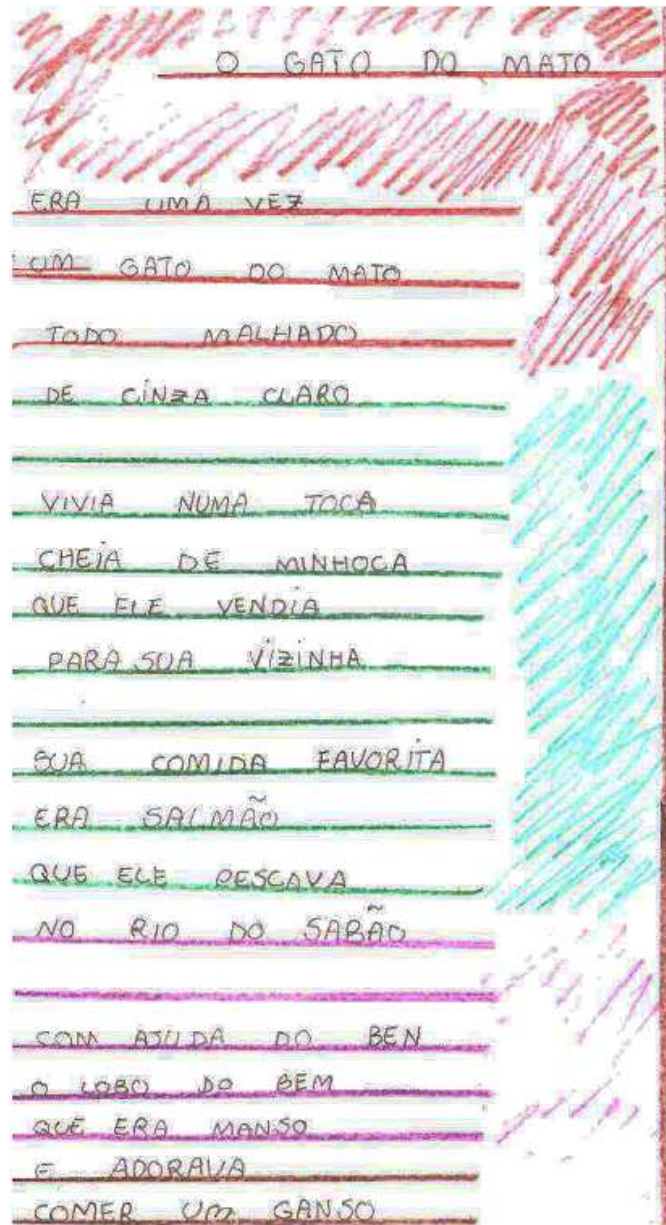
Me despedi com carinho
E ele ficou alegrinho

Mas eu mais ainda
Por ter apenas minha cadelinha e

O poema intitulado “Um gato medroso?”, do autor 8, chama a atenção pelo aspecto formal, pois apresenta rimas bastante criativas, como “apareceu/Perceu”, rima considerada rica por se tratar de palavras com classes gramaticais diferentes, verbo e substantivo próprio, respectivamente. Ainda elabora outras rimas como os conjuntos de vocábulos “atrevido/vidro”, “assustado/apavorado”, a primeira rima também rica quanto à classe gramatical a que pertencem as palavras, e a segunda, pobre por se tratar de dois adjetivos. Embora as outras construções sejam feitas predominantemente a partir da terminação “inho”, uma outra é bem elaborada: “ainda/cadelinha”, pela rima entre o som nasal contido nas letras “i” e “n”.

Outro aspecto relevante é a formação dos dois primeiros versos do poema que, mesmo sem conhecimento específico, o autor criou versos decassílabos que têm como esquema rítmico E.R. (6-10), ou seja, um decassílabo heroico com as tônicas na sexta e na décima sílabas. Interessante como o som das palavras é trabalhado pelo aluno, embora desconheça o que seja um decassílabo ou um esquema rítmico. Essa estrutura formada pelo autor constata que ele se preocupou com as rimas, em primeiro lugar, e, mesmo sem perceber, construiu versos com o mesmo número de sílabas poéticas, acentuadas no mesmo lugar, ou seja, o ritmo estava inerente à criança e por isso foi capaz de elaborar versos decassílabos.

Acreditamos que as canções selecionadas e as atividades propostas possam ter contribuído para que a criança pudesse fazer essa construção tão específica. Ao cantar, ler poemas de forma teatralizada, brincar com rimas, encontrar sons que possam imitar coisas, entre outras ações, os alunos estão atentos aos sons e ritmos a que estão expostos, o que, de certa maneira, permanece na criança no momento de escrever o seu texto.



No poema “O gato do mato”, o autor 6 inicia seu primeiro verso com a expressão “Era uma vez”, muito utilizada em narrativas compostas por crianças da faixa etária pesquisada, entretanto, foge da estrutura do texto narrativo, trabalhando com rimas criativas, até mesmo com a rima “ão”, com as palavras “salmão/Rio do Sabão”, o que identificamos também como uma combinação criativa, considerando que o aluno não selecionou as palavras de forma aleatória, dentro do contexto de seus versos, elas são coerentes. Também aparecem rimas ricas com a combinação das palavras “mato/malhado”, “vendia/vizinha”, “bem/Ben”, “manso/ganso” e “toca/minhoca”, as quatro primeiras construções com vocábulos pertencentes a classes gramaticais diferentes e, a última, a presença de uma rima consoante “oca”. Salientamos, ainda, que a palavra “Ben” refere-se a um personagem muito conhecido

entre as crianças, o “Ben 10”, herói de quadrinhos e de *videogames*. O autor se preocupou, também, com as cores para a decoração de seu poema, estas fortes, vibrantes. Até mesmo para a cor do seu gato: “*malhado de cinza claro*”, a criança utiliza cores claras.

A GATA DA MADAME

A MADAME CAROLINA
TEM UMA GATA MUITO
LINDA TODA VEZ QUE
DORME TEM UM SONO BEM COMPRIDO.

ELA PINTA UNHA COM ESMALTE,
BOTA ROLO NO CABELO
E TODA VEZ QUE
OLHAM NÃO TEM PULGA NO SEU PELO.

ELA ADORA FILÉ MIGNON
E COM SUA CAMINHA É
TUDO DE BOM, E
QUANDO SE DEITA SÓ SE OUVI SEU SOM

SEU PELO É CURTINHO FORÉM
BEM LINDO E FOFINHO, PARECE
ALGODÃO NOVINHO, QUEM PASSA
A MÃO NELLE, RETRUGA NUM CARINHO

AS VEZES DORME O DIA TODO
SEM COMER E SEM BEBER,
ACHOU ESTRANHO, VOCÊ NÃO VIU
MAS SE OLHAR VAI SE DERRÊSTAR, VAI FICAR
PARALISADO SEM SE MEXER!

O texto “A gata da madame”, do autor 13, apresenta estrofes com quatro versos, com exceção da última, composta por cinco versos. A criança escreve sobre a gata de uma madame chamada Carolina e sobre suas mordomias, pois a gata pinta as unhas, põe rolo no cabelo, adora filé mignon e, quando vai dormir em sua caminha, ouve seu som. As características da

gata mostram o quanto se identifica com uma “madame”. Encontramos uma comparação nos versos: “*seu pelo é curtinho, porém/ bem lindo e fofinho, parece/algodão novinho [...]*”.

As palavras “filé mignon/bom” formam rima rica, ainda mais pelo motivo de o aluno conseguir construir uma sonoridade combinando uma palavra da Língua Portuguesa e outra estrangeira. As próximas rimas do poema são estruturadas a partir das palavras “bom/som”, rima rica em relação à classe gramatical utilizada, diferente, entretanto, das combinações feitas a seguir: “curtinho/fofinho/novinho/carinho”, ou, ainda, “comer/ beber/ derreter/ mexer” e “olhar/ficar”, rimas compostas com a terminação “inho” ou terminações de uma das formas nominais do verbo, no caso infinitivo, rimas bastante comuns entre as crianças. No entanto, o aluno brinca com as palavras como em “Carolina/linda”, deixando clara a assonância da vogal “i”.

O autor 13 estruturou seu poema em cinco estrofes, sendo quatro quartetos e um quinteto, entretanto a separação das palavras entre os versos compromete a leitura rítmica do poema, um exemplo está em: “...*tem uma gata muito/ linda toda vez que...*”.

O meu gato

{ O meu gato
é mimado
mas às vezes
abobado

{ Brincalhão, enrustado
é às vezes mal-humorado

{ Sempre come mas
com fome volta

{ Mas quando volta
gato “miau” que raiva
me dá, mas sei que é mortal

{ O meu vizinho tem uma gata
que não nos maltrata
gosta do meu gato,
eles brincam, ridam e nunca
se reparo, da qui a pouco
estão de casamento comendo
mentoz

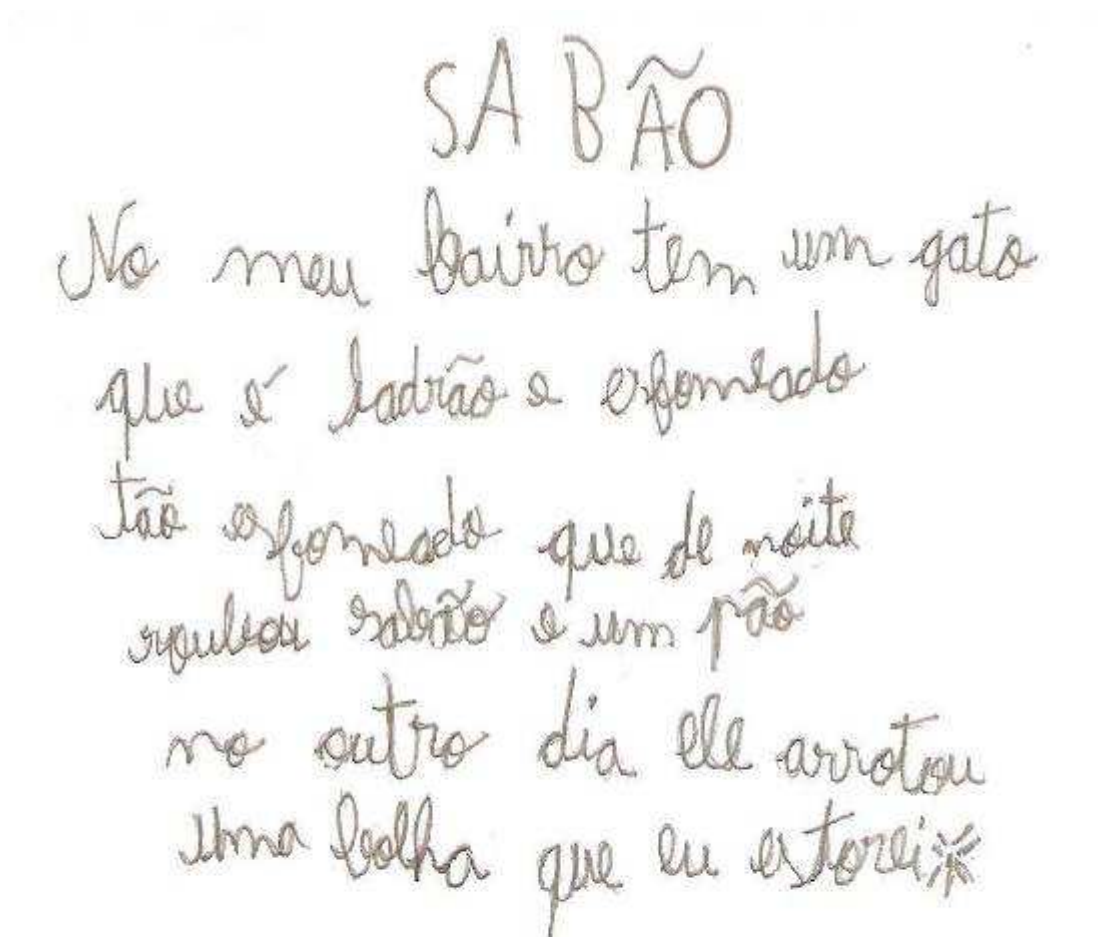
O autor 14 escreve sobre seu gato, suas características e sua relação de dependência com o dono, já que, mesmo que pareça, por vezes, mal-humorado, quando sente fome volta à sua casa. Além disso, a criança se utiliza da imaginação para criar uma relação entre o seu gato e a gata do vizinho, que pode terminar em casamento, segundo ele. O aluno constrói uma rima bastante criativa “casamento/comendo/Mentos”, pois é a rima de um substantivo, um verbo e um substantivo próprio que faz parte do dia a dia da criança, uma vez que “Mentos” é o nome de uma bala bastante conhecida e consumida pelos alunos, o que nos mostra o quanto o autor transferiu para seus versos as suas vivências, deixando de lado as imagens já trazidas pelos poemas selecionados e lidos por ele.

As outras rimas são compostas por, basicamente, adjetivos, como nos exemplos “abobado/assustado/mal-humorado”, embora combine outras palavras como a onomatopeia “miau” e o vocábulo “imortal” e “gata/maltrata”. A rima “miau/imortal” nos chamou a atenção por compor, justamente, uma rima a partir da sonoridade trazida pela língua falada. Já em “gata/maltrata”, o autor rimou um substantivo e um verbo, rima pouco comum entre as crianças.

Outro aspecto importante de ser ressaltado foi o uso de um sinal, a chave, para identificar a separação dos versos, revelando a intenção do autor em estruturar seu poema em estrofes. Na primeira, encontramos versos trissílabos, deixando a leitura mais ritmada, o que não tem continuidade, já que as estrofes seguintes são compostas por versos com extensão diferente.

GATINHO DO MEU CORAÇÃO
 GANHEI UM GATINHO
 BONITO E FOFINHO
 MIAVA E BERRAVA
 QUE NEM UM BEBÊ
 OLHEI NA JANELA
 AS FLORES SUMIBAM
 OLHEI MAIS PRO CANTO
 O CÉU CAIU
 PEZEI AGARRAEI MEU GATINHO
 VI UMA LUZ
 NÃO ACREDITEI
 ESTAVA MORRENDO
 NA CERTA
 MAS NÃO QUERIA MORRER COM FOME
 ENGOLI MEU GATINHO
 SEUS RESTOS FORAM PARA O MEU CORAÇÃO
 POR ISSO QUANDO ME LEMBRO
 DIGO
 É O GATINHO DO MEU CORAÇÃO

O texto do autor 9 é um poema bem estruturado e com uma sonoridade bastante marcada, compondo, nos sete primeiros versos, rondilha menor. A relação descrita entre a criança e seu gato é muito forte, pois ao pensar na morte do felino, a criança o engole para que ficasse próximo ao seu coração. A linguagem figurada também está presente nos versos “o céu caiu”, dando ideia de desespero e angústia por escutar os miados de seu gato; “vi uma luz”, enfatizando a provável morte e a simbologia da luz que vem encontrar os vivos durante a passagem de uma vida para outra, “os restos foram para meu coração”, o amor era tão grande que ao engolir os restos do gato, os pedaços foram direto para o coração, “lugar onde o amor está”, segundo a fala do autor.



No último poema dessa categoria, o aluno 16 trouxe para seu texto a imagem da bolha de sabão, não mencionada em nenhum dos textos lidos. Traz, ainda, a ideia de “arrotar” que, para as crianças, é uma forma de falar daquilo que não é permitido na escola e, provavelmente, nem em casa. O texto poético lhe permitiu escrever sobre aquilo de que não fala, foi possível a liberdade de extravasar através das palavras e das imagens por ele construídas, “deixar a porta aberta à imaginação é deixar ao aluno certa liberdade de

expressão. A palavra é meio dessa liberdade” (BEAUDOT, 1975, p. 38). Ressaltamos, igualmente, a liberdade criativa através do *nonsense* de o gato arrotar, uma vez que havia comido sabão. Chamamos a atenção, ainda, para a forma inovadora do ponto final, que também estoura.

3.1.1.4 Categoria IV – Poemas escritos em prosa

Os poemas desta categoria não se desvencilharam da estrutura da prosa. Embora apresentem rimas, as narrações e descrições ainda são predominantes. Durante o processo de construção dos textos, os alunos 9, 3, 21, 2 e 12 comentaram que estavam com dificuldade para “rimar”, mesmo que a professora tenha chamado a atenção dos mesmos para o fato de que a rima em um poema não é obrigatória, a preocupação primeira desses autores foi, justamente, encontrar palavras que formassem rima. Como não conseguiram combinar as palavras conforme pretendiam, voltaram à prosa, por ser mais conhecida por eles, dessa maneira, permaneceram com a estrutura textual da narração observado o espaçamento dos versos e das estrofes.

Esse é meu gato
 Se eu estou no computador
 sentada à mesa ou no sofá
 meu gatinho vai atrás de
 mim.
 Pula a toda a hora sem parar
 muito menos descansar.
 E quando volto para sala
 sinto uma almofada em meus pés.
 Quando vejo é o gatinho que
 veio atrás mais uma vez.
 Se você quer saber o motivo
 de tudo ele sai e pula no
 muro.
 Ele é mansinho e tem os
 bigodes empinadinhos.

Percebemos que, embora o autor tente aproximar o texto à estrutura de um poema, preocupando-se com o espaço centralizado na folha, nada mais faz lembrar um poema, o autor 12 apenas contou uma história que, pelo seu início, mostra que buscou as ideias em um texto já apresentando a eles, “Companheiro fiel”, de Ferreira Gullar.

OS GATOS
SÃO ESPERTOS
MANHOSOS E MEDROSOS

Os gatos parecem assustados
Mas quando se sentem AMEAÇADOS...

Os gatos também são Espertos
Reivaram lido à procura de comida
Não fazem nenhum barulho
Parecem invisíveis, mas alguns
descuidados! Já vem a pancadaria...

O poema “Os gatos”, do autor 2, tem sua estrutura em versos, possui algumas rimas pobres, como, por exemplo, “manhosos/medrosos”, “assustados/ameaçados”, compostas por adjetivos. Entretanto, há predominância de narrativa, pois é a história dos gatos que saem à procura de comida e não raras vezes são ameaçados e maltratados, como se fossem ladrões. O autor utilizou uma onomatopeia “tein” para imitar o som da pancadaria quando os gatos fazem algo de errado.

Eu tenho uma gatinha muito manhosa.
Ela só pensa em dormir, adora sair pela manhã
para comer seu Biscoito DE MEL.

Gatinha, todos a chamam. Ela é muito EXIBIDA - só
pensa em COMIDA quando não está no salão.
Bom, minha gatinha é a mais fofo!

O texto anterior é outro exemplo de poema semelhante à prosa, o intitulado “Gatinha manhosa”, do autor 21. O aluno se deteve a descrever a sua gatinha, contando sobre suas preferências. Há uma rima em “exibida/comida”, entretanto a criança elaborou frases para apresentar seu felino. Não conseguiu se desvencilhar da prosa.

A gatinha de Maira

Maira é a dona de uma gatinha.
De dia a criatura é dengosa,
mas à noite sai escondida para
fazer uma favora.
antes de amanhacer a gata
volta pra casa. Mas é só
para a dona pensar, que ela
passou a noite em casa.
Só tem amigo rico, e tem
um quarto só pra ela.
Mas na hora de
subir
a
escada, a gata precisa
de ajuda.

Nesse mesmo tipo de construção está o poema “A gatinha de Maisa”, do autor 3. Houve apenas uma tentativa de compor versos, no final de seu texto. A criança também descreve a gatinha de uma dona chamada Maisa e suas aventuras. Não há presença de rimas nem separação de versos em estrofes.

3.1.2 Resultados das atividades propostas no I módulo

Ao encerrarmos a análise da escritura de poemas dos alunos, divididas em quatro categorias, percebemos que a proposta que compunha as atividades do primeiro módulo foram parcialmente eficazes, pois não houve a totalidade dos textos escritos de maneira a deixar claro o trabalho não somente com a estrutura do texto poético, como também com os sons das palavras. Alguns textos, que deveriam ser poéticos, apresentaram descrições e escritura em prosa.

Percebemos que as atividades lúdicas preparatórias proporcionaram aos alunos a liberdade de expressão, algo que demorou a ser sentido pelas crianças, pois, durante o desenvolvimento das propostas, os alunos perguntaram muitas vezes se o que realizavam estava certo ou errado, indícios de que estavam acostumados a cumprir regras no momento da escrita. Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato de que trabalhar com outros materiais como, por exemplo, lápis de cor, canetas coloridas e giz de cera, deixaram os alunos entusiasmados e satisfeitos em participar das atividades.

Os textos, produzidos a partir da observação da folha que continha seus rabiscos, desenhos e cores escolhidos pelos próprios alunos, durante as atividades lúdicas, foram, em sua maioria, pouco semelhantes a qualquer outro texto que fazia parte da seleção poemática levada pela pesquisadora, o que nos faz crer que as atividades realmente proporcionaram a expansão da criatividade e instigaram a imaginação, pois os autores dos textos foram além das possíveis ideias de criação trazidas na linguagem ou nas imagens contidas nos poemas selecionados.

Além de o resultado ser considerado positivo pela pesquisadora, as crianças perguntaram, já ao final das atividades, quando seria o próximo encontro com as “*atividades divertidas*”, conforme nomearam as propostas desenvolvidas, o que nos garante que o primeiro módulo da pesquisa conquistou o objetivo visado: as atividades conseguiram propiciar a ludicidade, estavam ligadas à sensibilização do aluno a partir da linguagem

poética, transformaram o espaço da sala de aula em um ambiente divertido, lúdico, de brincadeira com a linguagem, aspectos que estão intimamente ligados à imaginação e à criatividade.

3.2 II módulo: Meninos e Meninas

Como no módulo anterior, analisamos os poemas dos alunos e, ao final, tecemos considerações acerca dos resultados das atividades do II módulo.

3.2.1 Análise dos poemas

Após o término de todas as atividades preparatórias realizadas envolvendo a temática “Meninos e Meninas”, os alunos fizeram a escritura de seus poemas. Depois de analisados pela professora/pesquisadora, os textos foram separados por categorias que levaram em consideração a característica predominante em sua estrutura. Dessa forma, os poemas foram separados nas seguintes categorias:

Categoria I – Poemas com relação direta com a vida do sujeito/autor

Categoria II – Poemas com a transformação do “eu” criança

Categoria III - Poemas com comparações específicas entre meninos e meninas

3.2.1.1 Categoria I – Poemas com relação direta com a vida do sujeito/autor

Os autores dos poemas da categoria I fizeram relações diretas com experiências e fatos cotidianos vivenciados por eles. Dessa maneira, os textos estão conectados à sua própria vida de criança e os alunos se utilizaram do próprio “eu-criança” como o eu-lírico do poema, o que é perceptível já no primeiro texto analisado, do autor 18:

PARA!!!

Quando os meninos ficam
discutindo com os pais
a palavra que eles usam
é PARA!!!

E bate os dentes bem,
fortes, como se querem
morder uma bolinha
de coracha.

A palavra PARA!!!

pode ser, parar o
MUNDO, SERÁ?

O poema apresenta a relação existente entre o barulho, identificado no poema na forma de discussão, e a necessidade de silenciar, clara na palavra “PARA!!!”, escrita em letras garrafais e utilizando três pontos de exclamação. Essa necessidade de que falamos é expressa no trecho “A palavra PARA!!!/ pode ser parar o/mundo, será?”, que demonstra um pedido de tranquilidade, calma. O poema serviu de instrumento para a liberdade de expressar sentimentos e emoções. Percebemos esse aspecto, por exemplo, na expressão “e bate os dentes bem fortes”. O autor pensou, ainda, na estrutura em versos, observando o espaçamento na folha.

MENINAS E MENINOS

Acordei de manhã
 fui para escola
 meninas sentadas
 meninos fazendo palhaçada.

O sinal tocou
 professora chegou
 um bingão veio
 e tudo parou.

Simplesmente parou
 o barulho calou
 não falaram mais nada
 nenhuma palavra.

No recreio foram jogar
 um jogo divertido
 meninas e meninos
 jogando bem juntinho.

A aula acabou
 e o silêncio continuou.
 Ninguém mais falou...
 O bingão arborstou...

O texto intitulado “Meninas e Meninos”, do autor 13, foi produzido a partir das vivências escolares, das experiências cotidianas da própria “criança/autora”. Isso foi possível constatar porque o texto trata de uma turma agitada, de momentos de discussões entre professores e alunos; e da aula como sinônimo de silêncio em oposição ao barulho, típico do recreio, aspectos que fazem parte do dia a dia da turma. A maioria das rimas foi construída com verbos, como, por exemplo, em “chegou/tocou/parou”, formando rima pobre. Entretanto, há construções ricas nos conjuntos de palavras a seguir “sentadas/palhaçadas” e

“nada/palavra”, a primeira, rima consoante e, a segunda, toante. O poema foi separado em cinco estrofes com quatro versos cada uma. Embora o texto faça comparações entre meninos e meninas, o que poderia classificá-lo em outra categoria, há predominância do uso do “eu-criança” e a descrição de um de seus dias.

Meus Sonhos !

Eu menina sonho, sonho sem parar
 Para realizar os meus sonhos seja onde estiver
 quero encontrar
 Estar em uma floresta
 Encontrar novas amizades
 Estar com minha família
 Ser uma cantora de verdade
 Toda criança tem um sonho
 Quero sempre que meus sonhos
 voem mais alto
 Mas para que se preocupar?
 É só deitar e sonhar!

No terceiro texto dessa categoria, intitulado “Meus sonhos”, do autor 8, há a supervalorização dos sonhos do “eu-menina”. As rimas são pobres, constituídas por verbos no infinitivo, entretanto, houve a tentativa de escrever o texto em versos. Em “*quero sempre que meus sonhos/voem mais alto*”, há presença da linguagem figurada.

De novo?

Hoje eu fui
 ao parque
 fazer folia,
 fui na varó
 fazer brincadeiras,
 fui no mato brincar
 e no colégio estudar...
 Ah... Ser menina!
 O DE NOVO VIRA NOVO
 e fica tão legal...

O poema “De novo?”, do autor 10, conta as experiências vividas pelo “eu” da criança, expondo as variadas possibilidades de brincar, extravasar, estudar, vistas com o olhar infantil. Há presença de uma rima apenas, pobre em relação à classe gramatical das palavras em “brincar/estudar”, dois verbos no infinitivo. No entanto, a aluna dissemina a aliteração do “f” em “fui/fazer folia/fica”. Usa um paralelismo anafórico em “fazer/fui”, repetido no início dos versos 3 e 4; e 5 e 6. Ainda, no quesito criatividade, nos chamaram a atenção os dois últimos versos “*o de novo vira novo/ e fica tão legal*”, pois é a visão infantil em relação à rotina, que pode se tornar novidade desde que reinventada, o que responde à pergunta do título de maneira inventiva e sagaz, gerando, portanto, uma circularidade entre o final do texto e seu título.

NA PROVA

Se não sei uma questão
vou logo para o professor,
se não sei não descobri
uso a cola como proteção

Se na prova esqueci,
vou com o professor e olhando
para ver se descobri.

Depois que terminei
vou logo no caderno,
olhar para ver se
acertei.

Tanto sempre me saio,
como o rei!

O texto “Na prova”, do autor 14, enfatiza o jeito como o “eu-criança” lida com um problema comum entre os estudantes: não saber a questão de uma prova. O autor manifesta, assim, uma liberdade transgressora, já que para a escola e para o professor, a cola é considerada uma falta grave cometida pelos alunos. No texto, a criança/autora, possivelmente influenciada pelo poema “de verdade, hein!”, de Sérgio Caparelli, esclarece que entende a cola como proteção, ou seja, é a sua visão espontânea e verdadeira em relação ao assunto.

Ainda nessa produção há uma rima rica formada pelas palavras “acertei/rei”, verbo e substantivo, respectivamente. Outras rimas são consideradas pobres quanto à classe gramatical, como, por exemplo, “questão/proteção”; “esqueci/descobri”; “terminei/acertei”. O poema está organizado em versos, contando com quatro estrofes.

EU SOU ASSIM

Eu sou assim, eu amo churrasco mas quando tem granizo nem um pouco,
O sol quando faz quarenta e dois graus celcius ele fico muito esquentado
ninguém gosta,
Quando me colocam de castigo sem logo eu pegue um e escondo -o para
brincar.

O texto “Eu sou assim”, do autor 15, em certos aspectos motivado pelo poema “Castigo”, de Leo Cunha, possui o uso do “eu-criança” do próprio autor. Narra gostos pessoais e uma travessura bem particular com relação ao seu brinquedo favorito, o lego. Esse texto foi incluído na classificação da categoria I desta temática, mas a rigor, não pode ser considerado um poema, pois não apresenta estrutura específica desse gênero. O aluno apenas escreveu sobre si se utilizando da forma textual mais conhecida por ele: a prosa.

COMPRAS E COMPRAS!

É BOM SER MENINA

COMPRAS NO SHOPPING

É BOM FAZER

SOMOS SENSÍVEIS

BONECAS QUEREMOS SER!

FRÁGEIS

NINGUÉM ME SEGURA)

ME TRANCA NO QUARTO

SOU FRÁGIL

MAS ÁGIL!

ESQUADRÃO COPURA

BONECAS NÓS SOMOS

DELICADAS BRINCAMOS

ESPIAS ESPIAMOS

E QUEM NÓS SOMOS?

O ESQUADRÃO COPURA!

O último poema dessa categoria, com o título “Compras e compras”, a autora, a 5, disse à pesquisadora que falava sobre si mesma e suas amigas da turma, o que nos confirma a ideia de que o “eu” da própria criança está presente no poema. No poema, a autora traz preferências e opiniões bem pessoais, como fazer compras, ir ao *shopping*, se definir como boneca, etc. O texto foi dividido em estrofes com número diferente de versos. As rimas são pobres, pois são combinações entre palavras pertencentes à mesma classe gramatical, como nos exemplos “fazer/ser”; “brincamos/espiamos” e “frágil/ágil”.

3.2.1.2 Categoria II – Poemas com a transformação do “eu-criança”

Os autores dessa categoria se utilizaram das palavras para criar formas de transformar o “eu-criança”, dando liberdade aos seus devaneios. Assim, construíram textos trabalhando com a linguagem conotativa para transfigurar imagens a partir da palavra.

SE EU FOSSE...

UM BELO DIA EU PENSEI: SE EU NÃO FOSSE EU
O QUE EU SERIA?
DAÍ PENSEI EM UM MACACO!
MAS NÃO IRIA DAR CERTO POIS, NEM GOSTO DE MANIÃO
MACHO
PENSEI EM UM JABUTI
MAS ELE FICA O TEMPO TODO FAZENDO XIXI!
PENSEI NA MINHA PRIMA ERNENTU
MAS ELA CAÇA MUITO TATU
PENSEI DIREITO E
E FALEI EM VOZ ALTA
QUE TODOS TÊM OS SEUS DEFEITOS
E NÃO ADIANTA MUDÁ-LOS
JÁ QUE NÃO SOU UMA MENINA QUE
CAÇA TATU,
NEM UM JABUTI E NEM UM
MACACO
ENTÃO EU SOU EU
GABRIELA
QUE AMA VER A MARCELA
NA JANELA
FAZER NA PANELA
UMA MUSSARELA

No primeiro poema dessa categoria, do autor 9, a criança se transformou, com o uso da palavra, em um outro “eu” possível, criado em sua imaginação. As rimas são lúdicas, na linha de “palavra puxa palavra”, sem a lógica da razão, mas com o propósito do jogo sonoro, como, por exemplo, os conjuntos de palavras “macaco/mamão-macho”; “Ermentu/tatu”; “jabuti/xixi”; “Gabriela/ Marcela”; “panela/janela/mussarela”.

O poema mostra a criatividade aguçada da criança desde o título do texto “*Se eu fosse...*”, pois, além de utilizar a conjunção subordinativa condicional, que já traz consigo a ideia de possibilidade, o autor encerra seu título com o uso das reticências, que indica frase inacabada, ou seja, sugere uma característica específica do brincar com a imaginação, em que tudo é possível, transformar-se nisso ou naquilo.

Logo, o aluno 9 brinca com as palavras e com a própria imaginação e se transfigura em macaco, jabuti, em uma prima imaginada, não real. Ao final, depois de imaginar o que queria, de ser outros “eus” possíveis, preferiu ser ela mesma.

Se eu fosse diferente de mim...

*Eu poderia usar um cabelo Black Power,
e! então eu mais malandro e usar sapato.
Borrão virar feliz sem um braço
porque as pessoas me veem com um drago*

*Borrão ter de virar de cadeira de rodas,
mas não vai parar de brincar...
mudar, correr, pular, jogar e jogar...*

*A cada dia que vejo os passarinhos cantando,
percebo que sou feliz.
Logo depois vou jogar bola
ou até mesmo brincar com cola.*

*A cada hora, minuto, segundo me sinto mais
feliz.*

*Com vontade de mudar, correr, pular, jogar...
eaa como é bom jogar.*

*E se eu fosse diferente de mim?
De tudo eu teria capoz*

O poema “Se eu fosse diferente de mim...”, do autor 4, explora, também, em seu título a ideia de se deixar levar pela imaginação, o que se explica pelo uso da conjunção condicional “se” e a pontuação utilizada: reticências. Ao iniciar a leitura, o leitor tem a possibilidade de continuá-la a cada verso ou apenas imaginar o que viria depois da pontuação e construir sua própria resposta. O aluno organizou seu texto em estrofes, a rima foi pensada e trabalhada como nos exemplos a seguir: “braço/abraço”; “brincar/jogar”; “bola/cola”; rimas pobres em relação à classe gramatical a que as palavras pertencem.

Nesse texto, o autor faz, ainda, simulações existenciais, algumas delas densas, lembrando que estamos lendo um texto de uma criança de 10 anos. A criança se transfigura em outros “eus” que poderiam ser vividos por ela e tenta imaginar uma vida bastante diferente da sua: viver sem um braço ou em uma cadeira de rodas, por exemplo.

O que nos chama a atenção é a maneira como o autor se imagina em certos momentos, pensa em ser diferente, porém, com necessidades especiais, porque a criança comumente deseja o contrário: ser livre, correr, extrapolar, brincar.

Imaginação

Me tranquem no quarto
 Imagine-me fora do quarto
 Brinco, voço, pinto, dança
 Tudo no meu quarto

Para de imaginar leato
 Bato e leato na porta
 Nada, então vejo um gato
 Ele passa pela janela

Ponto, penso e penso
 Me esprema pela porta
 Láí do quarto...

Mas na minha imaginação,

O segundo texto, também influenciado pelo poema “Castigo”, de Leo Cunha, traz em seu título a ideia central do poema: a partir da imaginação o eu pode sair de onde estiver e ir para além das paredes de seu quarto. O autor 16 cria imagens a partir das palavras usadas e se transporta para qualquer lugar ao passar pela porta, comparando-se ao gato que passa pela janela. Dessa forma torna possível o impossível na situação focalizada no poema: alguém está trancado no quarto; todavia, na imaginação do eu-lírico, há possibilidade de fuga.

CHINÊS
 Era uma vez um jovem chinês,
 Que jogava xadrez,
 E era freguês de um restaurante chinês,
 quando pequeno gostava de comer macarrão,
 e depois ficou grande,
 depois foi jogar na seleção,
 depois comprou um cão,
 depois ganhou um milhão,
 gastou tudo em macarrão,
 saiu de seleção e depois
 foi jogar xadrez no restaurante chinês,
 como um freguês.

O terceiro poema dessa categoria, intitulado “Chinês”, do autor 17, é circular, ou seja, seu fim remete ao seu início. Apesar de, predominantemente utilizar rimas pobres terminadas em “ão”, é criativa a ideia de criar muitas possibilidades para o jovem chinês que foi capaz de ganhar muito dinheiro e gastar tudo em macarrão, explorando, assim, a imaginação infantil. Constatamos, ainda, a presença da expressão *Era uma vez*, muito presente nos textos das crianças da faixa etária pesquisada, o que torna o presente texto em um poema narrativo.

Nina a menina!

Nina é uma menina
muito estranha
só pensava em homem aranha,
uma castanha

Nina adora covels
é adeis comoid
porque seu Berimbal
canta muito mal

A mãe de Nina se
chama Cordina.
Uma linda mulher!

No texto acima, composto por dois quartetos e um terceto, o autor 21 quebra a expectativa do leitor na sua última estrofe, pois, ao formar rimas durante todo o decorrer dos versos, espera-se que permaneçam também nos últimos, entretanto, “*Uma linda mulher*” rompe com o esperado e traz uma nova ideia ao poema, a importância da beleza da mãe de Nina. O autor explora, ainda, rimas ricas quanto ao aspecto gramatical, como nos exemplos a seguir: “*estranha/castanha/Homem-Aranha*”, “*berimbal/mal*”. Outro aspecto perceptível foi o uso da linguagem conotativa nos versos “*porque seu berimbal/ canta muito mal*”. Levando em consideração que o instrumento musical deva ser tocado por alguém para que desse contato saia o som, é interessante a ideia da criança ao pensar em um berimbau cantando, autonomamente.

Isso deixa clara a forma como o autor trabalhou a imagem em sua imaginação, dando a ela não só forma como também a reconfiguração. A imagem deixou de ser aquela reconhecida por qualquer sujeito. A criança faz o seu leitor também procurar essa imagem em sua imaginação: um berimbau cantando e não sendo tocado.

UM MENINO DIFERENTE

Eu sou um menino, diferente dos outros
 Meu nome é Armando, e uso óculos escuros
 Meu cabelo é preto, e o corte é discreto

Eu sou um espião e trabalho pra C.I.A.
 E quando tentam me meter numa fria,
 Eu sempre dou um jeito de escapar.

O texto “Um menino diferente”, do autor 2, também traz a transfiguração do “eu” em um outro imaginado. Dessa forma, se reveste de aventureiro capaz de sempre se sair bem. Há no poema a fuga da realidade, pois o eu-lírico se vê muito além do ser real, por se transformar em um espião que trabalha para a C.I.A. Outro detalhe importante é o uso dos óculos escuros, pois transmite a ideia de dissimulação, para que ninguém possa enxergá-lo totalmente, mas que a todos possa espiar. Quanto ao aspecto formal, há apenas a pretensão de poema, pois o tom é de prosa, com tão somente, embora criativa, uma rima: “C.I.A.” e “fria”.

A trançinha

era uma vez,
 uma menina,
 que usava
 trançinha

a trançinha
 da menina,
 era tão grande
 que parecia
 uma roda Gigante

a menina
 adorava pular
 corda,
 mas não tinha
 corda
 então usava seu
 cabelo como uma
 corda.

O texto do autor 20, intitulado “A trancinha” nos surpreendeu positivamente pela construção de uma imagem rica a partir da comparação: “a trancinha/ da menina/ era tão grande/ que parecia/ uma roda gigante” e ao dizer que a menina usava sua trança para pular corda. A hipérbole utilizada ao comparar a trança à roda gigante nos remete a uma imagem criativa e inovadora, constatando que, em nenhum poema da seleção trabalhada com os alunos havia algo semelhante. Já o pular corda com a trança identifica o quanto a imaginação foi aguçada a ponto de tornar possível o inimaginável.

O poema está organizado em versos. As rimas são toantes entre as palavras “grande/gigante” e “trancinha/menina”. Contatamos, ainda, a pausa dada no fim dos versos da última estrofe, o que interpretamos como se fosse o salto que se dá quando pulamos corda: “a menina adorava pular/corda”; “mas não tinha/corda”; “então usava seu/cabelo como uma/corda”.

Eu sou assim...

Sou uma menina
diferente de mim,
sou feita de formas
geométricas,
minha cabeça é quadrada
e os meus braços
uma coisa estrelada,

Se vou para chuva e
começo a me despedaçar,
pois sou feito de lego e
não sou umso pdar,

Num dia de sol
ai, que calorão!
Boto um guarda-sol para não
virar um furacão.

No último poema dessa categoria, do autor 19, é explorado, também, como em outros textos já analisados, um título com a ideia inacabada, em que um eu se transfigura em um outro diferente, composto, aqui, por formas geométricas, vinculado, portanto, às atividades lúdicas deflagradoras do módulo. Há uma brincadeira com a imaginação, o texto está organizado em três versos, e o aluno tentou, ainda, identificar estrofes. As rimas ricas encontradas se constituem a partir das palavras “despedaçar/urso polar”; “não/furacão”; palavras de classes gramaticais diferentes.

3.2.1.3 Categoria III – Poemas com comparações específicas entre meninos e meninas

Os poemas dessa categoria foram escritos por autores que optaram por fazer comparações entre meninos e meninas, como, por exemplo, preferências, brincadeiras, maneiras de se comportar. Alguns tentaram se utilizar da ironia como forma de expor as suas posições em relação às diferenças existentes entre crianças de sexo diferente, o que entendemos como uma imitação de um dos poemas lidos por eles, “de verdade, hein!”, de Sérgio Caparelli.

De mentira, tá?

As meninas
conversam, gritam
na aula não leem
livros e fazem o que
querem.

Os meninos só pensam
em futebol e coisas
chatas, é claro.

As meninas odeiam
escola e brancam com
a professora.

Os meninos são mojentos.
E nem sequer pensam.

De mentira, tá?

Identificamos a semelhança com o poema de Caparelli, pois no texto intitulado “De mentira, tá?”, do autor 12, o aluno se preocupou em fazer afirmações em relação aos meninos e às meninas, e brinca com seu leitor através do último verso, igual ao título “*De mentira, tá?*”. Não há presença de rimas, o que, de certa forma, consideramos um avanço em direção ao verso livre. Encontramos, na quarta estrofe, uma aliteração da letra “s”: “*os meninos são nojentos/e nem sequer pensam*”.

Eu, é sério

Os meninos

não bobocam,
gostam de tênis,
caçador, futebol,
as meninas de
barbie, ...

João, Alise e Felipe
são irmãos
que diversão!
nessa escola
nós somos amigos,
temos amizades
às vezes alguém
se machuca e todos
vamos socorrer
que, é sério
isso é verdade
muitas alegrias
é
DIVERSÃO !!!

O segundo poema semelhante ao de Sérgio Caparelli, “Ei, é sério”, do autor 1, apresenta diferenças entre meninos e meninas somente no início do poema, pois no final o autor escreve sobre amigos de uma escola. Está escrito em versos, embora o texto se pareça muito com a prosa. As rimas são pobres, como no exemplo: “irmãos/diversão”, palavras pertencentes à mesma classe gramatical, ambas são substantivos.

Os textos seguintes são semelhantes em relação à maneira como trabalharam com a temática proposta. Os autores escreveram sobre as preferências diversificadas entre os meninos e as meninas.

Menino ou menina ?

Gosta de rock e de videogame .
Menino ou menina ?

Gosta de brincar de boneca .
Menino ou menina ?

Gosta de andar de skate .
Menino ou menina ?

Gosta de andar de patins .
Menino ou menina ?

Gosta de esportes radicais .
Menino ou menina ?

Gosta de vôlei .

Menino ou menina ?

No poema “Menino ou menina?”, o autor 7 busca a conversa com o seu leitor, procurando a interação entre autor/texto/leitor. Dessa forma, faz afirmações e questiona seu leitor para que faça a relação entre as características dadas e a quem pertencem: meninos ou meninas. Não há rimas, e o verso “*menino ou menina?*” representa o estribilho sendo repetido durante todo o poema, o que tem relação com as canções.

 Meninos e Meninas 

Meninos adoram
jogar futebol.

Não meninas
amam bem diferente!

Adoram se arrumar,
fazer um bom tempo
na frente do espelho!

Entre meninas e meninas
tudo é diferente!

O poema “Meninos e Meninas”, do autor 11, deixa clara a diferença entre as preferências de meninos e de meninas. Houve a preocupação por parte da criança em espaçar os versos na folha, estruturando um poema, embora não haja rimas e nem trabalho com a linguagem de forma a deixá-la mais poética.

Os dois textos seguintes estão muito próximos à prosa, o do autor 3, intitulado “Meninos e Meninas”, e “O menino”, do autor 6, por isso não fazem parte de nenhuma categoria aqui apresentada.

Meninos e Meninas

Em uma turma de amigos
 todos jogam futebol.
 São muito educados e
 também inteligentes.
 Nós adoramos esportes!
 Gritam todos juntos, menos
 Patricia que não é amiga da turma.
 Todos sábados os amigos
 fazem competição de esportes.
 Mas é só por diversão
 porque não ficam preocupados
 com quem ganhou ou não!
 Sabe por quê?
 Porque a turma é amigável!

No texto anterior, há presença de narrador em 3ª pessoa, o que está explícito na frase “*gritam todos juntos*”, marcando, assim, característica da narração. A rima entre as palavras “diversão/não” é considerada rica, em relação à classe gramatical a que pertencem as palavras, demonstrando dessa forma a intenção de se fazer um poema. Embora a criança quisesse escrever sobre diferenças entre meninos e meninas, segundo a fala da própria autora, o texto trata de uma turma de amigos que se diverte.

O MENINO

UM MENINO,
CHAMADO JOÃO,
SEMPRE INCOMODAVA
OS QUERO-QUEROS

QUANDO DAVA CRIA,
ELE IA NO NINHO
PEGAVA OS FILHOTES
E OS ASSUSTAVA

ELE CONTINUOU
ATÉ FICAR GRANDE
E TER FILHOS

O SEU FILHO
RECEM-NASCIDO
FOI SEQUESTRADO
QUANDO FOI ACHADO
ESTAVA TODO ASSUSTADO

ASSIM ELE ARRENDEU
NÃO FAÇA PARA OS OUTROS
O QUE NÃO QUER PARA SI

O último poema, “O menino”, do autor 6, também não pertence a nenhuma categoria apresentada, pois conta uma história. Mesmo que a estrutura seja em versos, divididos em estrofes, a presença da narração é predominante. Há rima pobre em “incomodava/assustava”, “sequestrado/achado/assustado”, pois são terminações verbais muito comuns. Utiliza, ainda, um ditado popular pouco inovador: “não faça para os outros o que não quer para si”.

3.2.2 Resultados das atividades propostas no II módulo

Partindo da análise dos textos do II módulo envolvendo a temática “Meninos e meninas”, constatamos um crescimento, se comparada ao I módulo. As crianças-autoras quase não escreveram textos semelhantes à prosa. Tentaram expor suas ideias em estruturas que lembram o poema. Usamos a expressão “lembram o poema” por considerar suas características bastante complexas para serem esperadas de alunos de 5º ano do ensino fundamental. Entretanto, os autores utilizaram palavras em seu sentido figurado, preocuparam-se com o espaçamento na folha para que seus textos fossem identificados como poéticos.

As crianças se reconheceram como meninos ou meninas e, depois, se transfiguraram em um outro, processo que acreditamos estar ligado com a atividade lúdica preparatória com figuras geométricas, em que se transformaram no papel através delas. Os alunos conseguiram, assim, brincar com a imaginação, objetivo maior de nossas atividades.

Constatamos, também, que a turma estava mais acostumada com a nova prática de trabalho, o que proporcionou a eles uma maior liberdade de expressão. O ambiente da sala de aula tornou-se ainda mais agradável, tendo em vista a diversão dos alunos ao participarem das propostas desenvolvidas.

Mais uma vez, o momento vivenciado pelas crianças foi lúdico e prazeroso, não houve reclamações por terem tarefas a cumprir, e sim, pedidos de mais “*dias de Literatura*”, conforme nomearam os módulos e as atividades realizadas. Além do prazer em participar, os alunos estavam motivados durante a escritura dos poemas, tentando encontrar aquela palavra de que necessitavam em um verso. Acreditamos que os resultados esperados foram conquistados, a imaginação foi aguçada e mostrada em forma de versos, sons e linguagem figurada, além de os alunos escreverem de forma mais homogênea no que se refere à estrutura de um poema.

3.3 III módulo: Família

A seguir, apresentaremos as análises dos textos poéticos dos alunos sobre a temática Família e, depois, os resultados alcançados a partir da realização das atividades propostas.

3.1 Análise dos poemas

Como o início das atividades desse módulo partiu do álbum de família confeccionado individualmente por cada aluno, tínhamos certeza, desde o início, de que o tema teria cunho muito pessoal. Logo após o término da escritura dos poemas, identificamos basicamente duas categorias, considerando a predominância de características em relação à abordagem da temática. Assim, dividiremos os poemas em:

Categoria I – Poemas que têm como tema uma família real

Categoria II – Poemas que têm como tema uma família imaginária

3.3.1.1 Categoria I – Poemas que têm como tema uma família real

Os autores dos textos poéticos pertencentes à categoria I trouxeram como cenário as características da própria família, aspecto que comprovamos ao conversarmos com eles sobre seus poemas escritos. Os alunos escreveram de forma a apresentar seus familiares, características, maneiras de viver, etc.

A maior parte dos poemas escritos se vincula a essa categoria e, em vários deles, a comparação está presente. Além do cunho pessoal apresentado pelas crianças, a ligação de seus textos com a descrição é forte. Dessa forma, analisaremos, em um primeiro momento, os poemas que têm ligação direta com a descrição, levando em consideração características presentes nesses textos, como, por exemplo, a relação de características das pessoas sobre quem os alunos escreveram. Os poemas comparam pessoas que compõem a família a objetos, formas, doces, etc.

Minha família
é assim!

Minha mãe é como
um doce de coco
sempre alegre é feliz.

Meu pai sempre
disposto a fazer
tudo o que pedir.


Minha avó é um amor
sempre quer agradecer aos outros.
Com seus doces e biscoitos.

Meu avô um valente
mas mesmo assim eu
amo ele.

Minha tia só pensa
em dar presente pra mim
eu adoro!

No primeiro texto, intitulado “Minha família é assim!”, do autor 11, as figuras da mãe, do pai e dos avós recebem adjetivos que deixam transparecer suas personalidades; a mãe, por exemplo, é comparada a um doce de coco, o que faz a criança se lembrar de felicidade. O autor formou uma rima toante, em “outros/biscoitos”.

Minha família.

Minha mãe do cabelo sabe reclamar
 Mas diz que eu adoro reinar
 Quando Lili faz xi xi na cozinha
 Meu pai dá um tapinha
 Mesmo assim estamos sempre alegres
 Porque quase sempre faço as coisas direitinho
 Então meus pais me dão um abraço e um beijinho
 Por isso minha família é maravilhosa,
 Linda,
 Querida e
 Fabulosa.
 Nela nada quero mudar,
 Só a amar,
 Amar e
 AMAR 

O segundo texto analisado, do autor 8, com o título “Minha família”, também se assemelha à descrição, aspecto perceptível na maneira como o tema foi abordado. O poema apresenta características da família e traz a ideia de que se as coisas são feitas de forma adequada, todos ficam felizes, “*Mesmo assim estamos sempre felizes / Porque quase sempre faço as coisas direitinho*”.

O aluno se preocupou em organizar algumas rimas, como “reclamar/reinar”; “cozinha/tapinha”; “direitinho/beijinho”; “maravilhosa/fabulosa”; “mudar/amar”, a grande

maioria, entretanto, rimas pobres em relação à classe gramatical a que pertencem as palavras, com exceção da terceira construção, adjetivo e substantivo, embora a terminação “inho” não seja criativa. Constatamos uma rima interna no terceiro verso, em “Lili/xixi”. A família foi descrita no poema com vários adjetivos elogiosos, como “maravilhosa/linda/fabulosa”.

Família viajada

A minha família é bem unida
 Mas muito comprida, mais de 20 parentes
 Nem todos em Santa Cruz presentes
 Vô cozinheira,
 Prima arteira

Todos espalhados e de lugares diferentes
 Tio Chinês, Vô de Porto Alegre, Prima de Los
 Angeles

Todos moramos ou morávamos em lu-
 gares diferentes.

Mas muito unidos somos.

O texto “Família viajada”, do autor 16, traz a descrição da família e a diversidade encontrada nela, o que é constatado pelas características dos familiares. O título se justifica pela distância geográfica entre as pessoas, entretanto, no último verso, identificamos a afetividade e a ligação entre elas: “Mas muito unidos somos”. A primeira estrofe merece um comentário especial pela poeticidade. Além da rima interna em “unida/comprida”, chamamos a atenção para a ordem inversa, não usual para uma criança, na construção “em Santa Cruz presentes”, necessária para estabelecer a rima, bem como salientamos a criatividade da concisão imagética e formal em “vô cozinheira,/prima arteira”.

Minha família?
 Eu amo minha família
 Ela é muito legal.
 Meus pais são separados
 Mas, vejo os dois iguais

Adoro churrasco,
 mas salmão...
 Ah, que bom!

Daqui a pouco
 é o meu aniversário
 Do meu pai e da minha irmã
 já passou
 E da minha mãe,
 falta um montão!

Na casa do meu pai,
 tem um cachorrinho
 ele é muito Bonitinho
 quando ele apronta,
 fica de castigo
 e depois vou lá,
 dar um carinho.

O texto “Minha família”, do autor 20, traz a presença da realidade familiar da criança, apresentando para o leitor o entendimento por parte desta da separação dos pais, ao ser salientado que embora estejam distantes, ela os vê igualmente. Há presença de rimas, como nos exemplos “legal/igual”, “cachorrinho/bonitinho”. O envolvimento afetivo do eu-lírico é predominante no poema ao escrever sobre seu amor pela família e situações dela decorrentes como aniversários e carinho com o cãozinho.

Minha família é
 parecida com...

Minha família é parecida
 de gato, com um monte
 de retratos.

Família de cinema
 é a minha assim...

Minha mãe é
 uma mosquinha falante
 e meu pai é um general

Meu irmão,
 um gigante
 elegante.

Isso mesmo, temos
 personalidades bem
 diferentes.

Minha família é
 parecida com...

super-heróis
 cada um!
 com um dom!

O texto “Minha família é parecida com...”, do autor 12, apresenta comparações bastante criativas, além de a estrutura ser de um texto poético, com estrofes e versos. A criança compara a sua família com retratos, fazendo lembrar a imagem parada, lembrança guardada. Ainda traz a figura da mãe relacionada a uma mosquinha falante, deixando transparecer sua

agilidade, pelo fato de a mosca ser um inseto bastante rápido. O pai é associado a uma posição hierárquica superior, e o irmão aparece como gigante que exibe sua elegância, demonstrando, assim, a admiração do autor. Ao encerrar, a criança compara seus familiares a super-heróis com seus dons.

MINHA FAMÍLIA

MINHA FAMÍLIA
É ASSIM
SÓ PENSA EM MIM.

MAS NÃO
FAZ MAL
AMO ELA
DE IGUAL.

A MINHA FAMÍLIA
É COMO UM FORONFONFON
POIS DANÇA A BEÇA

A MAMÃE É IGUAL
A UMA ROSA
CHEIROSA E
CNIQUETOSA

OPAPAI
É COLORADO
COLORADO ROXO
E TAMBÉM
ADORA UM CHURRASCO
NO DOMINGO
É UM FESTAÇO

EU PUXEI AO
MEU PAI
SOU COLORADA LOUQUINHA
ADORO FESTA
EO CHURRASCO
TÁ "VALENDO" TAMBÉM.

MINHA FAMÍLIA
É MUITO UNIDA
PENA QUE MINHA
MÃE É GREMISTA.

No texto “Minha família”, do autor 10, percebemos o lugar ocupado pela criança na família, evidente nos versos “Minha família/ é assim/ só pensa em mim”. Outro aspecto relevante é a presença da onomatopeia “foronfonfon”, para identificar o gosto da família pela

música; e o neologismo “chiquetosa”, misturando a palavra “chique” com o sufixo “osa” de grandeza, para relacionar à elegância da mãe.

Também apresenta características de poema, seus versos são separados em estrofes, há presença de rimas como: “assim/mim”, considerada rica por se tratar de um advérbio e um pronome pessoal oblíquo, respectivamente. O autor 10 trabalha a linguagem empregada em seu poema de forma a selecionar as palavras, pois percebemos a sua intenção em enfatizar a sonoridade, o que está claro nos exemplos de rimas toantes: “churrasco/festaço”, unida/gremista.

SAPEQUICES DO MEU
IRMÃO

MINHA MÃE SEMAGUIA
EM QUANTO EU TÔ NA VIZINHA
MEU PAITA ME OLHANDO
EM QUANTO MEU IRMÃO TÁ NAMORANDO

MEU IRMÃO MORA LONGE
QUANDO ELE VEM PARA CÁ
COMIGO, NÃO TEM PACIÊNCIA DE MONGE
MAS COM A NAMORADA É DIFERENTE
TODA A ATENÇÃO PARA ELA
MEU IRMÃO É QUE É INTELIGENTE

O texto intitulado “Sapequices do meu irmão”, do autor 9, apresenta estrofes e rimas. A abordagem da temática é pessoal, a criança expressa a sua ligação sentimental com o irmão e deixa transparecer o ciúme que sente da namorada dele ao escrever sobre a “paciência de monge” que o irmão tem com a namorada, mas não tem com a irmã. A estrutura apresenta estrofes compostas por versos, O autor buscou a rima entre algumas palavras como em “olhando/namorando”, rima pobre; e “longe/monge”, rima rica em relação à classe gramatical.

Família

Minha família é muito legal
 é divertida, e come cacau
 eu gosto de jogar tênis
 minha irmã, de dança
 nossa família é só esperança!

O meu irmão gosta de luta
 nós três somos irmãos muito demais
 nós gostamos de conversar
 e adoramos te ver!

O meu pai é muito legal
 minha mãe sensacional
 por isso que nossa família
 é como algo individual!!

O texto intitulado “Família”, do autor 1, apresenta estrofes e rimas. Nele, encontramos rimas como “legal/cacau”; “dança/esperança”; “conviver/ver”; “legal/sensacional/individual”, que contribuem para a sonoridade do poema. A criança finaliza seu poema relacionando sua família com algo individual, ou seja, trazendo as diferenças e singularidades percebidas por ela para compor seu texto.

Minha família

Minha mãe é doente por mim
 gosta tanto como se fosse pudim
 se ela largasse do meu pé,
 poderia ser o Pelé

Mos também
 está quase sem dente
 vai fazer cinqüentinha
 nas bodas de pratinha.

Minha irmã é legal
 mas, às vezes é animal
 briga comigo
 às vezes sem motivos

No poema “Minha família”, o tema foi abordado de forma bastante pessoal e fica claro o uso da comparação entre o próprio autor e um pudim, relacionado ao encanto da mãe pelo filho. Além disso, a criança utilizou uma hipérbole ao escrever “Minha mãe é doente por mim”, usando, dessa forma, a linguagem figurada. Ao ser questionado sobre essa comparação, a criança disse: “*profe, é que minha mãe ama pudim e sempre me chama assim, sabe*”.

Criativa a alusão que a criança faz às bodas de prata dos pais, e à idade da mãe. O autor 14 apresentou, ainda, a estrutura de um poema, dando espaço entre as estrofes e mantendo o número de versos, formando três quartetos. Há, também, rimas consideradas ricas como nos exemplos: “mim/pudim”; “legal/animal” e “comigo/motivo”, essa última toante, rimando apenas a vogal tônica.

CHODÓ, CORRIDA E ESPORTE

Meu cachorro

passarinho

e meu hamster,

que folgado!

Minha mãe

superocupada

vai visitar uma

hermana

sempre tempo para lericar

e sem tempo para trabalhar!

Meu pai é esportivo

joga vôlei,

tenis, golfe

minha noisssss
quanta coisa!

E agora de

férias, não

tem tempo para engordar.

O texto “Chodó” [sic], corrida e esporte” nos chamou a atenção pela diferenciação em seu título, já que a grande maioria dos textos foi intitulado como “Minha família”. Assim, o autor 5 usa sua criatividade, buscando o diferente. Em conversa informal com a criança, foi

possível perceber que em seu poema estão seus sonhos em relação à família: uma mãe com muito tempo para brincar e sem tempo para trabalhar; um pai que pratica esportes e a sua vontade de ser magro, expresso nos versos “*E agora de/ férias, não/tem tempo para engordar*”.

Os versos do poema são bastante irregulares em sua extensão. Há rimas como em “passarinho/fofinho” e o trabalho com alguns sons, como, por exemplo, “supercorrida/heroína”, dando ênfase à assonância. A criança, ainda, compôs quatro versos trissílabos no início de seu poema, comprovando o arranjo rítmico organizado pelo autor “*Meu coelho/ passarinho/ e meu hamster,/que fofinho*”. Isso volta a acontecer nos versos “*joga vôlei/ tênis, golf/ minha nossa/ quanta coisa*”, compondo versos com três sílabas poéticas, revelando um ritmo interno, embora não tenha conhecimento da teoria sobre poemas.

Família

Minha família
 é assim
 só pensa em mim
 é estrotonho
 de quem
 me quer bombo
 minha mãe
 é como uma
 árvore
 pretitora
 Meu pai é
 maluco
 E minha vó
 então
 essa daí
 só pensa em
 comprar,
 pão de chão

Enfim, minha
 família é
 maluca assim
 como uma
 salada de
 fruta feita
 por mim

No texto do autor 21, a relação da figura da mãe com uma árvore protetora nos lembra o sentimento de segurança que ela representa para a criança. Essa imagem da mãe ligada à árvore foi explorada por Jung, citado por Bachelard, ao dizer que “a árvore é antes de tudo um símbolo maternal.” (1989, p. 75) A família como salada de fruta deixa transparecer as diferenças entre as pessoas da própria família, cada uma como uma fruta que, juntas, formam um todo. A criança tentou organizar seu texto em versos, todavia essa tentativa ignorou o ritmo poético, entrecortando a possível leitura poemática.

O poema “Família” traz em sua estrutura rimas ricas como em “assim/mim”; “estranho/banho”; “então/ chão”. Algumas imagens criadas pela criança nos chamaram a atenção pela forma como desenvolveu sua comparação, exemplo nítido está em *minha mãe/ é como uma/ árvore protetora* e em *enfim, minha/ família é/ maluca assim./ como uma/ salada de / fruta feita/ por mim.*

Parte I:

Do Família

Na minha família
cada um é diferente
tem gente forte
e muito inteligente.
Minha mãe é carinhosa
protetora e exigente.
Meu pai é brincalhão e
riadora um becaado
Meu irmão me irrita
a todo custo
O fog e querido
amado e cheio de cuidado
Mas se eu tivesse o poder
de mudar a minha família
meu tio não fumaria
e o meu irmão não me irritaria

Parte II:

Se a minha mãe fosse uma heroína
 ela seria a super-mãe
 misturando a mulher maravilha,
 O meu pai seria fantasia
 O meu irmão seria irritação
 O tio um, nenozinho de montão.
 Minha família é um jardim
 há amor e muita beleza,
 nesse mundo sem fim numa
 grande realeza.

O texto intitulado “A família”, do autor 19, nos traz a diversidade encontrada na família, o autor utiliza muitos adjetivos para caracterizar seus parentes. A criança brinca com o poder e imagina o que poderia ser realizado por ela se pudesse mudar a família: “*Meu tio não fumaria/ e o meu irmão não me irritaria*”. Encontramos, ainda, o uso da linguagem figurada, como exemplo temos “*Minha família é um jardim*”.

O poema tem uma extensão considerável e trabalha com várias rimas. Exemplos delas são encontrados nos conjuntos de palavras: “diferente/inteligente/exigente”; “brincalhão/feriadão”; “amado/cuidado”; “fumaria/irritaria”; “irmão/irritação/montão/beleza/realeza”. O autor 19 escreve sobre os membros de sua família, caracterizando-os. Além da extensão, nos chamou a atenção o número de rimas feitas pela criança, que, embora sejam na sua maioria pobres em relação à classe gramatical a que pertencem, foram construídas de forma muito criativa e contínua.

Minha Família

Minha mãe é Rutiléa,
o meu pai é o Marcos,
eu sou a Lourça e meu
irmão, o Lorenzo.

Sempre que acontece uma briga
minha mãe sempre é a primeira a desfazer,
sempre que quero ajuda
pergunto ao meu pai o que fazer.

Meu irmão é um brincalhão
um irmão bem divertido,
um menino engraçado,
um menino atrevido.

Minha família é especial,
uma família que não há igual
Essa família é a que amo
E sempre vou amar!

No poema do autor 13 o tema foi abordado de forma bastante pessoal, o que foi constatado pela presença de nomes próprios verdadeiros. O aluno discorre sobre as características das pessoas e da família como um todo, e declara seu amor pela singularidade desta, como podemos perceber nos versos: “minha família é especial,/ uma família que não

há igual/ Essa família é a que amo/ E sempre vou amar!". Interessante a maneira explícita como o autor nos trouxe a relação dos papéis sociais do pai e da mãe, ou seja, esta é a mediadora nas desavenças, acalma, apazigua, enquanto aquele é o líder sábio a quem o aluno recorre no caso de dúvidas.

No texto “Minha família”, a criança-autora trabalha suas rimas entre dois substantivos, dois verbos e quatro adjetivos, consideradas, portanto, pobres. Há presença de quatro quartetos bem sinalizados na folha. Na terceira estrofe há presença de redondilhas maiores, compostas, portanto, por sete sílabas poéticas, reveladoras, assim, do ritmo poético internalizado pela criança, o que consideramos resultado da série de atividades lúdicas envolvendo poemas vivenciada pelos alunos.

Preguiçoso

Rggggg gorroira babafabaa
 chio chio chio mamama nha ra
 ra ra rihaj roooooooi shiiii
 totototo totutoti gagoui rggggg

uooooo uooooo chorroj broooor
 bawrg gorrg piwrg quique chorumar
 jruoooo.

Meu pai só fica roncando.

O último texto analisado dentro dessa categoria é o intitulado “Preguiçoso”, do autor 18, que teve grande dificuldade para escrever, dizendo, inclusive, que não gostava de falar sobre esse assunto: família. Essa situação, de se estar frente ao branco da folha, é explicada por Bachelard, quando ressalta que “a solidão aumenta se, sobre a mesa iluminada pela lâmpada, se expõe a solidão de uma página em branco. A página branca! Esse grande deserto a ser

atravessado, jamais atravessado” (1989, p. 108). Depois de quase um período de aula, em silêncio, o aluno iniciou sua escritura, ou seja, se permitiu atravessar o deserto, quebrando o silêncio. Usou em seu poema apenas onomatopeias, com exceção de um verso. Nele, percebemos sobre quem a criança pretendia escrever. Ainda, o estranhamento provocado pelo uso das onomatopeias, num primeiro momento, é desfeito ao percebermos que elas imitam os sons emitidos pelo pai ao roncar, aspecto esclarecido com o último verso e com a pertinência do título, ou seja, o pai é preguiçoso e seus roncos ora engasgados “*Rgggg grrrrra [...]*”, ora babados “[...] *babafbabac[.]*”, identificam a percepção do filho em relação à imagem da figura paterna. É imprescindível ressaltarmos aqui, que o poema que deflagrou, na criança, a escritura agora analisada foi “Menino irritado”, de Sérgio Caparelli, processo que Bachelard explica, ao dizer que:

por essa repercussão, indo *imediatamente* além de toda psicologia ou psicanálise, sentimos um poder poético erguer-se ingenuamente em nós. É depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordação do nosso passado. Mas a imagem atingiu as profundezas antes de emocionar a superfície. (BACHELARD, 1989, p.7, grifo do autor)

Os sentimentos reveladores podem ocorrer depois, de forma criativa. A criança-autora deslocou o tema e a forma do poema “Menino irritado” de Caparelli, do II módulo e, de alguma maneira, o que, possivelmente estava internalizado, despertou na criança. Somente depois, em um outro momento, esses ‘guardados’ vieram à tona, as ressonâncias se permitiram voar, o autor se deixou levar e escreveu seu texto poético. Vale lembrar, ainda, que o aluno em questão comentou que não gostava de atividade “*com essas coisas de falar do pai e da mãe*”. Percebemos nessa construção, o poema do aluno, um desafio conquistado.

3.3.1.2 Categoria II – Poemas que têm como tema uma família imaginária

Os textos que compõem a segunda categoria foram feitos a partir de uma família imaginária inventada por seus autores. Nelas, as crianças reinventaram as pessoas que fazem parte de suas vidas e deram a elas novas características e poderes. Constatamos que nesses poemas a imaginação foi ainda mais aguçada, pois os alunos partiram de algo imaginado para compor o cenário dessa realidade inventada, no caso, a reinvenção de suas família, o que é perceptível no primeiro texto analisado, com o título “Família Pum”, do autor 15.

Família pum

Esta família mãe é comum
sabe porque galera, ela
solta um monte de pum.

A mãe solta os mais suaves
os filhos os mais batais e o
pai os mais radicais,

Eles gostam muito de assistir novela
mas o ^{mãe} olhando as novelas se
arruma que nem os personagens e bica ^{pai} pelo,

O pai já é mais de futebol
veste o camião do time e
traga um chocolate para comemorar,

Os filhos filmes de ação
mas sempre se esquecem
de dar comida ao cão.

Fim

Já em seu título, o aluno foge da realidade e inventa uma nova forma de ver uma família, embora em seu texto haja resquícios de sua própria vida real. A forma como a família foi caracterizada mostra a liberdade da criança ao escrever, já que não é permitido a ela, normalmente, falar sobre “puns”, ou, ao citar o assunto, é chamada a sua atenção pela falta de compostura. Outro aspecto interessante é a classificação feita pelo aluno do “pum” de cada membro da família, escolhendo para a mãe os mais “suaves”, o que demonstra a delicadeza da figura feminina aos olhos do autor.

O texto foi organizado em estrofes. O autor fez rimas criativas, como nos conjuntos de palavras “comum/pum”; “fatais/radicais”; “novela/bela”; “ação/cão”; “futebol/chocobol”. Consideramos rimas criativas, porque o aluno precisou trabalhar a linguagem e combinar palavras que rimassem e, ao mesmo tempo, que fossem coerentes no contexto. Todavia, a separação das palavras entre os versos comprometeu a leitura rítmica do poema, o que também prejudicou a localização das palavras que rimam, ao serem ouvidas durante a leitura do texto. No entanto, chamamos a atenção para a segunda estrofe que, com pequenas modificações nos versos – com o deslocamento do “e o” para o verso seguinte –, temos cada verso constituído por uma redondilha maior.

MINHA FAMÍLIA
IMAGINÁRIA

Meu pai seria um jogador
sensacional e meu irmão um
T-REX superlegal
Minha mãe, a Tia, nadando
noite e dia junto a minha tia.
Eu ia ter um peixe general
que estaria sempre de alto-astrol
Um macaco dourado alegre
e retardado
Um gato campeão de xadrez
e breguê de um restaurante
chinês.

O segundo poema, “Minha família imaginária”, do autor 17, tem uma abordagem do tema um pouco diferente, pois ele transforma sua família real em uma imaginária, com características de que gostaria que seus pais tivessem, por exemplo. No título, a criança brinca com a letra “a” e a letra “i”, invertendo suas posições comuns, atingindo a ideia de uma criação inovadora para a sua idade, uma família que existe somente em sua imaginação, a inversão do real.

A estrutura do texto faz lembrar a de um poema, embora os versos pareçam mais com a prosa, visto sua extensão e separação de palavras e ideias. Há presença de rimas, em sua

maioria pobre, por se tratar de palavras pertencentes à mesma classe gramatical como, por exemplo, “sensacional/superlegal”; “dia/tia”. O texto, mais precisamente o seu final, está centrado no eu-lírico, mostrando, dessa forma, a sua vontade de possuir coisas, perceptível na expressão “Eu ia ter...”. Na última estrofe, houve, ainda, a volta intertextual à temática dos gatos e do jogo rítmico usado no poema “Chinês” da temática Meninos e Meninas, do II módulo.

A FAMÍLIA

Na rua Aniz mora
uma família feliz.
Esta família
é bem positiva
porém às vezes
acontecem umas
brigas. São legais
um ajuda o
outro, por isso
é uma família
querida.

super mãe.

A família feliz,
e a família da mulher,
ficaram amigos
e o estressado foi
embora.

Agora todos são amigos!

Na rua Estressado
mora um cara
gangado. Tem
dois cachorros que
vivem latindo.
É o homem só
pensa no trabalho
do executivo.

É na Outra Rua,
mora uma mulher
que tem três filhos,
é solteira e é uma

O poema “A família” também apresenta uma família imaginária e em sua estrutura há rimas, embora o aluno 3 não tenha atentado para a separação das palavras entre os versos, a fim de que as rimas ficassem evidentes. Há presença de rima rica, em “Aniz/feliz”; e assonância em “positiva/brigas/querida”. O texto perde seu caráter poético no que seriam suas duas últimas estrofes, conquanto o aluno faça a tentativa de separar em versos.

Minha família é muito louca
e também muito maluca
meu irmão andou de moto e
agora pela 3ª vez é campeão mundial

Minha mãe é alpinista
escalou o Everest
toda vez que ela sai
eu vou trabalhar
com meu pai

Meu pai é paraquedista
sempre está nas alturas
e de vez em quando desce no chão
e se machuca de montão

E adivinha o que eu sou?
Sou piloto de corrida.
e sempre que eu souso acidentes
acabo quebrando meus dentes.

No poema acima, sem título, por escolha do autor 2, foi utilizado um eu-lírico que não era o próprio aluno, aspecto importante de ser ressaltado, já que essa distinção não é corrente entre as crianças. Mesmo que o autor tenha utilizado a expressão “minha família”, ele deixou claro à pesquisadora que se tratava “de uma família de alguém que estava falando”. Existe uma rima rica em “sai/pai”; e as outras rimas são consideradas pobres: “chão/montão”, pela

presença da terminação “ão”; e “acidentes/dentes”, por serem dois substantivos. O autor procurou escrever seu texto em estrofes bem sinalizadas pelo espaçamento na folha. O aluno tentou construir um humor no final do seu texto, deixando transparecer sua fragilidade como ser, explícito nos versos “E sempre que eu sofro acidentes/ acabo quebrando meus dentes”.

Minha família
normal ou anormal?

Meu pai se chama Boiadeiro
mas não é fazendeiro
Minha mãe se chama Mingau
e não sabe nada sobre lua

Meu cachorro se chama Kabó
e ele nasceu na Inglaterra.
Ele é comparado com uma janela
e ela ganha de lavada
em jogos mentais ou corporais

Minha família é legal
e tá sempre de alto astral

Meu pai chama o Kabó de porquera
e eu de porcaria,
mas aceitamos isso com alegria.

E agora?
Normal ou anormal?

Normal	Anormal

Outro texto que também utilizou um eu-lírico que não remeteu ao próprio autor foi o poema “Minha família, normal ou anormal?”, do autor 4. A criança procura, ainda, a interação com o seu leitor, deixando que ele escolha entre normal ou anormal, característica da família apresentada. O aluno trabalhou a linguagem de forma criativa, compondo rimas como, por exemplo, “Mingau/luau”; “porcaria/alegria”, ricas, considerando as classes gramaticais a que pertencem as palavras.

A família radical

Existe uma família,
 uma família bem legal,
 Ela mora no horizonte,
 numa ilha radical.
 Essa ilha tem perigos,
 tem perigos mortais,
 A família nem se importa,
 mas que família radical...
 A família foi caçar,
 caçou um urso bem grande, e tiveram,
 uma carne espetacular.
 Mas faltava uma coisa,
 uma bebida radical.
 Encontraram um coqueiro,
 com cocos muito radicais.
 Que jantar que eles tiveram,
 um jantar mesmo radical.

O texto “A família radical”, do autor 7, nos apresenta uma família que prefere coisas radicais à tranquilidade, desde o lugar onde moram até o jantar com a caça que fizeram. A criança utilizou em seu texto elementos ameaçadores como morar numa ilha com perigos

mortais e caçar um urso bem grande. Houve a preocupação com o trabalho com as rimas, evidente nos conjuntos: “legal/radical”; “caçar/espetacular”.

A FAMÍLIA

UMA FAMÍLIA ALEGRE
ERA MUITO UNIDA
TOMAVAM SORVETE
NOS DIAS QUENTES

ATÉ QUE UM DIA
ELES BRIGARAM,
E SE SEPARARAM

FILHO FICOU TRISTE,
SAUDADE DO PAI
QUANDO ELE APARECIA,
BRIGAVA COM A MAE

O PAI SE MUDOU,
COM OUTRA MULHER,
A MAE ESQUECEU
TUDO -
E O FILHO TAMBÉM

NO FINAL ELES CONSEQUIRAM
SUPERAR A TRISTEZA
E TUDO FICOU BEM
PARA QUEM ERA DO BEM.

O último poema dessa categoria, intitulado “A família”, do autor 6, apresenta rimas; rica em “sorvete/quentes”; e pobre em “brigaram/separaram”. A família criada pelo autor vive um momento de angústia e, depois, de superação. Houve o rompimento da relação dos pais e o filho relembra o quanto a família era unida e expõe a sua visão infantil sobre a separação. Os sentimentos de saudade e tristeza são relacionados aos momentos vividos pelo filho, após o rompimento.

A partir da terceira estrofe, o autor não utiliza rimas, o que é evidente em “o pai *a mãe esqueceu/tudo/e o filho também*”. Salientamos a posição, dentro do poema, da palavra “tudo”, sozinha no verso. Acreditamos que tenha sido proposital para enfatizar que “tudo” foi esquecido, superado pela criança e por sua mãe, o que é esclarecido nos seguintes versos: *no final eles conseguiram/superar a tristeza*. Avaliamos como positiva a forma como o autor se apoderou do texto poético com sensibilidade para tematizar um assunto tão denso. Percebemos, ainda, a possível relação com uma das canções do módulo, “Melô da Separação”, de Antonio Pinto e Samuel Costa.

3.3.2 Resultados das atividades propostas no III módulo

Ao encerrarmos a análise dos poemas da temática “Família”, comprovamos nossa hipótese de que os textos estariam estreitamente ligados à vida pessoal dos alunos, todavia, houve a criação de famílias imaginárias, consideradas bastante criativas. Quanto à abordagem do tema, consideramos válida a maneira como os alunos se expuseram ao escreverem sobre a realidade em que vivem, pois, vale lembrar que se trata de uma turma em que as famílias não seguem um modelo tradicional, ou seja, há pais separados, crianças que moram com outros familiares que não os pais.

Essa realidade pôde ser valorizada nos poemas escritos pela turma sem a preocupação de estar dentro de um modelo de família ou não, pois, desde o início do módulo, nos preocupamos em partir da realidade já existente, por isso a ideia de que cada aluno desenhasse o seu Álbum de Família.

Em relação à estrutura dos textos, constatamos que houve uma maior preocupação em fazer com que sua escritura se parecesse com um poema, porque os autores observaram o espaçamento na folha, o que, para eles, é uma das características mais claras para se reconhecer um texto poético.

Houve, ainda, a preocupação com o trabalho com rimas, embora, em sua maioria, fossem pobres. Avaliamos os títulos escolhidos por grande parte dos autores como previsíveis, embora estejam em consonância com a idade dos autores, e isso se deve ao fato de o lado pessoal das crianças estar muito presente, ou seja, o falar sobre “Minha família” foi mais forte e por isso há construções desse tipo em quase todos os títulos dos textos.

As crianças estiveram à vontade durante todo o desenvolvimento das propostas e não apresentaram nenhuma preocupação em estar fazendo o certo ou o errado, ponto em que houve considerável crescimento, pois a liberdade de expressão é um dos objetivos das nossas

atividades. Avaliamos que a II categoria foi mais criativa por se tratar de tentativas de construções de outras famílias: inventadas, imaginadas, inexistentes. A criatividade fez parte de maneira mais evidente nessa forma de abordar o tema proposto.

3.4 IV módulo: Medo

As análises da escritura de poemas realizada pelas crianças e os resultados deste módulo serão apresentados a seguir.

3.4.1 Análise dos poemas

Na temática “Medo” tentamos sensibilizar os alunos e, por isso, organizamos atividades com música, ambiente escuro e silêncio: elementos que, em nossa opinião, envolveriam as crianças em um clima de medo e suspense.

Também utilizamos um novo material, as tintas. Richter ressalta que “ante a mancha da cor, a criança reage de modo distinto do desenhar. A cor toca o ser dinâmico das coisas, expondo-a como eterna fluidez e mudança, um enigma sensorial quase mágico, onde nada é fixo no constante movimento do gesto sobre as cores (2004, p. 49). Com as tintas, com as cores, pensamos que falar sobre medos, fraquezas, não seria uma tarefa tão difícil, pois a novidade da tinta seria bastante motivadora, possibilitando, assim, a espontaneidade das crianças.

Entretanto, foi uma surpresa constatar que nossa proposta lúdica despertou nos alunos a vontade de contar histórias, o que, para a pesquisadora não era objetivo do presente estudo. Verificamos essa necessidade das crianças, ao analisarmos os textos e separarmos em apenas dois grupos: os textos em prosa e os que trouxeram algumas características do texto poético.

A relação das crianças envolvidas neste estudo com a prosa é uma constante, e acreditamos que, também por esse motivo, alguns textos do IV módulo foram escritos dessa forma, todavia, o número de textos foi expressivo, 13, ao todo. Contudo, avaliamos como eficientes nossas atividades lúdicas no sentido de despertar nos alunos a criatividade para a escritura, embora ela esteja centrada na narração.

Dessa forma, distribuímos os textos em duas categorias:

Categoria I – Textos em prosa

Categoria II – Textos com algumas características de poemas

3.4.1.1 Categoria I – Textos em prosa

Os textos selecionados para fazerem parte dessa categoria não trouxeram em seu corpo características de um poema, como, por exemplo, a separação de versos em estrofes, uma extensão menor dos versos para diferenciá-los da prosa, rimas criativas e bem localizadas e a utilização da linguagem figurada. Trazem, apenas, espaçamento que lembram um texto poético e algumas rimas.

Além disso, descrevem e contam histórias de suspense, de terror, de medo. A presença de lugar, enredo, personagens, início, meio e fim deixam transparecer a não separação e distinção entre os dois gêneros.

A missão

Eu estava lá, na floresta escura,
com apenas a luz da lua
quando um barulho no silêncio apareceu.
mantive meu medo em segredo.

Ouvi um barulho vindo na minha direção
era estranho, parecido com os ruídos do meu galpão,
mas tomei coragem e fui pelo mato aberto; e CRASHHHH!!!

Um ruído danado,
saí correndo dali
mas não deu pra mim.

Ele me pegou desprevenido
com medo do meu sonho
ou será um pesadelo?

O primeiro texto, do autor 17, apresenta apenas duas rimas “escura/lua” e “direção/galpão”. As duas primeiras partes são escritas em prosa e, nas duas últimas, há uma tentativa de feitura de versos, com espaçamento diferenciado na folha. Há o uso da linguagem figurada em “Mantive meu medo em segredo” com a presença da aliteração do som “m” e assonância de “e”. Também há uma onomatopeia em “Crashhhh”.

O MEDO DA SOLIDÃO!

Naquele momento me senti com medo,
Com medo de estar sozinha
Como no meu pesadelo.

Eu sentia que algo estava atrás de mim
Mas ele não chegava
Eu estava me sentindo assim,
Me sentindo como se não fosse aquele
meu medo mas sim
A solidão.

No texto acima, “O medo da solidão”, do autor 8, há apenas uma tentativa de construir uma rima entre as palavras “mim/assim/sim”. Não há estrofes bem definidas nem versos, as frases narram as sensações de um medo vivenciado pelo eu presente no texto.

À meia noite no cemitério

Éra meia noite, eu
estava num cemitério
A lua estava cheia,
e morcegos voando
em volta dela

Nos túmulos tinha
teias de aranhas
E as flores estavam
secas

Achei cobras nas
árvores
Comecei a bicar
assustado

De repente, achei
o túmulo do meu vô
Um zumbi estava
vindo na minha
direção chorando.
Ele me abraçou
e vi que era meu vô

O texto “À meia noite no cemitério”, do autor 20, é uma narrativa com descrições. Há presença de personagem, espaço, tempo, início, meio e fim. Houve a preocupação por parte da criança de espaçar as linhas para que se assemelhasse a um poema, entretanto, a escritura foi fiel à narrativa. A criança conta sobre a experiência de se estar em um cemitério, à meia-noite, e encontrar o seu avô. Em nenhum momento do texto há presença de características do texto poético.

Pobre besouro

Besouro, porque está fazendo
muita força hoje, assim você vai
morres de cansado e você está todo adado.
- Mãe matá com a lesma-da-banana,
e da me gruda com a colapso.
bitado.

O texto "Pobre besouro", do autor 18, apresenta duas falas, apenas. Não há características que façam parte do texto poético, inclusive a própria temática não foi contemplada pelo autor.

O meu maior medo

Tenho medo de rato,
principalmente os sinjar.
Se vejo um rato,
ou a sombra dele,
raio correndo de medo.
Para mim um rato é como
se fosse um fantasma,
ou uma alma penada,
pois só vendo o rato,
já raio correndo de medo.
Se eu fosse comparar um rato,
com um defunto.
o rato continua sendo o pior.

Em “O meu maior medo”, do autor 19, também não foi contemplada nenhuma característica do poema. A criança comenta sobre seu medo de rato e o compara com fantasma e alma penada. Ao final, reafirma que o seu medo de rato é pior que qualquer medo de defunto. Não há presença de rimas ou estrofes.

Ai, que medo

Eu tenho
medo de
morte.
Minha mãe
tem medo
de mamute

Aranha é
perigosa e
venenosa.
As vezes
eu moro
de medo
de cobra.
e às
vezes moro
de medo de
abelha.

Minha mãe
diz que a dona
abelha vai
na minha
cabeleira

Também por que
ter medo, se
você tem . . .

O texto “Ai, que medo”, apresenta o espaçamento diferenciado na folha, o que nos faz lembrar uma estrutura de poema. Entretanto, é a única tentativa que o aluno apresenta de fazer com que o seu texto possa ter alguma semelhança ao texto poético. Há rimas em “perigosa/venenosa”; “abelha/cabeleireira”.

Meia noite em sexta-feira B
 É meia noite estou correndo pela rua
 Começo a chorar, vejo uma cara
 Não penso duas vezes pulo o muro e entro
 Ao entrar...
 Vejo sombras diformes se movendo
 Logo noto que estou na casa do covato
 Fui, derulei os móveis perto da rua
 Simplemente chego em casa e relaxo.

Já o autor 16, na escolha do título para seu texto, evidencia a escolha pela narrativa. Todo ele é escrito em prosa, sem preocupação de rimar, organizar estrofes e versos. Além disso, as ações predominam no texto.

U Ladrão
 em mmm

Quando falam em ladrão
 já fico com um medo.
 Quando chega às 6:00 horas
 já sou fechando a casa.
 Não quero saber.

Já fiquei sozinho em casa
 mas fiquei com um
 medo de um ladrão.

Por que existe ladrão?

Em “O ladrão”, há presença de uma rima em “ladrão/medão”. Exceto essa rima, nada mais lembra um o texto poético.

Meus Medos

Em uma sexta-feira
 chuvosa e fria, eu
 fui até o cemitério.
 Naquela tarde estava
 escuro, e foi quando
 Abri a porta do
 lugar comeci a
 sentir medo. Naquela
 hora passos me
 assombravam, e
 gritos chegavam
 até meus ouvidos...
 Uma hora achei
 que fosse da minha
 imaginação, mas percebi
 que era verdade. Vi
 um homem saindo de
 seu túmulo e fiquei
 apavorada. Junto a o
 gumbi saiu uma cobra.
 De repente acordei e

vi que era só um
 sonho e pensei:
 - Ah, que alívio!

Da mesma forma que os anteriores, esse texto é considerado narração. Alguns textos, que serão analisados a seguir, tentaram imitar a forma visual de um poema, outros, porém, foram escritos em prosa sem a preocupação com o espaçamento na folha. Em sua grande maioria, os textos foram escritos em primeira pessoa e seus autores contam histórias sobre medo. Há pouca presença de rimas.

Meu maior medo é!
Do que você tem medo?
 De barata, de verme, de cobra?
 Mas eu acho que você nunca imaginou em...!
 Ficar preso em um lugar sozinho com todos estes!
 Eu já imaginei ficar em um lugar com todos os meus medos
 Sem poder... escapar!

O texto “Meu maior medo é!”, do autor 7, apresenta apenas questionamentos ao seu leitor, compondo uma interação com quem lê. Além disso, faz a exposição da sua angústia de ficar preso em algum lugar sem a possibilidade de escapar.

SEUS MEDOS

VI UMA JOANINHA,
TODA AMARELA,
COM BOLINHAS,

ABRIA AS ASAS
E SAIA VOANDO.
ENQUANTO ISSO,
UM SAPO PULAVA

DE PEDRA EMPEDRA,
ESPERANDO POR O
MOMENTO CERTO.

ELE DEU O BOTE
E A JOANINHA DESAPARECEU
DENTRO DE SUA BOCA

DE REPENTE APARECEU
UMA GRANDE COBRA,
QUE ENGOLIU O SAPO
DE UMA ÚNICA VEZ.

TODOS MORREM DE
MEDO,
DE ALGUMA COISA,
E COM CERTEZA COM
ALGUMA RAZÃO.

Em “Seus medos”, o autor 6, descreve as imagens que vê, uma joaninha, suas características e o que ela faz. Depois, aparece um sapo que a devora e a seguir, este também é devorado por uma cobra. O autor salienta a ideia de que todos têm medo e com alguma razão. Há algumas rimas, como em “Joaninha/bolinhas”; “asas/pulava”; “desapareceu/apareceu”. O texto foi separado em estrofes bem sinalizadas, embora seu conteúdo seja narrativo.

Medo, é assim!

Eu não gosto de sangue

Nem de Tang

Essa minha vida é muito legal

por isso é sensacional

meu medo de morte

não tem comparação

porque quando morte

perde a emoção

As cores que me
dão medo são aquelas

que aparecem no

escuro porque não

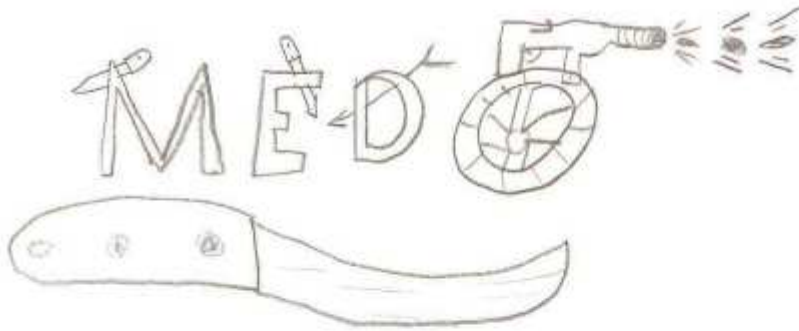
da pra ver

e quando tenta

sair pra valer

O texto “Medo, é assim!” trouxe algumas rimas na primeira parte do texto, entretanto, o final demonstra que o autor usa a descrição para explicitar o seu medo. Houve a preocupação em distanciar as frases em espaços diferentes na folha, ou seja, tentando imitar estrofes de um poema, entretanto o seu conteúdo se afasta do poético. Há algumas rimas, como, por exemplo: “sangue/Tang”; “legal/sensacional”, “comparação/emoção”. Também foi citado pelo autor que seus medos estão ligados às cores, principalmente as escuras, o que revela uma ligação com o trabalho lúdico desenvolvido anteriormente à escritura dos textos.

Parte I:



Em um dia chuvoso
fui passear nas montanhas
já era tarde e estava
tudo escuro

De repente escuto um
tiro silencioso, e
o pneu do meu
carro estourar

Eu e meu amigo
paramos o carro no
mesmo momento, descemos
e trocamos o pneu

Quando começamos
a andar novamente
vimos que tinha
um carro nos seguindo

Parte II:

Depois de 15 minutos
consequimos ver melhor
eles estavam equipados
com metralhadoras e fuzis

No momento acelerei mais
eles perceberam que nós
queríamos fugir, então
começaram a atirar.

Acertaram no vidro
e logo em seguida no
meu amigo, ele estava
sanguando muito

Isso estava ficando
muito perigoso, então
meu amigo me disse
que ele tinha uma
metralhadora e uma bomba

Toquei a bomba no carro
atirei contra ele, ele reduziu,
e eu explodis levei meu amigo
ao hospital tudo acabou bem!

E o último texto dessa primeira categoria evidencia como nenhum outro a predominância de narração. O autor de “Medo”, o 2, conta a história com um narrador, em primeira pessoa, acompanhado de seu amigo, que vivem uma aventura com suspense. Outra evidência da presença da narrativa é o fator extensão, a história é bastante longa. Houve a necessidade de separar as frases, lembrando o espaçamento de estrofes, todavia, o texto composto não é um poema. Criativa a forma como a criança se preocupou em relacionar a

temática aos desenhos do seu título, pois são objetos que lembram violência e, consequentemente, medo: facas, flechas, alvo, arma.

3.4.1.2 Categoria II - Textos com algumas características de poemas

Dessa categoria, fazem parte os textos que, de alguma forma, apresentam características de um poema. Analisamos assim por constatarmos que, mesmo que tenham estrutura de um texto poético, trazem também marcas da narrativa. Entretanto, em meio a personagens, espaço e enredo, se assemelham ao poema por constituírem textos com estrofes, preocupação em formar rimas e uma linguagem mais próxima à figurada, aspectos praticamente ausentes na categoria anterior.

AI MEU DEUS

NUMA CIDADE ESCURA
 TINHA FUGIDO DE CASA
 AS CALÇADAS ERAM INSEGURAS
 E AS RUAS EMBURACADAS

ESTAVA EU LÁ, NA ESCURIDÃO
 QUANDO VI UMA SOMBRA
 PERTO DO PAREDAO
 ELA ESTAVA VINDO EM MINHA DIREÇÃO

NÃO SABIA O QUE FAZER
 ESTAVA COM MEDO DE MORRER
 CORRI, GRITEI
 ME ASSUSTEI

VOLTEI PRA CASA CORRENDO
 LEMBRANDO DA MINHA MÃE
 QUANDO CHEGUEI
 ELA ESTAVA MORRENDO

NÃO ACREDITEI
 CHOREI, BERREI
 E JUREI
 QUE MATAREI
 QUEM HAVIA FEITO MINHA MÃE MORRER

O primeiro texto, “Ai, meu Deus”, do autor 9, há versos separados em estrofes e rimas. A ideia de escolher um título com uma interjeição nos pareceu criativa, diferente de muitos dos títulos que analisamos. Com exceção da última estrofe, todas as outras compõem quartetos. As rimas são compostas pelos seguintes conjuntos de palavras: “escura/insegura”; “casa/emburacada”; “escuridão/paredão/direção”; “fazer/morrer”; “gritei/assustei”; “correndo/morrendo”; “acreditei/gritei/berrei/jurei/matarei”.

Nas rimas, a presença de verbos compõe predominantemente rimas pobres. Embora tenha havido a preocupação em dar ao texto as características do poético, a presença de espaço, personagens e enredo o aproximam, também, da narrativa.

Medos de Criança

Os medos
 Está em tudo que é lugar,
 na água, na terra ou no ar.

Na água, o medo está em tudo que é lugar
 no fundo, principalmente
 com os tubarões a nadar.
 As águas-vivas são lindas
 mas tome cuidado,
 elas podem te queimar.

Na terra, lá está os leões, cobras ou aranhas
 sempre fazendo suas façanhas
 Mas imagine só
 como uma minúscula aranha pode nos matar,
 ou o enorme leão a nos devorar.

Já no ar é diferente
 imagine um míssil bem grandão
 prestes a cair no chão.
 ou o moreco chupo-ranque
 prestes a voar com seu ganque.

Mas isso os crianças superaram
 e elas se perguntam "como esses medos vieram"?

Também nos chamou a atenção o poema “Medos de criança”, do autor 4, ao constatarmos a extensão de seus versos. Em seu texto, houve a preocupação em formar rimas, compondo conjuntos como “lugar/ar”; “nadar/queimar”; “aranhas/façanhas”; “matar/devorar”; “grandão/chão”; “chupa-sangue/gangue”; “superam/vieram”. Embora a maioria das rimas seja pobre em relação à classe gramatical a que pertencem as palavras, o trabalho em manter as rimas foi criativo, visto a extensão do poema.

Meu medo

da noite, no escuro
 a cobras rastejando
 os aranhas, brigando
 assim são meus medos.

Quando vou dormir
 escuto barulhos de bores da cama
 pedir mão e rólido e preciso se acustar
 assim são meus medos

Zumbis, vampiros
 não me mordem
 e se vai doer
 ino eu não sei
 assim são meus medos

Em “Meu medo”, do autor 14, há presença constante do medo ligado ao escuro, ao fechar os olhos, dando ideia de que há relação estreita entre os medos do eu-lírico e o preto. Como elementos vinculados ao texto poético, constatamos a separação dos versos em três estrofes, presença de rimas, como em “rastejando/brigando”; “morder/doer”. Além disso, o autor utilizou o verso “*assim são meus medos*” como estribilho, algo pouco utilizado pelas crianças nos poemas já analisados.

Medo

Na escuridão,
O medo é
uma ilusão
em nossa
imaginação.

Ele é
mais uma
sensação.

Imagine
uma cobra...
Qual é
sua 1ª
emoção?

Medo.

Se você
sente isso,
espante-o.
e viva
mais um
dia.

pra que
deixar para
amanhã o
que se
pode fazer
HOJE?

No poema “Medo”, verificamos a presença de algumas rimas e uma separação do texto com espaços em branco, lembrando o espaçamento do poema. Está clara a presença de versos somente na primeira estrofe. As outras partes se assemelham à prosa. A criança trouxe a ideia dos medos ilusórios e encerrou seu texto com uma metáfora morta “pra que /deixar para/amanhã o/que se/pode fazer/hoje?”.

MINHA NOSSA!

TEM ABELHA,
 ARANHA, COBRA
 NA CASA
 ASSOMBRA
 FANTASMA
 RAPO
 GRÃO
 TERROR
 AI MINHA
 NOSSA!
 MAIS QUE
 HORROR
 ALGUÉM MORTO
 NO SACO
 SANGRANDO
 FALA
 COM SANGUE
 PESSOAS MORTAS
 CHORANDO!

O poema “Minha nossa!” trouxe em seu título uma expressão exclamativa que, para a criança, está relacionada com seus medos. Os versos são curtos, alguns compostos com uma só palavra. O autor buscou o sentido de palavras isoladas, o que para nós é uma demonstração de trabalho com a linguagem e criatividade, já que as crianças, em sua maioria, necessitam de versos longos para melhor se fazerem entender.

Parte I:

O castelo chamado Medo

Num castelo nada normal,
um castelo assombroso,
Se entra lá,
não sairá.

O castelo é verde medroso,
caveiras no portão,
a lenda do fantasma,
ainda existe, que medroso!

Tem roídos por toda parte,
portões quebrados,
vidros rachados!
Não gosta de imaginar,
se não vou desmaiar!

O morcego é o bicho de estimação,
come as aranhas do portão,
Grita quando tem lua cheia,
morra de medo do bichão.

A cozinha é toda preta,
é cinza o portão,
e imagina só o chão,
aquele chão!

As cavernas é o que
mais da medo, é assombroso,
horrível, igual aquele
maldito morcego!

Parte II:

Os banheiros são enormes,
e só imagine os quartos,
são grandes demais, mas são
fedorentos por causa dos lagartos.

Este castelo me assusta,
até demais,
não quero mais ver eles
nem pelos jornais!

No texto “O castelo chamado Medo”, o autor empregou de forma criativa a linguagem, buscando rimas para a maioria dos versos. Mesmo que não sejam classificadas como ricas, a maior parte delas com a terminação “ão”, as rimas demonstram a criatividade da criança. Há também presença de rimas ricas, como em ‘lá/sairá’; “demais/jornais”.

O texto foi dividido em oito estrofes, com apenas um quinteto e todos os outros compostos por quartetos. Entendemos como sendo um neologismo “assombriu”, talvez misturando as palavras “assombro” e “sombrio”. Também há presença das cores, exemplos criativos estão em “verde medroso” e em “é cinza o porão”.

☉ meu medo

Eu tenho um medo
um medo danado
Sempre quando penso nele
eu tenho um chlique

Talvez seja muito café
talvez seja tó.

O texto intitulado “O meu medo”, do autor 15, foi composto com palavras simples, visto que não houve a preocupação em formar rimas, mas contou com a simplicidade de “dizer as coisas”, típico das crianças. O aluno fala sobre um medo e o “chilique” que ele lhe causa, depois, de forma quase que óbvia, responsabiliza o café ou a televisão por tamanho medo.

Os meus medos

Eu tenho medo
da morte,
pois quando
ela quer
consegue ser forte.

A morte está sempre ao lado,
pois quando você precisa dela,
está junto com você mesmo
no meio do nada.

Avonza
esta é muito perigosa
porque de tão “supada”
que ela é,
acaba perdendo a noção.

me esqueci de um
o gafanhoto,
e quando chamei meu pai para
jogar fora
acabou jogando
no lixo.

O último texto analisado, “Os meus medos”, do autor 10, foi classificado nessa categoria pelo trabalho com rimas, predominantemente, pois, em alguns versos, a semelhança à prosa é evidente. Há presença de uma rima rica em “morte/forte”; as outras são consideradas

pobres: “lado/mato”, com rima toante; e “gafanhoto/esgoto”, apresentado uma rima consoante. Alguns versos são bastante longos e, outros, não seguiram uma separação lógica de ideias.

3.4.2 Resultados das atividades propostas no IV módulo

Para o IV módulo, organizamos atividades lúdicas, a fim de incitar a imaginação das crianças para a escritura de poemas, entretanto, ao analisarmos os textos produzidos nesse módulo, constatamos que houve uma falha no processo, pois o número de textos em prosa foi largamente superior aos textos que poderiam ser classificados como poemas.

Pensamos que esse aspecto se deveu ao fato de a temática estar ligada de forma íntima às narrativas que as crianças leem durante a faixa etária em que se encontram. Dessa forma, foi mais fácil escrever um texto em prosa que contasse uma história de terror, de medo, de suspense, etc. A relação estreita com narrativas é um aspecto relevante na escola em que propusemos o desenvolvimento desta pesquisa, sendo assim, a temática também contribuiu para que as crianças preferissem narrar histórias a escrever poemas.

Mesmo os textos desse módulo considerados poemas não apresentaram criatividade com a linguagem, o trabalho cuidadoso com rimas, a estrutura poética que os textos de outros módulos apresentaram. Além disso, a extensão dos textos narrados comprometeu a criação de imagens através das palavras e o uso da linguagem figurada, já presentes em textos de outros módulos. Sendo assim, ao pensarmos em um enriquecimento de escritura de poemas, nos deparamos com o empobrecer da linguagem poética. Logo, acreditamos que a falha tenha sido nossa ao escolhermos a temática medo, tão presente nas narrativas lidas pelos alunos.

Entretanto, como ponto positivo – mesmo que a maioria dos textos tenham sido escritos em prosa, - temos a participação motivada dos alunos que puderam vivenciar a temática a partir de suas histórias cheias de aventuras, de suspense, de cores, enfim, o espaço para a criatividade foi aberto e os alunos o aproveitaram à sua maneira.

4 PINCELADAS FINAIS

Ao desenvolvermos, através de atividades lúdicas, o trabalho com o texto poético na sala de aula, conseguimos aproximá-lo das crianças a partir de brincadeiras com palavras, cores, desenhos e formas. Isso foi viável porque as propostas apresentadas estavam embasadas em teorias que defendiam a imaginação e a criatividade, e a intenção foi propiciar aos alunos momentos em que pudessem expressá-las com desenhos, pinturas e com o canto, e, depois dessas vivências, fosse possível às crianças se sentirem livres para a escritura de poemas.

Na tentativa de transformar o espaço da sala de aula em um ambiente lúdico, em que a liberdade era uma das palavras-chave, recorremos à metodologia da pesquisa-ação, por oferecer mais abertura para adaptações durante o processo, e, em vista disso, as propostas foram desenvolvidas tendo como ponto de partida a realidade vivida pelas crianças e como ponto de chegada as possíveis modificações a partir das experiências oportunizadas através das atividades lúdicas e da escritura de poemas. Nesse sentido, valorizamos, durante o desenrolar deste estudo, não só a realidade com que nos deparamos como também o conhecimento prévio dos alunos sobre poemas e suas preferências.

Ao iniciarmos as atividades do módulo I, que envolvia “Gatos” como temática, a novidade de estar participando de algo diferente motivou as crianças, entretanto, percebemos o quão difícil foi para elas se desvencilharem do medo do erro, o que nos fez compreender que faltava, em alguns momentos, deixá-las mais livres para se expressarem na sala de aula. A turma procurava em suas atividades aquilo que a professora gostaria de ter como resposta e não o registro de suas escolhas e iniciativas. Isso nos preocupou pelo fato de que nosso estudo estava com suas raízes na liberdade de expressão, no instigar da imaginação e da criatividade. Entretanto, conseguimos conscientizar, aos poucos, os alunos-autores de que precisavam ser espontâneos, verdadeiros, únicos como são, em cada resposta, em cada desenho, em cada atividade; e, ao final das primeiras atividades feitas por eles, já comprovamos que haviam se permitido serem mais livres, sem medo do consentimento ou da crítica da professora/pesquisadora.

Depois da realização das atividades lúdicas, observamos, em vários dos poemas escritos, a presença de figuras de linguagem, de rimas, da estrutura formal de um poema e, o que é mais importante, os alunos, através das palavras, exploraram sua imaginação e sua criatividade. As crianças se permitiram brincar com os sons, com os ritmos das palavras e

compuseram poemas que guardavam muito do “eu-criança”. Deixaram-se levar pelas emoções, levantando das cadeiras, dançando e cantando de forma muito espontânea durante a audição das canções, bem como aderiram ao lúdico através da brincadeira com as palavras depois que participaram com entusiasmo das atividades propostas. Enfim, observamos, com encantamento, que, ao final das atividades, ao escreverem seus poemas, os alunos produziam com a seriedade de estar fazendo algo importante sem deixar a leveza e espontaneidade de criança.

Embora não haja unanimidade na escritura dos textos poéticos do módulo I, pois nem todos apresentaram estrutura de poemas e uma linguagem menos literal, para um primeiro encontro com atividades lúdicas, nossas expectativas foram superadas, porque a interação das crianças com os textos da seleção poética foi intensa. Aspecto perceptível através das falas espontâneas dos alunos sobre os textos, ao lerem os poemas com ritmos diferentes, ao conversarem com os colegas sobre trechos dos textos poéticos que acharam “*legais*”, ao falarem sobre poemas em outros dias de aula de Língua Portuguesa e não somente naqueles dedicados ao desenvolvimento desta pesquisa. Ao final do módulo, os alunos perguntaram em qual dia seria o próximo encontro, o que é a maior demonstração de que estavam motivados para as propostas e de que gostariam de continuar envolvidos em atividades como as já apresentadas.

O tema “Meninos e Meninas”, do II módulo, foi escolhido por se tratar de um assunto constante durante as aulas: as rivalidades e diferenças entre meninos e meninas. As atividades lúdicas foram renovadas, para que os alunos percebessem que, a cada nova temática, haveria novidades. Essa modificação foi um ponto positivo, porque as crianças ficaram ainda mais estimuladas, já que não sabiam o que iria acontecer.

A ideia de iniciarmos as atividades com figuras geométricas possibilitou a eles a deformação de sua própria imagem, já que, embora a criança se visse retratada na imagem criada, era uma deformação. Nesse aspecto, nos chamou a atenção como os alunos se reinventaram com alguma deficiência, como, por exemplo, a falta de um dos membros: pernas ou braços.

A proposta teve êxito, pois no momento da escritura dos poemas desta temática ficou clara a transfiguração das imagens criadas pelos alunos; por exemplo, um deles criou várias possibilidades de deformação da própria imagem, criando um duplo, sem um braço, em uma cadeira de rodas, com cabelo *black power*, etc. Assim, muitas das crianças brincaram de ser um outro, o que, com certeza envolveu não só as emoções como a imaginação. Outro fator importante foi o crescimento em relação à estrutura do texto poético, se comparado ao

primeiro módulo, pois praticamente não houve a presença de textos semelhantes aos narrativos ou às descrições, o que foi um ponto bastante positivo. Além disso, desde o início, as crianças estavam mais independentes e organizaram, individualmente, o seu ritmo de trabalho. Participaram de forma espontânea, animada, se sentindo livres no momento de se expressarem através da linguagem, sem restrições.

No terceiro módulo, que abordava a temática “Família”, a ideia de iniciar o trabalho a partir de um álbum de família desenhado pelos próprios alunos foi uma forma de eles se sentirem respeitados em suas diferenças. Ao falarem com os colegas, ao mostrarem os álbuns uns aos outros, percebemos o quão valioso foi o momento de (re)conhecer a própria família e a do colega. Depois, a atividade de responder a algumas questões sobre seus familiares fez com que as crianças se utilizassem das comparações, o que foi positivo para a imaginação e a criatividade na escritura do poema.

Nesse sentido, os poemas apresentaram muitas comparações, logo, os alunos também escreveram com uma linguagem menos literal, mais figurada. Assim, em seus poemas, as crianças não só reinventaram a própria família, como também alguns alunos imaginaram uma que ainda não existia, ou seja, deram vida a uma nova realidade. A turma estava à vontade durante todas as atividades o que também somou para a escritura dos textos poéticos, agora, com a atenção voltada para a organização dos versos em estrofes, invenção e brinquedo ao deformar a própria família ou, ainda, criar uma família que o próprio “eu-criança” imaginou. Por último, porém não menos importante, outro ponto positivo nesse módulo foi o de os alunos terem um tempo com seus pais ou seus responsáveis para conhecer (de novo) a sua família, pois foi uma maneira de encontrarem um tempo para estarem juntos, como citado por um dos alunos.

Para o IV módulo, com a temática “Medo”, as crianças estavam completamente à vontade para participarem das atividades lúdicas propostas, motivadas, independentes em relação à orientação da professora/pesquisadora, o que foram aspectos significativos. Como as atividades no módulo “Medo” partiram de uma sala-ambiente, foi possível percebermos o quanto as crianças permaneceram envolvidas com aquele lugar. O escuro, os olhos vendados, a música, a leitura dos poemas pela professora/pesquisadora e, claro, o silêncio absoluto, foram os aspectos que contribuíram de forma muito positiva para o “entrar no clima” da temática. As atividades selecionadas, por exemplo, os desenhos com tinta têmpera, motivaram os alunos, pois não era um material utilizado normalmente nas aulas de Língua Portuguesa, outro ponto positivo.

Entretanto, ao lermos e analisarmos as produções feitas pelas crianças, observamos o quanto estavam semelhantes aos textos em prosa, não alcançando, inclusive, ao lirismo do poema narrativo, o que justificamos pelo fato de esse tema estar intimamente ligado às histórias que as crianças leem na faixa etária em que estão inseridas. Assim, identificamos como ponto negativo a escritura ter fugido tanto da nossa proposta, a de escrever poemas. Todavia, não podemos entender os resultados finais desse módulo somente como negativos, pois trabalhamos, desde o início, com o processo e não somente com classificações. Entendemos que o equívoco tenha sido a escolha da temática que, embora possua uma receptividade bastante forte pelas crianças, é um tema com ligação estreita ao gênero narrativo. Mesmo assim, os alunos participaram de momentos lúdicos, que tiveram como resultado textos criativos, cheios de aventuras e de suspense.

Dessa forma, tendo nosso estudo embasado em teorias sobre a imaginação e a criatividade e, principalmente, tendo em vista que trabalhamos com a metodologia da pesquisa-ação, vemos os pontos negativos dos resultados como parte importante de um processo intenso e constante das crianças envolvidas. Desde o início, já no primeiro módulo, a cada atividade organizada, a espera pelo produto final, o poema, era um caminho a ser percorrido pela pesquisadora, e por eles, os alunos. Não havia e ainda não há classificações rígidas dos resultados, até porque não é nosso objetivo. Os pontos essenciais para o sucesso da presente pesquisa foram os poemas escritos, as experiências trocadas entre pesquisadora/alunos, alunos/alunos, texto poético/alunos, a participação motivada por parte das crianças em todas as nossas propostas, o entendimento da importância de sentir livre para imaginar e criar e a liberdade de expressão.

Não existem resultados prontos, o que temos são inúmeros momentos de instigação da criatividade e da imaginação, os poemas produzidos são, de certa forma, o produto o qual pôde ser analisado, entretanto, é um dos produtos e não o único. As atividades lúdicas, o brincar com a linguagem, a expressão de sentimentos por parte dos alunos, o desafio de escrever, a participação das crianças de forma intensa são resultados importantes para uma pesquisa-ação, já que houve um processo de mudança por parte dos alunos e da realidade em que viviam, pois a sala de aula passou a ser um lugar onde o lúdico teve espaço.

Ressaltamos, também, que nossa pesquisa-ação, que teve como ponto de partida a própria realidade vivenciada pelos alunos é um processo, por isso, os resultados aqui apresentados são fruto da iniciativa de um trabalho voltado para o instigar da criatividade e da imaginação, dessa forma, estão em contínuo desenvolvimento e adaptações; são processo, não forma definitiva. Assim, vemos o presente estudo como o início de uma relação que pode dar

certo nas escolas, a relação entre criança e poema, que permite àquela a possibilidade da liberdade de expressão através dos sons, dos versos, da linguagem como um todo. A ludicidade e a imaginação podem fazer parte do planejamento do professor, porque uma criança que tiver acesso a atividades lúdicas poderá desenvolver seu processo criativo e sua imaginação, transformando-se em muitos outros “eus”, se redefinindo, se transfigurando e se completando como ser criador e criativo.

Desse modo, ao encerrarmos os quatro módulos organizados sob o viés da imaginação e da criatividade, percebemos que a maior parte dos objetivos inicialmente planejados foram alcançados, visto que houve um crescimento quanto à forma da escritura de poemas apresentada pelos alunos, pois, também na maioria dos módulos, as crianças criaram imagens inovadoras, usaram linguagem figurada, observaram a estrutura formal do poema, brincaram com os sons das palavras, e, acima de tudo, se mostraram livres para escrever. Esses resultados foram conquistados porque conseguimos instigar, a partir de atividades lúdicas com o texto poético, a imaginação do nosso público-alvo, permitindo a eles variadas leituras de poemas e a possibilidade de transformação do sujeito/leitor em sujeito/leitor/autor. Além disso, a transfiguração do “eu-criança” dos alunos contribuiu para que muitas imagens fossem criadas e registradas na folha outrora branca, mas que agora guarda não só as palavras como as emoções de uma criança que se permitiu sonhar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- BACHELARD, G. (1942) *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, G. (1943) *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, G. (1948) *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BACHELARD, G. (1948) *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, G. (1957) *A poética do espaço*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, G. (1960) *A poética do devaneio*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, G. (1961) *A chama de uma vela*. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1961.
- BANDEIRA, Manuel. Pardalzinho. In: _____. *Berimbau e outros poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BEAUDOT, Alain. *A criatividade na escola*. Tradução Marina Sampaio Gutierrez e Bernadete Hadjioannou. São Paulo: Nacional, 1975.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. *Bola de meia, bola de gude*. In: *14 Bis*, Brasil, 1999.
- BUARQUE, Chico. História De Uma Gata. Intérprete: Nara Leão. In: *Os saltimbancos*, Brasil, 1977. Faixa 5.
- CAPARELLI, Sérgio. Canção para ninar gato com insônia. In: _____. *111 Poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CAPARELLI, Sérgio. Menino Irritado. In: _____. *111 Poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

- CAPARELLI, Sérgio. De verdade, hein!. In: _____. *111 Poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CAPARELLI, Sérgio. Pai supersônico. In: _____. *Poesia de bicicleta*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- COSTA, Pereira da; Villela, Milton. Teco-Teco. Intérprete: Gal Costa. In: *Gal Costa acústico*, Brasil, 1997. Faixa 8.
- Costa, Samuel; PINTO, Antonio. Melô da separação. In: *A festa do Maluquinho – o disco Brasil*, 1996. Faixa 5.
- CUNHA, Leo. Os gatos. In: _____. *Cantigamente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CUNHA, Leo. Castigo. In: _____. *Cantigamente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- DINORAH, Maria. Gatão. In: _____. *Mata-tira-tirarei*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- DUARTE, Osvaldo. Lupicínio. In: _____. *Abri, abriste, abreu*. São Paulo: Atual, 1991.
- GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Arimed, 1999.
- GULLAR, Ferreira. Companheiro fiel. In: _____. *Palavras de encantamento*. São Paulo: Moderna, 2001.
- JOSÉ, Elias. O medo do menino. In: _____. *Segredinhos de amor*. São Paulo: Moderna, 1991.
- JOSÉ, Elias. O retrato da bisavó. In: _____. *Segredinhos de amor*. São Paulo: Moderna, 1991.
- LISBOA, Henriqueta. Pomar. In: _____. *Poesias*. Coleção para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2003.
- MARTINEZ, Monica. *Tive uma ideia! : o que é criatividade e como desenvolvê-la*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Tradução Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MEIRELES, Cecília. O lagarto medroso. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MEIRELES, Cecília. As meninas. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MEIRELES, Cecília. Os pescadores e suas filhas. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MIEL, Alice. *Criatividade no ensino*. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972.

- MORAES, Vinícius de. O elefantinho. In: _____. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1991.
- NOBRE, Dudu. *A grande família*. In: Maxximum. Samba e Pagode. Brasil, 2005. Faixa 2.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAES, José Paulo. Gato da China. In: _____. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003.
- PAES, José Paulo. Convite. In: _____. *Poesias*. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção para gostar de ler)
- PAIXÃO, Fernando. A menina e as asas. In: _____. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2003.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PERKOSKI, Norberto; FRONCKOWIAK, Ângela. Vivências poéticas: mobilizando leitores. In: GOMES, Leny da Silva; GOMES, Neiva Maria Tebaldi (Org.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros & vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006.
- PERKOSKI, Norberto. A leitura do texto poético: entre a fruição e a cognição. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto et. al. *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- PIAGET, Jean. *A construção do real*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- QUINTANA, Mario. Pés de fora. In: _____. *Sapo amarelo*. São Paulo: Global, 2006.
- RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- RÖSLER, Mara. Casa da vovó. In: BARBIERI, Marô; DIAS, Cristina. et. al. *Conversa com verso*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SARAIVA, Juracy Assmann; BEBER, Fabiana. Roteiros de leitura e resultados de sua aplicação: Paisagem muito viva. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani et. al. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- STERN, Arno. *Iniciação à educação criadora*. Tradução Margarida Santa-Rita. Lisboa: Socicultur, 1977.
- TATIT, Paulo.; TATIT Luiz. Taquaras. In: *Pé com Pé*. Coleção Palavra Cantada. Brasil, 2004. Faixa 11.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WIERZCHOWSKI, Leticia. *Era outra vez um gato xadrez*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2008.

VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. México: Distribuciones Fontamara, 1997.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC-RJ, 2001.

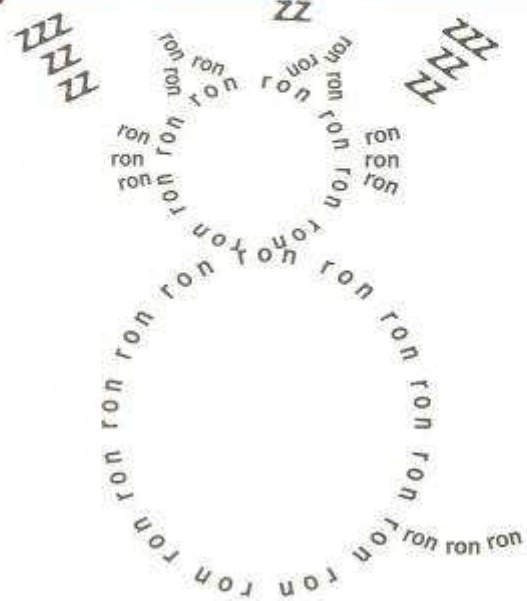
ZISKIND, Helio. Sono de Gibi. In: *Canções de ninar*. Coleção Palavra Cantada. Brasil, 1998. Faixa 10.

ANEXOS

ANEXO I

Poemas e letra da canção do I módulo

canção para ninar gato com insônia



Sérgio Caparelli

GATÃO

Teresinha tem um gato,
um gato que é um assombro.
Navega no seu sapato,
e ressona no seu ombro.

O ratinho Caetano,
vidrado por um brinquedo,
observando o bichano,
fica morrendo de medo.

Menos arisca que o rato,
a lagartixa Charlete
bota um nadinha de extrato
e pro gato se derrete.

Já o grilo, tão grilado,
é bastante diferente.
Só faz cri-cri no telhado
se o gato estiver ausente.

Batizaram de Mendonça
este famoso gatinho,
que tendo um jeito de onça,
acaba sendo mansinho.

Ai, bichinho mais dengoso!
Será que alguém adivinha
o apelido malicioso
do gato da Teresinha?!

Maria Dinorah

O gato da China

Era uma vez
um gato chinês

que morava em Xangai
sem mãe e sem pai,

que sorria amarelo
para o Rio Amarelo,

com seus olhos puxados,
um pra cada lado.

Era um gato mais preto
que tinta nanquim,

de bigodes compridos
feito um mandarim,

que quando espirrava
só fazia “chin!”

Era um gato esquisito:
comia com palitos

e quando tinha fome
miava “ming-au!”

mas lambia o mingau
com sua língua de pau.

Não era um bicho mau
esse gato chinês,

era até legal.
Quer que eu conte outra vez?

José Paulo Paes



Lupicínio

Lupicínio é um gato rajado
– um danado.

Não caça,
mas é de raça
e vira lata feito cão.

Já foi de casta
de banho
de talco
de manha & aulas de dança.
Já teve aniversário
e dólar na poupança.

Mas o rajado quis liberdade
quis ser um gato gato:
– dizem que virou João - ninguém.

Mas o gato anda contente:
pode ser João, mas não
é de ninguém.

Sobe em muro:
pula
canta
toca bandolim
e pensa em ser
o super
herói do Brasil.

Oswaldo Duarte

companheiro fiel

Se estou trabalhando
– seja a que hora for –
Gatinho se deita ao lado
do meu computador.

Se vou para a sala
e deito no sofá,
ele logo vai pra lá.

Se à mesa me sento
a escrever poesia
e da sala me ausento
pela fantasia,
volto à realidade
quando, sem querer,
toco de resvês
numa coisa macia.

Já sei, não pago dez:
é o Gatinho
que sem eu saber
veio de mansinho
deitar-se a meus pés.

Ferreira Gullar

Os gatos

À noite
todos os gatos são pardais,
voando dos telhados,
sete vezes imortais.

Leo Cunha

Canção

História De Uma Gata

Chico Buarque

Composição : Enriquez/Bardotti

Intérprete: Nara Leão

CD: Os Saltimbancos

Jumento: Querem saber? Me sinto melhor agora que somos três.

Gata: Quatro!

Cachorro: Epa, quem falou? Quem está aí?

Gata: Sou eu, estou aqui na árvore, miau, eu sou uma gatinha.

Cachorro: Au au

Gata: ui ai

Jumento: Para, cachorro. 1ª lição do dia, o melhor amigo do bicho é o bicho.

E você gata desce da árvore.

Gata: Depende do programa.

Galinha: Nós vamos à cidade, vamos fazer um cocococonjunto, você também sabe cantar?

Gata: Ah, sim, infelizmente...

Todos(menos a gata): Infelizmente? ? ?

Gata: Porque fazer um som não foi nada joia pra mim.

Jumento: Perdão como disse?

Gata: Porque cantar um música me custou muitíssimo, miau.

Todos (menos gata): Conta.

Me alimentaram

Me acariciaram

Me aliciaram

Me acostumaram

O meu mundo era o apartamento

Detefon, almofada e trato

Todo dia filé-mignon

Ou mesmo um bom filé...de gato

Me diziam, todo momento

Fique em casa, não tome vento

Mas é duro ficar na sua

Quando à luz da lua

Tantos gatos pela rua

Toda a noite vão cantando assim

Nós, gatos, já nascemos pobres

Porém, já nascemos livres

Senhor, senhora ou senhorio

Felino, não reconhecerás

De manhã eu voltei pra casa

Fui barrada na portaria

Sem filé e sem almofada

Por causa da cantoria

Mas agora o meu dia-a-dia

É no meio da gatária

Pela rua virando lata

Eu sou mais eu, mais gata

Numa louca serenata

Que de noite sai cantando assim

Nós, gatos, já nascemos pobres

Porém, já nascemos livres

Senhor, senhora ou senhorio

Felino, não reconhecerás

ANEXO II

Poemas e letras das canções do II módulo

Castigo

Podem me prender no quarto,
eu saio pela janela.
Podem trancar a janela,
eu fujo pelo telefone.
Podem cortar o telefone,
eu pulo dentro de um livro.

Leo Cunha

AS MENINAS

*Arabela
abria a janela.*

*Carolina
erguia a cortina.*

*E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"*

*Arabela
foi sempre a mais bela.*

*Carolina,
a mais sábia menina.*

*E Maria
apenas sorria:
"Bom dia!"*

*Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.*

*Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"*

Cecília Meireles

de verdade, hein!

Os meninos
&
as meninas
não fofocam
no recreio,
não conversam
durante a aula,
nunca colam
e são loucos
por escola.

Os meninos
&
as meninas
lavam prato
quando comem,
falam baixo
quando brincam,
nunca colam
e são loucos
por escola.

Os meninos
&
as meninas
ficam calados
quando estudam,
arrumam a cama
quando acordam,
nunca colam
e são loucos
por escola.

Falando sério, hein!



Sérgio Caparelli

Bola de Meia, Bola de Gude

Compositor: Milton Nascimento/ Fernando Brant

Intérprete: 14 Bis – participação especial de Samuel Rosa

CD: BIS - 1999

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, Bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado, no meu presente, um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assusta o menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de Meia, Bola de gude, o solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança o menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

Teco-Teco

Gal Costa

Composição: (Pereira da Costa/Milton Villela)

Teco, teco, teco, teco, teco
Na bola de gude era o meu viver
Quando criança no meio da garotada
Com a sacola do lado
Só jogava p'rá valer
Não fazia roupa de boneca nem tão pouco convivia
Com as garotas do meu bairro que era natural
Subia em postes, soltava papagaio
Até meus quatorze anos era esse meu mal
Com a mania de garota folgazã
Em toda parte que passava
Encontrava um fã
Quando havia festa na capela do lugar
Era a primeira a ser chamada para ir cantar
Assim vivendo eu vi meu nome ser falado
Em todo canto, em todo lado
Até com quem nunca me viu
E hoje a minha grande alegria
É cantar com cortesia
Para o povo do Brasil

ANEXO III

Poemas e letras das canções do III módulo

Mamãezinha

Henriqueta Lisboa

Mamãezinha, conta,
conta uma história!

Mamãezinha agora
está no fogão
fazendo quitutes
para o seu nenen.

Mamãezinha, conta,
conta uma história!

Mamãezinha agora
está no tanque
lavando as roupas
do seu nenen.

Conta, Mamãezinha,
conta uma história!

Mamãezinha agora
está no seu sono
cansado, sem sonhos.



**PAI
SUPERSÔNICO**

Papai,
Quando dorme,
É supersônico:

Abraça-se ao travesseiro
E quebra a barreira
Do som.

Com o ronco
Estilhaça a vidraça
E escangalha o portão,

Derruba edifícios
E arrasa
O quarteirão.

Mais tarde,
Quando acorda,
Me sorri:

Como se fosse
Supersimples
Ter um pai assim.

Sérgio Caparelli

**O RETRATO
DA BISAVÓ**

Penteado esquisito
formando um bolo redondo,
furado no meio,
gordo e alto
— mamãe diz que é coque.

Sentada comportadinha,
pernas cruzadas,
mãos entrelaçadas,

Vestido todo elegante
nem comprido nem curto,
cheio de rendas
e de babados.

Na sala,
Clara olha o retrato
e fala:
— Que pena não ter conhecido
a outra Clara!

Elias José

OS PESCADORES E SUAS FILHAS

*Os pescadores dormiam
cansados, ao sol, nos barcos.*

*As filhinhas dos pescadores
brincavam na praça, de mãos dadas.*

*As filhinhas dos pescadores
cantavam cantigas de sol e de água.*

*Os pescadores sonhavam
com seus barcos carregados.*

*Os pescadores dormiam
cansados de seu trabalho.*

*As filhinhas dos pescadores
falavam de beijos e abraços.*

*Em sonho, os pescadores sorriam.
As meninas cantavam tão alto,*

*que até no sonho dos pescadores
boiavam as suas palavras.*

Cecília Meireles

Canções

Melô da Separação

Antonio Pinto e Samuel Costa

CD: A festa do Maluquinho – o disco

Essa é a melô da separação
Vou dizer o que rolou
no meu coração
E tenho vontade de estar
aqui agora
e contar pra vocês a dor
que passei
Minha mãe e meu pai
Meu pai e minha mãe
Fim da relação, uma separação
A minha mãe disse tchau
Meu pai bye bye
Eu não achei legal

A minha mãe disse tchau
Meu pai bye bye
Eu não achei legal
Todo lado tem seu lado
Qual será meu lado
e onde estará o lado
do seu lado que era meu?
Lado a lado
do lado do meu pai
lado da mamãe
Lado que faz ficar igual
1+1 são 2 / + 1 são 3
Não importa o que se fez
Que diferença faz
Seremos sempre três
O meu pai me disse
que seremos
sempre três
A minha mãe disse tchau
Meu pai bye bye
Normal
eu entendi legal
A minha mãe disse tchau

Meu pai bye bye
Normal
pra mim tá tudo igual
Todo lado tem seu lado
Sou meu próprio lado
e posso viver ao lado
do seu lado que era meu
É como a regra de três
vou explicar pra vocês:
eu estou para o meu pai
como para minha mãe
Não tem segredo não
É simples como viver
Não tem por que sotrer
Que diferença faz
Seremos sempre três
Minha mãe me disse
que seremos sempre três
A minha mãe disse tchau
Meu pai bye bye
Normal
eu entendi legal
A minha mãe disse tchau
meu pai bye bye

A grande família

Dudu Nobre

CD: Maxximum - Samba e Pagode

Esta família é muito unida
E também muito ouriçada
Brigam por qualquer razão
Mas acabam pedindo perdão...

Pirraça pai!
Pirraça mãe!
Pirraça filha!
Eu também sou da família
Eu também quero pirraçar...

Catuca pai!
Catuca mãe!
Catuca filha!
Eu também sou da família
Também quero catucar
Catuca pai, mãe, filha
Eu também sou da família
Também quero catucar...

Que família, heim!!

Esta família é muito unida
E também muito ouriçada
Brigam por qualquer razão
Mas acabam pedindo perdão...

Pirraça pai!
Pirraça mãe!
Pirraça filha!
Eu também sou da família
Eu também quero pirraçar...

Catuca pai!
Catuca mãe!
Catuca filha!
Eu também sou da família
Também quero catucar
Catuca pai, mãe, filha
Eu também sou da família
Também quero catucar...
Esta família é muito unida
E também muito ouriçada
Brigam por qualquer razão
Mas acabam pedindo perdão...

Pirraça pai!
Pirraça mãe!
Pirraça filha!
Sou da família
Também quero pirraçar...

Catuca pai!
Catuca mãe!
Catuca filha!
Eu também sou da família
Também quero catucar
Catuca pai, mãe, filha
Sou da família
Também quero catucar...

ANEXO IV

Poemas e letra da canção do IV módulo

PÉS DE FORA

A menina, esta, tem medo de fantasmas.

Cada vez que um rato corre
mais depressa, ela tapa a cabeça.

Mas fica com os pés de fora.

É o medo ridículo, tocante,
desamparado, o medo de pés de fora.

Se eu fosse fantasma, eu...

Não, não lhe faria nada:

o melhor do susto é esperar por ele.

Mario Quintana

O elefantinho

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?
- Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho

Vinícius de Moraes

O MEDO DO MENINO

Que barulho estranho,
vem lá de fora,
vem lá de dentro?!...

Que barulho medonho
no forro,
no porão,
na cozinha,
ou na despensa!...

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada.

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.

Quem se esconde?
Esconde onde?



Se vem alguém passo a passo
na rua deserta
o medo aumenta.
Passos de gente da casa
encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
de gente da casa,
no ato, no quarto,
vem o arrepio.

E o menino encolhe,
fica todo enroladinho.
E se embrulha nas cobertas,
enfia a cabeça no travesseiro
e devagar, devagarinho,
sem segredo,
vem o sono
e some o medo.



Elias José

PARDALZINHO

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

Manuel Bandeira

O LAGARTO MEDROSO

*O lagarto parece uma folha
verde e amarela.
E reside entre as folhas, o tanque
e a escada de pedra.
De repente sai da folhagem,
depressa, depressa,
olha o sol, mira as nuvens e corre
por cima da pedra.
Bebe o sol, bebe o dia parado,
sua forma tão quieta,
não se sabe se é bicho, se é folha
caída na pedra.
Quando alguém se aproxima,
— oh! que sombra é aquela? —
o lagarto logo se esconde
entre as folhas e a pedra.*

*Mas, no abrigo, levanta a cabeça
assustada e esperta:
que gigantes são esses que passam
pela escada de pedra?
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre as folhas, o tanque e a pedra.*

*Cuidadoso e curioso,
o lagarto observa.
E não vê que os gigantes sorriem
para ele, da pedra.
Assim vive, cheio de medo,
intimidado e alerta,
o lagarto (de que todos gostam)
entre as folhas, o tanque e a pedra.*

Cecília Meireles

ANEXO V

Áudio das canções, fotos e vídeos
(não disponível em formato digital)

Anexo VI

Modelo do termo de consentimento enviado aos pais dos alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores pais,

a partir do mês de junho, desenvolveremos o projeto de pesquisa intitulado **“Imaginação: o refúgio da poesia”**, que faz parte do trabalho de conclusão do Mestrado em Letras, Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul. A turma de seu(sua) filho (a) será participante, e nosso principal objetivo é construir, a partir de propostas lúdicas que visem à imaginação e à criatividade, um ambiente que proporcione a transformação do sujeito/leitor de 9/10 anos, a partir da fruição, em sujeitos/leitores/autores. Acreditamos que o estudo é de relevância para seu (sua) filho (a), pois ele(a) participará de atividades que pretendem instigar a imaginação, aproveitando, assim, a etapa do desenvolvimento em que está inserido (a), de elevado nível de criatividade, descobertas, e, em consequência disso, de uma imaginação rica e latente.

Pretendemos desenvolver a potencialidade da literatura em sua totalidade. Logo, a proposta desta pesquisa é transformar o projeto já existente há cinco anos no educandário, Colégio Mauá, a fim de levar à escola e aos alunos principalmente, atividades pré-organizadas, pensadas e apoiadas no objetivo de instigar a imaginação, a criatividade e a fruição, na escola.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum dano físico ou moral a seu (sua) filho(a). Como benefício, trará ao participante a possibilidade de vivenciar a fruição em escrita de poemas, tornando-se, assim, um leitor/escritor.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (a) _____, bem como a cedência de suas imagens, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que será submetido e os benefícios. Fui, igualmente, informado:

1. da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca das atividades que serão desenvolvidas, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
2. da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento e não permitir a participação de meu filho do estudo, sem que isto traga prejuízo a ele;
3. da garantia de que a criança não será identificada quando houver divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

4. do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda esta possa afetar a vontade de meu filho em continuar participando;

Comunicamos, ainda, que os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são: Professora Agda Baracy Netto, orientanda do Programa de Pós-Graduação em Letras, bolsita da CAPES; e Professor Doutor Norberto Perkoski, orientador. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o responsável pelo aluno participante da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Contatos para maiores informações e/ou esclarecimentos:

Pesquisadora responsável: Prof^a Agda Baracy Netto – Colégio Mauá – 3711-2144

Professor orientador: Prof. Dr. Norberto Perkoski - Programa de Pós-Graduação em Letras – UNISC: 3717-7322

Santa Cruz do Sul, junho de 2011

Prof^a Agda Baracy Netto

Assinatura do responsável
legal do aluno envolvido

Prof. Dr. Norberto Perkoski

Wilson Ademar Griesang
Diretor do Colégio Mauá

Anexo VII

Autorização concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNISC



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Of. Nº 124/11

Santa Cruz do Sul, 03 de junho de 2011.

Senhor(a) Professor(a):

De acordo com a análise dos projetos de pesquisa no que tange aos aspectos éticos implicados na pesquisa, estamos encaminhando para seu conhecimento o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa referente ao projeto sob sua coordenação: Processo nº. 2845/11 - "Imaginação: o refúgio da poesia."
APROVADO.

A análise constituiu-se na observância quanto ao cumprimento, por parte dos pesquisadores, dos documentos exigidos para submissão, bem como dos aspectos éticos conforme direcionamento da Comissão Nacional de Ética na Pesquisa – CONEP, em acordo com a resolução nacional nº 196/96 que define as diretrizes para a condução de pesquisas com seres humanos.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser obtidos junto CEP, sala 603.

Atenciosamente,

Tânia Cristina Malezan Fleig
Coordenadora do CEP-UNISC



Ilmo(a). Sr(a).
Agda Baracy Netto
Programa de Pós-graduação em Letras - mestrado
2ª avaliação

Anexo VIII

Autorização concedida pelo Colégio Mauá

Santa Cruz do Sul, 18 de abril de 2011

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa
da UNISC

Prezados Senhores:

Eu, **Wilson Ademar Griesang**, diretor geral do Colégio Mauá, de Santa Cruz do Sul, conheço o protocolo de Pesquisa "**Imaginação: o refúgio da poesia**", desenvolvido pelo professor dr. Norberto Perkoski (orientador) e pela professora Agda Baracy Netto (orientanda, bolsista da CAPES), aluna do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do sul, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa que será desenvolvida e autorizo o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

Atenciosamente,

Responsável pela Instituição

Anexo IX

Currículo Lattes / Agda Baracy Netto

<http://lattes.cnpq.br/2287375514807836>