



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ADRIANA CERCARIOLI

**ENTRE INFÂNCIAS E VERSOS: A LEITURA DA POESIA DE
MANOEL DE BARROS PELO OLHAR DA CRIANÇA**

Campo Grande/MS

2014

ADRIANA CERCARIOLI

**ENTRE INFÂNCIAS E VERSOS: A LEITURA DA POESIA DE
MANOEL DE BARROS PELO OLHAR DA CRIANÇA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão

Campo Grande/MS

2014

C391e Cercarioli, Adriana

Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança/ Adriana Cercarioli. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

214p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientador: Dr. Daniel Abrão

1. Barros, Manoel de – 1916-2014 2. Literatura infantil 3. Poesia 4. Leitura I. Título

CDD 23.ed. - 808.899282

ADRIANA CERCARIOLI

**ENTRE INFÂNCIAS E VERSOS: A LEITURA DA POESIA DE
MANOEL DE BARROS PELO OLHAR DA CRIANÇA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Abrão (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Ana Aparecida Arguelho de Souza

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Eliane Maria de Oliveira Giaccon- Suplente

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Susylene Dias de Araujo - Suplente

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande - MS, 03 de novembro 2014.

A Deus, por revelar-me, em gestos muito sutis,
como alcançar a fé todos os dias.
A minha família, por mostrar-me a chave para
o que é ser humano: o amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me uma vida entre a beleza e o encantamento das palavras, dos livros e das pessoas generosas que dividiram sua sabedoria comigo.

Ao Professor Daniel por confiar a mim uma tarefa tão acima da minha força e da minha competência e por ouvir meus desabafos. Aprendi e cresci com sua convivência serena, porém firme, e com as orientações tão ricas, poéticas e inspiradoras. Registro minha admiração pelo seu conhecimento e sua humanidade.

Aos amigos da UEMS pelas lembranças: Genival, meu amigo de prosas literárias, de histórias mágicas, dos livros emprestados sem data para devolução. Maria Rosana, que me ensinou muito da leveza com que conduz a vida, pela parceria, por ouvir-me. Não me esquecerei do apelido tão singular que me atribuiu. Ana, pelas conversas curtas, porém extremamente inteligentes. À Luzia, pelos abraços manoelinos e ao João pelo olhar e a simplicidade de um menino.

À Professora Ana Aparecida Arguelho de Souza por sua participação em minha qualificação e defesa, permitindo-me conhecê-la mais de perto e contemplar sua paixão e seu respeito pelo conhecimento. Registro, também, minha admiração.

À Professora Maria Adélia Menegazzo por dedicar seu tempo, seu olhar de artista e agregar seu conhecimento ao meu trabalho. Sinto-me honrada.

À Professora Eliane Giacon por sua participação em minha qualificação e sua dedicação ao Mestrado da UEMS.

Aos professores, pelas aulas incríveis. Principalmente permanecerão as aulas enigmáticas e estimulantes do Professor Ravel Paz e as aulas com sabor de encontro e viagens literárias da Professora Susylene Dias.

À Graça por incentivar e orientar os acadêmicos na trajetória do mestrado.

Aos meus pais, Ademir e Maria Severina, pelo amor incondicional aos filhos e pelo ensinamento maior da vida: lutar. Principalmente a minha mãe, referência de coragem e resiliência em minha vida.

Ao meu amado companheiro, Moisés, por ceder os ouvidos nesses anos, por ter doado palavras firmes e doces, por ter, na parceria comigo, esquecido o engenheiro e se rendido à poesia. Graças ao seu amor ganhei mais um nome “Manoelina”.

Ao meu amado filho, Lucas, que de alguma maneira tentou compreender meu afastamento e meu silêncio, nunca esquecerei as frases pronunciadas quando debruçada no computador, sendo a preferida: “Te amo, mãe!”

À minha querida tia, Maria do Carmo, e à minha amada e singular avó, Francisca, pelo incentivo ao estudo, pelo carinho e pelas orações.

À minha inesquecível e eterna amiga Joísia pela competência em lidar com a Língua Portuguesa, dedicando seu tempo e sua amizade à revisão deste trabalho e ao sonho de uma amiga.

Aos chefes da SEMED, Lucia Perius, Luiz Cleber Padilha e Michelle Bittar, pela compreensão e por me encorajarem ao desafio. Principalmente à Lucia que acreditou no meu encantamento pela literatura e permitiu-me levar os versos manoelinos para professores e crianças sedentos por poesia.

Aos colegas da equipe de Língua Portuguesa pela amizade, solicitude, confiança e torcida. Aparecido Devanir, Adriana Santana, Iara Nascimento e Thyago Cruz, meus agradecimentos são ínfimos diante dos cuidados e carinho que me ofereceram. Espero que sejamos sempre esse “time” de pessoas verdadeiramente preocupadas com a educação.

Aos gestores e professores da escola na qual foram realizadas as oficinas “Binóculos poéticos”, meu agradecimento por conviver com crianças incríveis, cujas mentes e almas considero excepcionalmente poéticas.

Ao poeta Manoel de Barros, depois de anos de convivência e cumplicidade com seus poemas, digo que ainda ouço a música, os cheiros e as cores dos seus versos. Não canso de escovar seus silêncios poéticos até tocar os achadouros tão desejados. Agradeço por me ensinar a descobrir as riquezas dos vazios e dos despropósitos e aprender que partir é poder recomeçar como uma borboleta.

Enfim, obrigada a todos que de muitas maneiras participaram, ao meu lado, dessa jornada literária.

E nos mostra que os setores mais poderosos da sociedade não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e portanto de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles.

Gianni Rodari

As coisas não querem mais ser vistas por
pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
que nem uma criança que você olha de ave.

Manoel de Barros

CERCARIOLI, A. *Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

RESUMO

Este trabalho trata da promoção do contato da poesia de Manoel de Barros com o leitor-criança. Corroboramos com a observação de que os poemas de Manoel de Barros não são destinados, obrigatoriamente, para esse leitor, como outros textos produzidos por poetas que focam esse público. Para tanto, vasculhou-se, no conjunto da sua obra, o *corpus* mais apropriado para esse leitor, não o elegendo segundo a classificação mercadológica que cerceia algumas de suas obras para o público infantil. Essas constatações, portanto, impulsionaram a investigação da presença do universo infantil na composição dos versos do poeta, tarefa que nos aproxima de um elemento articulador de sua poesia, o “criançamento poético”. Tal averiguação evoca o entendimento e a explanação sobre um diálogo imanente na obra do poeta: poesia e infância. Esses dois últimos temas também são analisados a partir de uma investigação da produção da literatura para crianças, desde o seu surgimento, bem como suas relações de dependência com a escola. O entrelaçamento desses motivos revela-nos encontros e descobertas com a infância e a linguagem, que, se tratando do poeta em questão, o termo mais apropriado seja a “infância da linguagem”. Destacamos, portanto, nesta dissertação, a incorporação dos recursos da língua e temas constitutivos dessa “infância da linguagem”, a fim de observá-los na avaliação da experiência estética da criança leitora da poesia de Manoel de Barros. As apreciações dessa experiência advêm do trabalho teórico, cujas leituras orientaram o delineamento da intervenção ora proposta para crianças ingressas no 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Essas crianças participaram do desenvolvimento de oficinas de leituras explicitando-nos como a poesia de Manoel de Barros pode direcioná-las para uma leitura que não seja complacente com o encarceramento utilitário do texto literário, para uma poesia que provoca questionamentos acerca das contradições e das influências do mundo e conduz à renovação dos sentidos. Este trabalho, pelas considerações que organiza acerca da leitura de poesia na escola, observando fatores de crise ou dialogando sobre novas possibilidades do seu uso, pode resultar àqueles que se interessam pela linguagem artística, em uma proposta que visa a uma justa e urgente reivindicação desconsiderada há muito tempo pela escola: a poesia de qualidade literária para criança.

Palavras-chave - Literatura infantil. Poesia. Leitura. Manoel de Barros.

CERCARIOLI, A. *Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

ABSTRACT

This paper deals with the promotion of contact Poetry Manoel de Barros with the hearer child. Corroborate with the observation that the poems of Manoel de Barros are not intended necessarily to this reader, as other texts written by poets who focus on this audience. For this, searched up on the whole of his work, the most appropriate corpus for this reader, not elected according to the marketing classification that restricts some of his works for children. These findings, therefore, impelled to investigate the presence of childhood in the composition of the poet, a task that brings us closer to an articulating element of his poetry, the "poetic *criançamento*". This finding evokes the understanding and explanation of an immanent dialogue in the work of the poet: poetry and childhood. These last two issues are also analyzed from an investigation of the production of children's literature, from its inception, as well as their dependency relationships with the school. The interweaving of these grounds reveals discoveries and encounters with childhood and language, that, being the poet in question, the more appropriate term is the "language of childhood." Therefore highlight this thesis, the incorporation of the resources of language and constitutive of this "language of childhood" issues in order to observe them in assessing the aesthetic experience of reading children's poetry Manoel de Barros. The findings of this experiment come from the theoretical work, whose readings have guided the design of the intervention proposed herein for children ingress in the 5th grade of elementary school, a school of municipal schools in Campo Grande. These children participated in the development of workshops readings explaining us how the poetry of Manoel de Barros can direct them to a reading that is not compliant with the utility incarceration of the literary text, for poetry that provokes questions about the contradictions and influences the world and lead the renewal of the senses. This work, by the considerations which organizes about reading poetry in school, observing the crisis factors or talking about new possibilities of its use can result to those who are interested in language arts, in a proposal aimed at a fair and urgent claim disregarded long ago by the school: the poetry of literary quality to child.

Keywords: Children's literature. Poetry. Reading. Manoel de Barros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
POESIA, INFÂNCIA E ESCOLA.....	16
1.1 LITERATURA, POESIA E ESCOLA: VELHA CRISE.....	16
1.2 LEITURA, ESCRITA, POESIA E RESISTÊNCIA: CAMINHADA PARA UMA LEITURA LITERÁRIA HUMANISTA.....	29
CAPÍTULO II	
LINGUAGEM E INFÂNCIA: UM ENCONTRO MARCADO.....	43
2.1 A MODERNIDADE E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA.....	43
2.2 A LINGUAGEM DA CRIANÇA: UM OLHAR SENSÍVEL E CRÍTICO DO MUNDO.....	47
CAPÍTULO III	
UMA LINGUAGEM DA INVENÇÃO: A POESIA DE MANOEL DE BARROS.....	59
3.1 EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA: A POESIA DE MANOEL DE BARROS E A INFÂNCIA.....	59
3.2 “DESFORMADOR” DE PALAVRAS: O POETA E OS RECURSOS DA LINGUAGEM.....	69
3.3 RASTROS DE NEGATIVIDADE: A DESREALIZAÇÃO, A IGNORÂNCIA, O INÚTIL E O ÍNFIMO.....	87
CAPÍTULO IV	
A LEITURA DA POESIA DE MANOEL DE BARROS: UMA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA.....	97
4.1 OFICINAS DE LEITURA “BINÓCULOS POÉTICOS”.....	97
4.2 A RECEPÇÃO DA POESIA DE MANOEL DE BARROS PELO LEITOR- CRIANÇA.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
BIBLIOGRAFIA.....	142
ANEXOS.....	152

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre leitura já seria muito desafiador, agregar a esse tema o repertório poético de Manoel de Barros, escritor de presença na literatura contemporânea brasileira, cujas tramas com a linguagem e a repercussão de sua obra atingem “deslimites”, significa abranger interesses que se avolumam e se propagam nas constantes pesquisas do cenário acadêmico. Delineando um enlace desses temas, esta dissertação percorre quatro capítulos tecendo diálogos que são caros e substanciais à literatura e à educação.

Em um mundo no qual a razão do homem moderno se basta e domina, disseminando o imediatismo que se faz perpetuar nas filas de carteiras das escolas, cabe-nos clamar por um espaço que é devido à sensibilidade artística. Assim, questionamos: “Nessas carteiras habitam leitores para a poesia de Manoel de Barros?” e “Quais são os caminhos possíveis para ler a sua poesia na escola?” Nossa inquietação, neste trabalho, volta-se às vítimas desse sistema tecnicista, logo, nos leva à infância, ao leitor-criança, que saboreia o frescor das letras, sentindo a impetuosidade que elas sofrem quando manipuladas pelo frêmito do autor.

A criança sente porque é levada pelo tempo e pela energia dos sentidos. Cresce e se desenvolve pelo contato com eles, algumas os exploram mais, outras, menos. O certo é que nenhuma criança se desenvolve sem conectar-se ao mundo com e pelos sentidos.

É também pelos sentidos que a criança se entrega a uma leitura, convidada pelas palavras, pelas diferentes imagens, pelo silêncio ou pelo cheiro das páginas. Haveria, portanto, uma leitura que interessasse particularmente esses leitores mirins, haveria uma literatura consoante aos seus desejos e às suas expectativas, haveria uma poesia que provocasse seus sentidos e produzisse sentidos para melhor compreender-se e compreender o mundo, quando em contato com ela?

Essas indagações são discutidas na organização do primeiro capítulo. Intitulado “Poesia, infância e escola”, nele, abordamos o surgimento da literatura para a criança e a transição do seu caráter utilitário para uma compreensão estética. Para tanto, são avaliados os posicionamentos que a escola assume perante o tratamento com essa literatura visando torná-la inferiorizada.

Prosseguimos, na segunda parte do capítulo, tratando do encontro da poesia com as duras relações entre leitura e escrita na escola. Questionamos, portanto, os mecanismos que provocam o distanciamento do leitor-criança de uma leitura humanista da literatura.

Robustecemos as discussões com estudos de Antonio Candido e Todorov. Esse capítulo também aborda uma marca comum entre a poesia e a criança: a resistência. Nessa direção, nosso aporte teórico será sustentado por Alfredo Bosi e Abrão.

Verificamos que é a partir do reconhecimento da linguagem poética e da leitura da literatura como um ato de resistência que se torna possível desbravar, na escola, caminhos diferentes para a leitura de poesia, inclusive para a nossa proposta, uma leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança.

Convencidos de que a poesia não quer se consagrar nos estéreis e estáticos murais, jograis e resumos solicitados para cumprimentos escolares, encontramos, em Manoel de Barros, versos que não se prestam para servir à repetição, à memorização, aos “bons costumes”, à razão e à lógica. O construto de sua poesia, como as crianças, busca a liberdade, deseja subverter a ordem estabelecida e a constituição meramente pragmática da escola. Nesse sentido, experiências que se propõem a trabalhar com a linguagem artística provocam repensar as relações entre texto e leitor, pois a presença da literatura na escola é pensar também a mudança dessa escola:

Dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade (SILVA, 2005, p. 42).

O segundo capítulo “Linguagem e infância: um encontro marcado” trata dos laços entre linguagem e infância, pensando no leitor considerado nesta dissertação: a criança. Para essa reflexão, evocamos as leituras de Walter Benjamin que assinalam uma preocupação com a linguagem e a experiência da criança diante dos domínios da modernidade. A organização da linguagem infantil anula o pragmatismo da língua, desestrutura os sentidos e propicia um encontro da palavra com o mundo, portanto, descortina semelhanças com a linguagem poética. Refletir sobre a linguagem da criança leva-nos a entender sobre assimilações linguísticas, sociais, cognitivas e afetivas vividas pelos infantes. Esse estudo inclina-nos a preservar a sua linguagem expressiva do enrijecimento da escolarização dentro do sistema capitalista.

No terceiro capítulo, nomeado “Uma linguagem da invenção: a poesia de Manoel de Barros”, analisamos, nos textos do poeta, como o universo infantil é construído em sua poesia, tornando-se também visível, alcançável aos olhos de um leitor adulto, de maneira que essa tarefa não conceda a sua obra o título ou a categorização de infantil, mas, que explicita

elementos e simbioses que justifiquem a aproximação com o mundo da infância, revelando-se uma poesia capaz de atrair e convencer a criança leitora. O texto, escrito a partir de aportes teóricos advindos da Teoria da Literatura e do reconhecimento da vinculação poética de Barros com a poesia moderna, foi subdividido para destringir dimensões formais e temáticas importantes para poeta.

Na obra de Manoel de Barros avalia-se uma variedade de recursos de linguagem incontável, por isso enfocamos algumas figuras de linguagem de constância considerável em sua poética e eleitas expressivamente pela criança ao criar, seja na oralidade ou na produção escrita. Desse modo, explanamos sobre a sinestesia e a personificação. Abordamos como o poeta faz da palavra seu brinquedo preferido, “assanhando-a”, quando promove “peraltagens” com seu corpo “letral”. Manoel de Barros, em suas construções linguísticas, compara-se à criança que brinca desmontando um brinquedo e produzindo um novo.

Ainda nesse capítulo destacamos os “desnomes” da poesia de Barros, oriundos de recursos como os neologismos, organizados pelo poeta para fugir do “traço acostumado”, das convenções gramaticais, das normas e regras impostas pela língua. Essa língua transformada em “língua de brincar”, tão almejada pelo poeta, não imbeciliza a criança, mas revela sua capacidade de inventar, inovar o mundo pelas novas palavras, as palavras inventadas, tão comumente adotadas na infância.

No encerramento do terceiro capítulo, subsidiados nas leituras que influenciaram a poética de Manoel de Barros, tornamos mais próximos temas como a negatividade e os mundos (re) criados pelo poeta, graças a elementos como: a desrealização, a ignorância, o inútil e o ínfimo. Para tratar do estranhamento produzido pelos seus versos, buscamos aporte nos estudos de Hugo Friedrich, Octavio Paz e Walter Benjamin. No percurso desse capítulo revisitamos autores que imergiram na composição poética de Barros, tais como: Abrão, Barbosa, Castro e Marinho e também contornamos um breve conglomerado de trabalhos investigados na fortuna crítica do poeta.

Comunicando-nos com a fortuna crítica encontramos, na tese de Julio Augusto Xavier Galharte, “Despalavras de efeito: os silêncios na obra de Manoel de Barros”, inúmeros e distintos leitores da poesia de Manoel de Barros, destacados no primeiro capítulo desse trabalho, no subtítulo “Leitores do guardador de águas e de calares”, são eles: Antônio Houaiss, Alfredo Bosi, Millôr Fernandes, Maria Adélia Menegazzo, as cantoras Fernanda Abreu e Ana Carolina e o poeta Chacal. São muitos os leitores da poesia de Manoel de Barros, entretanto, resguardado todo respeito a esses ilustres nomes, esta dissertação trata de

um leitor muito especial e singular para o poeta: a criança. O poeta prova-nos, em entrevista, que esse leitor é capaz de alcançar sua poesia:

[...] O senhor tem um leitor ideal? O poeta nem pestaneja: “Quando escrevo poesia não tenho em mente um leitor ideal. Escrevo para poucos. Recebo muitas cartas de mulheres que são sensíveis às minhas poesias. Recebo também de muitas crianças, que igualmente conseguem captar minha poesia. Já os homens, - é o que me parece - não conseguem entender a minha poesia; mas alguns me escrevem. Acho que aquele que lê a poesia pela razão não é capaz de entendê-la. Com a razão não se lê poesia” (ATTI; GRÁCIA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2009, p. 164).

Apontando a criança como um leitor preparado para receber sua poesia, retornamos a uma das preocupações desta dissertação: leitura literária na escola, mais especificamente, da leitura de poesia. Infelizmente ou felizmente, para algumas crianças, a escola ainda é o lugar de encontro com a poesia, quiçá o espaço em que tal gênero literário possa permanecer entre as leituras preferidas desse público.

Essa cautela direcionada à escola é oriunda da denúncia do exercício pedagogizante e moralizante conferido à leitura, em especial à leitura de poesia para crianças, como constatamos no excerto:

[...] até os anos 70, em maior ou em menor grau, predominou nos textos destinados às crianças no Brasil uma concepção utilitária de literatura cujo discurso, baseado sempre na eficácia e obedecendo a razões externas ao próprio texto, organiza-se para agir sobre o leitor (DUARTE, 2013, p. 63).

Nossa preocupação impele-nos à busca de experiências, ainda inéditas na escola, para propiciar novos tratamentos com a poesia. Desse modo, somos também incomodados por questionamentos que nos auxiliam nessa obra: Como delinear uma experiência estética com a poesia? Como a poesia pode chegar à escola sem preconizar a função utilitária? Como introduzir desde os anos iniciais das escolas um trabalho literário que seja base da formação humanista dos estudantes? Todas essas indagações são de legítima importância, todavia, não podemos nos esquecer de uma ponderação de mesmo valor: a escolha da poesia e do poeta. Eis aqui uma reflexão que deve pulsar diante de experiências com a leitura literária. Não se pode adotar qualquer poesia, qualquer poeta, e, acima de tudo, é preciso ser leitor de poesia para realizar essa escolha.

Adotar Manoel de Barros corresponda, talvez, ao tamanho da ousadia que o poeta lança às palavras. Ousadia, inclusive, é uma boa aliada para assumir novas posturas com a leitura de poesia, uma vez que esta precisa se libertar dos grilhões que a escola lhe

encomendou. A criança precisa libertar-se dos fragmentos de poesia dos livros didáticos, dos textos que as subestimam ou até as enganam.

Ainda que elejamos um texto de qualidade literária como a poesia de Manoel de Barros, observamos as considerações de Lajolo desde o início da configuração das oficinas de leitura propostas no anexo desta dissertação:

Por isso a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das fases da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que circunda a leitura (LAJOLO, 2007, p. 45).

O motivo de nossa eleição não se justifica pela agitação da mídia para propagar a obra do poeta, valendo-se de temas como: a regionalidade, o homem pantaneiro, a fauna e a flora, o meio ambiente, ou mesmo os produtos industrializados que disseminam, de maneira equivocada, sua poesia. Eleger Manoel de Barros significa concretizar uma experiência com a palavra poética que permita às crianças aproximar-se da literatura que é arte da linguagem e experimentar, conforme afirma-nos Santos (2009): “[...] a obra de Manoel de Barros é real e produz sentido no mundo.”¹

Ratificando as assertivas acima, descrevemos, no quarto capítulo, intitulado “A leitura da poesia de Manoel de Barros: uma intervenção em sala de aula”, sobre a experiência realizada para promover, a partir dos anos iniciais da escola, o contato da poesia de Manoel de Barros com o leitor-criança. A intervenção foi desenvolvida no 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS, apoiada em oficinas de leitura. Para tanto, traçamos uma descrição dessas oficinas, intituladas “Binóculos poéticos”.

Discorreremos acerca das relações entre literatura e leitura, texto e leitor, avaliando que o “impacto da leitura no sujeito é, pois, mais real do que se imagina” (JOUVE, 2002, p. 129). Desse modo, tratamos, no último capítulo, da experiência estética propiciada por meio da leitura de poemas de Manoel de Barros, selecionados a partir da observação da presença do universo infantil na sua obra.

O registro dos resultados das oficinas oferta-nos, pela experiência estética vivida pelas crianças, algumas respostas que elas mesmas oferecem para a crise da leitura de poesia na

¹ Fragmento extraído da contracapa do livro *Nas trilhas de Barros: rastros de Manoel*, obra organizada por Rosana Cristina Zanelatto Santos.

escola, surpreendendo-nos com discursos que falam, ainda que seja pela voz do infante, da consciência de estar no mundo.

Humildemente espera-se que esta proposta assuma contornos de um preâmbulo, perturbando o “traço acostumado” reinante na escola e encorajando aqueles que ainda esperam no livro didático uma “didática da invenção”. Ela habita a poesia de Manoel de Barros, mas, poeticamente falando, é também a “concha de clamores antigos” das crianças que esperam por um novo modo de olhar a poesia e por que não o mundo.

CAPÍTULO I

POESIA, INFÂNCIA E ESCOLA

1.1 LITERATURA, POESIA E ESCOLA: VELHA CRISE

Iniciamos este capítulo percorrendo a história da literatura para criança, sem categorizá-la como literatura menor ou inferior e, nessa mesma trajetória, explanamos a diferença entre uma literatura que é utilitária e uma literatura cuja preocupação é estética e voltada à formação humana. Tratamos também do encontro entre poesia, leitura e escrita em um cenário dominado pelos interesses capitalistas, a escola.

Ao falarmos sobre poesia, imediatamente somos remetidos a lembranças e sentidos que essa palavra produz. Viajamos para um tempo em que ouvíamos vozes amadas e sentíamos a segurança e o calor das palavras, muito antes de conhecê-las nos livros da escola. Experimentamos sons, embalos e imagens que mais tarde fariam uma diferença especial no que chamamos de leitura. O encontro com a poesia pode se realizar muito cedo, desde que propiciado pelas vozes de leitores também rendidos, de alguma forma, pela beleza dos versos. A autora Yolanda Reyes detalha esse momento:

Desde esses primeiros encantamentos assistimos a uma experiência estética da linguagem, já que alguém não só *lê* o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para *escrever* os primeiros textos no fundo de sua memória. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação (REYES, 2010, p. 33-34).

Esse contato com a poesia pode nascer seguindo os caminhos da descrição acima, mas não podemos desconsiderar que “A palavra poesia apresenta uma certa flutuação de sentidos. Para alguns, soa ameaçadora, sugerindo ou lembrando exercícios difíceis dos tempos de escola” (MORICONI, 2002, p.7). Tudo o que lembramos ou pensamos sobre poesia, principalmente a poesia chamada infantil, exige, segundo Bordini (1991, p. 5), situar seu estatuto e regimentos “num cenário específico: o mundo da infância”. A autora enfatiza essa preocupação perfazendo uma análise à inferiorização social que recaiu sobre a criança,

contexto no qual conhecemos visões e concepções acerca da infância e dos conflitos dos seus desejos com os do universo adulto no trato social.

A história da literatura infantil e da infância, compreendida atualmente, concentra-se em duas instituições burguesas: a família e a escola. Sua origem está vinculada a episódios de caráter econômico e social, localizados no período da Revolução Industrial, no século XVIII, notadamente marcada pela industrialização e pela ruína do sistema medieval, anunciando o fim do feudalismo.

A infância, no mundo burguês, passa a ser compreendida a partir da ótica capitalista e burguesa, isto é, como a fase apta a receber a preparação para a vida do trabalho e a vida social, organizada segundo os padrões do capitalismo e seu modo de produção e vinculação do trabalho e da educação.

Na França, mais precisamente com o Classicismo, no século XVII, é que se tem conhecimento das primeiras histórias que foram incorporadas como literatura também apropriada para crianças: as Fábulas, de La Fontaine; As aventuras de Telêmaco, de Fénelon; e os Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15). Apesar dos primeiros textos dedicados às crianças surgirem e serem registrados na França, a divulgação da literatura infantil deu-se na Inglaterra. Vejamos:

A literatura infantil traz marcas inequívocas desse período. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade do classicismo francês, sua difusão aconteceu na Inglaterra, país que de potência comercial e marítima, salta para a industrialização, porque tem acesso às matérias-primas necessárias [...], conta com um mercado consumidor em expansão na Europa e no Novo Mundo e dispõe da marinha mais respeitada da época (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

É justamente nesse contexto histórico da era industrial, no qual a burguesia firma-se como classe social, que encontramos a razão para o tratamento da literatura infantil, desde o seu surgimento, como mercadoria: “A burguesia se consolida como classe social, apoiada num patrimônio que não mais se mede em hectares, mas em cifrões [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Para fortalecer-se, essa nova classe necessita de instituições que facilitem o alcance de seus interesses, por isso, compreendemos a criança inserida na família e na escola. Na primeira, a família e sua organização seguem os padrões estabelecidos pelo que chamamos núcleo familiar. Na segunda esfera – a escola – percebemos seu vínculo com o sistema produtivo, isto é, uma educação voltada para a formação de mão de obra de um Estado capitalista.

Muito embora a sociedade burguesa queira transmitir que essa organização em que a criança está entrelaçada a torna feliz e protegida, é exatamente o oposto que ela oferece. A história da literatura infantil leva-nos a verificar que sua existência decorre da necessidade de atender uma missão não de caráter literário propriamente, mas de ordem econômica e política. O mercado responsabiliza-se pelos conceitos de infância e literatura infantil para garantir a circulação do livro como mercadoria. O capitalismo precisa criar consumidores de livros e assim desconsidera necessidades próprias da infância. A literatura infantil fica à mercê da análise e determinação do adulto, não da criança, com a qual a burguesia não se preocupou. Fica imposto, portanto, o modo como o adulto quer que o infante enxergue o mundo. Assim, salientamos:

[...] Esse segmento das populações, por isso, se vê marginalizado da ordem social, vítima de abusos legitimados em nome de uma educação conformadora e não sinceramente libertária. A literatura que é dirigida à criança mostra as cicatrizes desse processo social de dominação, lutando por compensá-las pela fidelidade à missão iluminista da arte. Não obstante, esbarra com uma necessidade insofismável: a de adaptar temas e discurso aos limites da compreensão infantil, determinadas muito mais pelas restrições sociais que as crianças sofrem do que por sua biologia em crescimento (BORDINI, 1991, p. 6-7).

A criança sofre influências muito mais diretas e traidoras da escola, pois ela é detentora de um elo com a literatura: a escrita. Desse modo, ela se sujeita a essa instituição “porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18). As autoras analisam que:

Os laços entre literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

Não diferente desse cenário, no Brasil, as sociedades modernas confiam a infância à escola. É somente quase no século XX que se fala em um tipo de produção de obra destinada à criança, diferente da literatura infantil europeia, que teve seu início na primeira metade do século XVIII. A literatura infantil brasileira começa sua história marcada pela proclamação da República, com o Brasil perseguindo uma modernização. Eis como é descrito esse processo:

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 28).

O país ainda muito carente de material adequado para a leitura das crianças inicia uma grande agitação para a produção de livros infantis, com destino determinado: “[...] o corpo discente das escolas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 28).

O desespero gerado por tão ínfima produção infantil somado ao patriotismo, aos anseios nacionalistas e a uma forte presença de obras estrangeiras são deflagradores do aparecimento dos primeiros contos e poesias infantis brasileiros. Os escritores e intelectuais desse período tinham estreitas relações com o governo, fato que assegurava a adoção das obras infantis que escrevessem. Isso refletiu na tradução de um comércio especializado, uma vez que escrever para crianças tornou-se uma profissionalização. Qualificando o que produziam apenas com o adjetivo infantil, esses escritores julgavam suas obras como apropriadas às crianças. Por isso, não se estranha que

[...] até fins do século XIX a literatura destinada a crianças e a jovens que se encontrava no mercado - acessível apenas à elite brasileira era toda importada, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal. Não havia aqui editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa. No primeiro decênio do século XX nota-se o início de uma reação a esse estado de coisas. A literatura escolar talvez tenha sido a primeira etapa (SANDRONI, 1998, p. 11).

A ânsia descontrolada das editoras, associada aos propósitos da educação, gerou consequências que inferiorizaram a literatura infantil, se definindo muito mais “pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para as crianças” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 13). Perrotti (1986) salienta que era visível, dada a pressa do mercado, chegarem, às mãos das crianças, obras que jamais se preocuparam em atender às suas capacidades leitoras e suas experiências estéticas. O autor acrescenta:

Além disso, não é sem razão, também, que o autor de *A educação e seus problemas* recusa sem meias medidas obras realizadas por “fazedores de livros”. Estes, cedendo a uma pressão do mercado, motivados por sua ampliação depois do movimento de expansão escolar, fazem “uma literatura banal, vulgar e insuportável”, acreditando ou querendo fazer acreditar que se

possa fazer livros para crianças “sem imaginação, sem estilo e sem idéias”. Na verdade, o que ocorre é que, face às solicitações do mercado, “todo mundo se acha com direito de escrever para crianças e de tentar o novo gênero. Pois, se não têm público quando se dirigem a adultos, por que não se aventurarem ao público infantil?” Se Fernando de Azevedo conhecesse a quantidade de “fazedores de livros” existentes hoje no Brasil, o que não diria?! (PERROTTI, 1986, p. 78).

No final do século XIX, surgem nomes de escritores da literatura infantil no Brasil. Na narrativa para crianças: Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Coelho Neto, Manuel Bonfim, Olavo Bilac e Tales de Andrade; na poesia, destacam-se Zalina Rolim, Francisca Júlia e Júlio da Silva e mais uma vez Olavo Bilac, editando em 1904, *Poesias infantis*. Entretanto, na poesia de tradição bilaquiana, girando em torno da expressão “ama-com-fé-e-orgulho-a-terra-em-que-nasceste”, havia uma “herança” de traços parnasianos que se refletia na poesia infantil até os anos 60, confinando os versos a valores didáticos e pedagógicos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 146).

Coelho (2000) faz um retorno às obras do poeta, ao destacá-las nos compêndios ou antologias escolares: “O grande modelo de poesia eloqüente, nas escolas do início do século, foi Olavo Bilac, cujo livro *Poesias Infantis* (1904) teve dezenas de reedições até os anos 50/60” (COELHO, 2000, p. 227). A autora recorda que o mais conhecido dos sonetos, *Língua Portuguesa*, também era o mais decorado pelos alunos da época, pois, para as crianças, esse mesmo poema tinha uma linguagem mais simples. De acordo com Coelho (2000, p. 228), outros poemas do autor como *A casa*, *A boneca* e *A avó* denunciavam o emprego de uma linguagem mais simples e a rendição à mentalidade dominante da sociedade. Confirmamos as considerações com a citação:

[...] Mas não deixa de estar presente o viés parnasiano, através de uma citação de Olavo Bilac, segundo a qual o poeta exigia de si mesmo o esforço de se colocar ao alcance das crianças com assuntos simples, versos bons e ausência de complicações formais. Ora, sabemos, especialmente através do trabalho de Marisa Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, que o Bilac presente nas escolas brasileiras é o pior Bilac, dos poemas de temática mais convencional e de linguagem mais hiperbólica. Assim, a referência ao poeta vem apenas comprovar sua “respeitabilidade” na história da poesia infantil brasileira (PAULINO, 1998, p. 84).

Segundo Lajolo (2007, p. 41), é muito velha essa discórdia entre poetas e o uso que a escola costuma fazer da poesia. O poeta Olavo Bilac assume que há inconsistência e fragilidade nos textos poéticos disponíveis para a infância do seu tempo. Coelho atesta a existência desse episódio:

Nascida em fins do século XIX e expandindo-se nos primeiros anos do século XX, a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos “recitativos” nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou a sentimentalidade que caracterizam tal poesia (COELHO, 2000, p. 224).

Conforme Coelho (2000, p. 225), a produção de poesia infantil era parca, limitava-se a poemas lúdicos de pura brincadeira e sobremaneira pueris. Essa ausência de produção poética era neutralizada com as cantigas populares ou folclóricas e cantigas de roda que as crianças conheciam. Contudo, a literatura que chegava às crianças, pelos livros que liam na escola, curvava-se diante de finalidades que não são próprias da arte. A tessitura do texto não mantinha harmonia com qualidades pertinentes à literatura de preocupação estética, tinha apenas o compromisso de moldar e doutrinar. A literatura conhecida como utilitária privilegia essa função em detrimento do estético. Por essa razão, Perrotti assevera:

A concepção de literatura infantil que vigorava no Brasil seria, portanto, a concepção utilitária já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela “condição colonial”. Em outras palavras como faltasse no Brasil material de literatura para as crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo do que seria essa literatura. E de tal forma que, quando do aparecimento de uma publicação como os Contos da Carochinha, não mais destinados especificamente à escola, estes apresentam-se como “morais e proveitosos”, ou seja, como leitura de caráter sobretudo utilitário (PERROTTI, 1986, p. 59).

Perrotti (1986) explica-nos o que seria a “condição colonial”:

A “condição colonial”, como chama Alfredo Bosi ao período de nossa História que foi do Descobrimento à Independência, não poderia deixar de marcar os destinos da literatura para crianças e jovens em nosso país. Vivendo não só política mas também culturalmente dependente de Portugal, o Brasil importaria modelos culturais que circulavam na Metrópole – buscados muitas vezes na França – e os expandiria na Colônia (PERROTTI, 1986, p. 57).

Não havia a existência de uma literatura infantil antes da década de 20 e da presença de Lobato, o que havia eram as chamadas “leituras escolares” (PERROTTI, 1986, p. 13). A literatura utilitária fez mais que usurpar o direito da criança à dimensão estética do texto, conforme observa o autor:

[...] se essa “literatura escolar” serve-se do literário para atender finalidades outras que não a estética – foi o próprio Bilac que afirmou no prefácio à

primeira edição das Poesias Infantis: “O que o autor deseja é que se reconheça, neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir para a educação moral das crianças de seu país”- esse não será o problema maior uma vez que a educação formal é, em si mesma, por definição utilitária. O problema será que, misturando-se ao campo da literatura propriamente dita, essa literatura didática contaminará a área do especificamente artístico, reforçando a concepção da literatura para crianças como literatura utilitária que nos chegava da Europa, através de publicações traduzidas em Portugal (PERROTTI, 1986, p. 59-60).

Na batalha contra o utilitarismo, a Europa conheceria uma literatura menos utilitária, feita para crianças, somente no século XIX. Perrotti assevera que o discurso moralizante da literatura utilitária não se rende tão facilmente:

Segundo Denise Escarpit, serão necessários muitos anos para que apareça uma literatura para crianças e jovens renovada. Isso só ocorreria na Europa, a partir dos anos 60 e estaria ainda em gestação. Ora, isto quer dizer que somente no nosso século é que a concepção utilitária da arte para crianças sofreria abalos consideráveis, sendo profundamente questionada por artistas, estudiosos e por todos aqueles que se interessam pela questão. Tal fato não ocorre de forma isolada, mas em várias partes do mundo (PERROTTI, 1986, p. 52).

No Brasil, mostras e sinais dessa transitoriedade de uma literatura utilitária para um projeto de poesia com preocupação estética, acontece, conforme explica-nos Coelho (2000), quando experimentamos nos textos para as crianças “Uma pequena inversão de postura que representa uma grande mudança nas relações comuns entre os homens e as coisas. Há aí uma ‘desordem’ de raiz modernista” (COELHO, 2000, p. 237). A autora destaca:

Lembramos que o mundo tradicional começou a afundar, *oficialmente*, nos anos 10, quando teve início a eclosão dos *ismos* (Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo...). Por diferentes que fossem entre si, essas manifestações vanguardistas tinham como denominador comum a fragmentação, ou melhor, a intenção de romper com a *ordem tradicional*, que estabelecia de maneira absoluta a *natureza* das relações entre os homens e o mundo. A *lógica consagrada* pela sociedade era o alvo visado pelo ímpeto demolidor do Modernismo (COELHO, 2000, p. 237).

Em 2008, conforme menção de Marisa Lajolo, a autora relembra um texto produzido em 1982, publicado com o título “O texto não é pretexto”, nele “[...] apontava equívocos de práticas escolares que se valiam do texto para *outras coisas*. Condenava atividades com textos que, a partir deles, pretendessem, por exemplo, ensinar gramática ou inculcar valores morais e éticos” (LAJOLO, 2009, p.103). Revisitando-o e revisando-o, a autora nos faz recordar que

essa prática na escola vem de longa data, desde o ensino de literatura da Grécia Antiga, quando ainda era conhecida por poesia: “Além disso, o ensino de literatura, ou de poesia, integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de um modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos” (ZILBERMAN, 2009a, p. 9).

Os autores até agora mencionados partilham da constatação de que a literatura para crianças, no Brasil e fora dele, sofreu, por longo período, uma supremacia pedagógica. As produções mais ricas e interessantes da literatura infantil foram elaboradas na segunda metade dos anos 60 e nos anos 70. Este atraso na transformação da literatura infantil não se produziu pela ausência de bons escritores, e sim por motivos de outra ordem, conforme esclarece Coelho:

Claro está que isso não se deu por falta de talento, arte e criatividade por parte daqueles que se sentem atraídos por essa difícil arte para crianças. Mas, sim, por razões extraliterárias. A verdade que a história nos ensina é que só depois que as novas idéias, valores e comportamentos se impõem nos adultos como “verdade” vivenciada, é que esse “novo” consegue ser expresso em linguagem lúdica e acessível às crianças [...]. Daí que cerca de cinquenta anos se tenham passado, para que o *novo* germinado no Modernismo do início do século pudesse brotar na literatura infantil, através de uma nova linguagem verbal e visual, lúdica, atraente e acessível aos pequenos (COELHO, 2000, p. 250).

Os poetas desse período, impulsionados pela criatividade, desvincularam-se do viés didático e pedagógico e buscaram maneiras de aproximar a poesia infantil da não infantil, lutando contra a “tarefa que a burguesia realizou de segmentar essa literatura, desprendendo-a do corpo mais amplo da literatura e nomeando-a de infantil” (SOUZA, 2010, p. 11). O destino da poesia, nessas décadas, não estava vinculado aos ensinamentos, mas, sobretudo, à linguagem. Baniou-se a ideia de que a criança precisava de uma educação exemplar e punitiva. Diferentemente da concepção de literatura utilitária cuja intencionalidade era obrigar a criança a imitar e memorizar modelos, os autores da poesia contemporânea querem levar a criança a descobrir e explorar algo novo com a linguagem. Concordamos, portanto, que:

[...] O ponto de encontro entre o poeta e a criança, na poesia infantil contemporânea, ocorre ou pela tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte da realidade [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 148).

Essa geração dos anos 70 lutou pela respeitabilidade da literatura infantil e pela visibilidade de suas qualidades estéticas. Saltou da “saudade da infância”, manifestada pelos adultos e afastada da experiência infantil, para as descobertas de uma infância verdadeira, libertária, em obras cujas práticas de linguagem infantil são cada vez mais percebidas, principalmente nos autores contemporâneos. Para Sandroni (1998, p. 23), são nomes representativos dessa renovação: Sidrônio Muralha, Cecília Meireles (antes dos anos 70), Vinícius de Moraes e Mário Quintana (anos 70). Eles comprovaram que “a literatura infantil é um território de total liberdade literária onde é possível estabelecer uma cumplicidade preciosa com o leitor” (MACHADO, 2007, p. 120).

Uma característica peculiar dos livros infantis produzidos nesse período é a inserção da oralidade na poesia e na narrativa. Essa tentativa de emprego de uma linguagem marcada pelo coloquialismo apresenta-se como uma maneira de a literatura para crianças absorver as propostas literárias adotadas pelos modernistas e o legado de Monteiro Lobato: “A literatura infantil brasileira mais contemporânea também reata pontas com a tradição lobatiana por outras vias. Por exemplo, pela inversão a que submete os conteúdos mais típicos da literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 125)

Dos livros de Lobato, recebemos preciosas contribuições, aprendemos a não subestimar a inteligência da criança e a conhecer mais de perto o Brasil, sem influências ufanistas. Souza (2012, p. 7) destaca, como característica lobatiana, o abrasileiramento da linguagem, observado especialmente “pela construção de um vocabulário que valoriza a realidade brasileira, traduzida linguisticamente por um discurso inovador”.

A qualidade das obras produzidas nesse período também é analisada por outra autora que investiga, discute, conhece e participa da produção da literatura infantil no país, Ana Maria Machado. A escritora aponta-nos que a literatura infantil

[...] como toda e qualquer literatura, sem adjetivos relacionados à faixa etária dos leitores, essa nossa não surgia do destinatário, mas dos autores. Daí sua força. Era feita por gente que, se estava escrevendo *também* para crianças e jovens, não era necessariamente oriunda de áreas que trabalhassem com a pedagogia ou a psicologia infantil, mas que chegava à escrita naturalmente, pelo amor à leitura (MACHADO, 2007, p. 119).

As complicações do adjetivo atribuído à produção literária destinada à criança já perturbara nomes de notoriedade nesse gênero, como Cecília Meireles. A poetisa tratou da literatura, da criança e da educação com afeto e cuidados. Sua faceta educadora não permitiu

contaminar a literatura infantil de tons pedagogizantes e de funcionalidade, antes, lançou seu olhar à criança, ao seu mundo sentimental, suas inquietações, suas curiosidades e descobertas. A autora soube lidar com uma nobre tarefa da educação: enxergar a sensibilidade humana. As qualidades atribuídas à Cecília vêm, talvez, de sua graça poética, atributo que a torna competente para fomentar, desde 1951, com a obra *Problemas da Literatura Infantil*, sobre os questionamentos acerca da existência dessa literatura:

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori” (MEIRELES, 1979, p. 19).

A adição do adjetivo infantil, para Bordini (1991, p. 11), pode privar essa literatura de sua especificidade artística, uma vez que “os estereótipos referentes a esse público retornam por efeito de ricochete sobre o comportamento da produção poética.” Acompanhando as ponderações da autora, acrescentamos mais uma ressalva: “Impensável sem a criança como destinatário, a poesia infantil precisa, apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo para agenciar o efeito poético que deverá provocar, caso não deseje trair um público confiante e incapaz de defender-se de contrafações” (BORDINI, 1991, p. 11).

As influências de Lobato agregadas às ideias modernistas e aos primeiros passos de autores da década de 60, que abriram “trincheiras” para a renovação, permitiu, à geração de 70, as nomeações: “a eclosão criativa dos anos 70/80” ou “a poesia como desconstrução e construção” (COELHO, 2000, p.249). Corroborando com Coelho, Machado também evidencia traços peculiares dessa geração:

Indivíduos que, de tanto ler com paixão, passaram também a escrever. Essa talvez seja uma primeira marca distintiva da literatura infanto-juvenil que eclodiu entre nós a partir dos anos 1970: quem a ela chegava não vinha atraído primordialmente pela criança ou pela educação, mas pelas possibilidades criativas da linguagem e pela literatura em si. Autores carregados de leituras. O que, de imediato, lhes davam uma bagagem extra, que vinham naturalmente, sem que se pensasse nisso; o diálogo com outros livros, a reflexão sobre o próprio fazer literário, a metalinguagem, a intertextualidade. Afinal, o essencial da literatura infantil não deve ser o infantil, mero adjetivo. Deve ser a literatura, isso, sim, substantivo (MACHADO, 2007, 119-120).

Destacamos o nome de Glória Pondé como mais uma autora que enaltece os escritores responsáveis pelo afastamento do utilitarismo, uma vez que o mesmo seria o culpado por diminuir o efeito da literatura e da poesia dos pequenos leitores. Em seus escritos percebemos que Pondé discute a proposta da literatura infantil dos anos 70 com intensidades política e histórica. Para ela, esses autores refutaram “uma pseudo-literatura extremamente convencional e reacionária” (PONDÉ, 1985, p. 82). Para tanto, a autora ratifica:

Os textos infantis dos anos 70 procuram, assim, reagir contra o tipo de literatura conservadora e alienante, contra preconceitos e estereótipos importados de outras sociedades ou, ainda, contra modelos de comportamentos passivos, acomodados e conformistas, que não contribuem para a formação do leitor crítico e da identidade nacional. Essa postura ideológica é reforçada pelo conhecimento que se tem de que é na infância que se formam modelos comportamentais e o ideário que vão marcar a personalidade do adulto. Em termos estéticos, pretendem superar a linguagem piegas e doutrinadora dos textos convencionais, tentando ousar e empregar qualquer tema e estilo, sem preconceitos, pois a omissão seria um modo de boicotar e desrespeitar o leitor e a literatura (PONDÉ, 1985, p. 85).

Ao reconhecer que, desde o seu aparecimento, a literatura infantil está ligada à escolarização, aos programas de ensino e às diretrizes educacionais do Brasil, imagina-se as dificuldades e os empecilhos dos professores diante da absorção das transformações promovidas na literatura e na poesia para crianças, oriundas das perspectivas do Modernismo. Isso é perceptível porque há uma ligação muito forte entre o ensino de literatura que o professor recebeu e o ensino de literatura que ele quer ofertar às crianças. Ele pauta-se, muitas vezes, apenas em uma abordagem interna escrita do texto, que desconsidera a existência da obra inserida dentro de um diálogo, de um contexto, fazendo os meios se tornarem o fim. Tal comportamento retrata a influência das abordagens estruturalistas que ele tenha recebido em sua formação e os reflexos do viés político da reforma de 68, talvez, por isso, quando trabalha uma obra literária reduz o texto a uma série de formas. Ainda que de posse de um texto literário de qualidade estética ele pode diminuí-lo a um texto utilitário, pelo uso que dele faz: “Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma ‘disciplinar’ e institucional” (TODOROV, 2009, p. 10).

Notadamente, o cenário que se apresentava era o da escola cerceando a literatura mais uma vez. A indagação que se faz agora é se os professores estariam preparados para escolher as melhores obras para o público que se expandia. Sem receber direcionamentos e com uma formação leitora ainda incipiente, provavelmente, eles encurralariam a leitura e privariam os leitores do prazer e da fruição estética. Os professores corriam o risco de selecionar obras

afastadas da linguagem inovadora que incentivava a reflexão e a crítica e não duvidava do potencial da criança.

Avaliando o quadro delineado na escola, pensamos no espaço concedido à poesia para crianças nesse sintoma de euforia e incertezas. De certo, muitos professores voltaram-se para as suas leituras de infância realizadas em tempos de estudante, logo, poderiam reproduzir equívocos praticados pelos docentes rememorados. Raríssimas exceções tenham, talvez, recorrido a escritores já consolidados na nossa literatura. Conforme Sandroni, alguns poetas consagrados tinham muito a oferecer à infância: “Muitos dos grandes poetas brasileiros têm em suas obras poemas que poderiam ser amados pelas crianças se as editoras acreditassem que a poesia é necessária” (SANDRONI, 1998, p. 23-24).

Lançar-se ao público infantil não significa supervalorizar apenas o adjetivo ou seu destinatário, pois o conteúdo da palavra infantil não pode interferir ou sobrepor o literário do texto. Assim, encontramos, nas memórias de grandes autores, leituras que, não destinadas obrigatoriamente às suas infâncias, renderam-lhes expressivas descobertas humanas, como cita Cecília Meireles ao falar do apreço de Jean-Jacques Rousseau por Robinson Crusoé. A autora pontua a severidade do filósofo em relação aos livros infantis, por isso, tece a ponderação:

Esses casos de leitura para adultos que vieram ser apreciadas pelas crianças é que nos induzem a pensar que só depois de uma experiência com elas se pode, verdadeiramente, compreender suas preferências. Assim a Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para crianças, seria a que as crianças leem com agrado (MEIRELES, 1979, p. 77).

Harold Bloom, na obra *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*, tece críticas ao delineamento que se faz da produção literária destinada à criança:

Qualquer pessoa, de qualquer idade, ao ler esta seleção, perceberá logo que não concordo com a categoria “literatura para criança”, ou “literatura infantil”, que teve alguma utilidade e algum mérito no século passado, mas que agora é, muitas vezes, a máscara de um emburrecimento que está destruindo nossa cultura literária. A maior parte do que se oferece nas livrarias como literatura para criança seria um cardápio inadequado para qualquer leitor de qualquer idade e de qualquer época. Eu mesmo li quase tudo que reuni neste livro entre cinco e 15 anos de idade, e continuei a ler esses poemas e histórias até dos 15 aos 70 anos [...] (BLOOM, 2003, p. 12-13).

Apesar de alguns autores assumirem posições que desconfiam, por vezes com razão, da literatura que se tem reservado para a infância, retornamos ao estudo de Meireles quando ajuíza: “Isso não significa que seja desnecessário escrever para a infância. Ou inconveniente. Existem mesmo muitos livros especialmente escritos para crianças que lograram o êxito pretendido [...]” (MEIRELES, 1979, p. 77-78). Quando a autora se dirige às obras especialmente escritas para a infância, ela também assevera que foram raros os nomes que alcançaram essa tarefa com triunfo: “Os mais belos livros infantis têm sido ou casos únicos na vida do escritor, ou casos à parte, em se tratando de escritores de renome” (MEIRELES, 1979, p. 79).

Solucionar essa antiga crise entre escola, literatura e poesia infantil demandaria “revoluções” profundas nos conceitos produzidos pela educação e pela sociedade, haja vista que é necessária uma formação literária desde os anos iniciais. Exigiria, daqueles que elegem a literatura para crianças na escola, compreender as complementariedades e as tensões fabricadas entre o ideológico e o estético, pois

[...] qualquer nova proposição estética deverá ser encarada em suas duas faces que estão intimamente conjugadas, embora às vezes relacionadas em forte tensão: o *projeto estético* – diretamente ligado às modificações operadas na linguagem – e o *projeto ideológico* – diretamente atado ao pensamento (visão de mundo) de sua época. Na verdade, o *projeto estético*, que é a crítica da velha linguagem pela confrontação com uma nova linguagem, já contém em si o seu próprio *projeto ideológico*, porque o ataque às maneiras de dizer se identifica ao ataque às maneiras de ser, ver e conhecer de uma época; se é na (e pela) linguagem que os homens externam a sua visão de mundo, esclarece João Luiz Lafeté [...] (PONDÉ, 1985, p. 81).

Uma primeira mudança, ainda que simples, mas considerada extremamente significativa, partiria da seleção mais cuidadosa e crítica dos textos literários oferecidos às crianças, dentro e fora da escola. Essa atitude nos alertaria a não coadunar com pressupostos que levam a literatura infantil a ser confundida ou diluída em uma literatura utilitária, didática ou de mercado. É relevante enfatizar que esse trabalho precisaria ser feito desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de que a criança tenha o direito a uma literatura que amplie o seu universo e a provoque a imaginar novas possibilidades de organizá-lo. Essa reivindicação é justa, pois, o discurso literário tem características próprias, é único e

[...] não se confunde com o utilitário, uma vez que “pelo próprio instrumento que utiliza, a literatura é uma lição permanente de linguagem. A obra literária difere das demais, ainda que empregue idêntico material, justamente

porque a composição deve nela obedecer a cânones de harmonia, graça e nitidez” (PERROTTI, 1986, p. 70).

Literatura que sirva para a infância, assim como para o adulto, tem que ser a literatura que é arte da palavra, pois, repleta de intenções e ambiguidades, ela aviva o desenvolvimento estético dos leitores. A linguagem literária marcada por sua plurissignificação, tornando múltiplos os sentidos das palavras que antes eram confinadas ao lugar-comum, tem a magnitude de transferir o leitor-criança para um lugar que não é apenas imaginário, mas é também real: “É real porque se pode viver um momento inigualável, mesmo que este seja fruto do imaginar, do sentir, do fruir, do aprender ou do sonhar...” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 152). Tocando os sentimentos, a arte desencadeia o refinamento do espírito, revelando uma percepção diferente do mundo e das relações. Irmanados no conhecimento e no sentimento de Machado, deixamos, à escola, uma lição, não coercitiva e tampouco moralizante, mas que não se deve esquecer:

[...] Como se pode imaginar uma educação que não contemple uma maior proximidade com a arte? Afinal, na feliz formulação de Ferreira Gullar, “A arte nasce para reinventar a vida, fazer-nos viver uma vida outra sem pagar o preço da realidade, já que, nesta, tudo acaba e é irreversível. A arte existe porque a vida não basta” (MACHADO, 2007, p. 163).

Assim como a escritora, esperamos que a poesia sensibilize aqueles que participam das esferas da educação, provocando suas “verdades” e conduzindo-os a debater uma possível reinvenção da escola, que desencadearia na inscrição da literatura no cenário devido: a arte.

1.2 LEITURA, ESCRITA, POESIA E RESISTÊNCIA: CAMINHADA PARA UMA LEITURA LITERÁRIA HUMANISTA

Falar de leitura exige, na mesma intensidade, falar também sobre leitor, em particular, neste trabalho, sobre o leitor-criança. Antes de dirigir-se a esse leitor, exemplificaremos que muitas são as maneiras de afastá-lo da leitura, perigosamente, isso acontece, com mais frequência, quando tratamos de leitura literária. Arbitrárias ou disfarçando-se do contrário, essas maneiras de afastamento da leitura são erigidas por grupos que se representam pela bandeira do poder, da força e, por vezes, da omissão. Contudo, esses mesmos grupos despertam nos leitores, sejam eles ainda crianças, formas de resistência que buscam enfrentar

os entraves impostos para a realização de uma leitura mais plena e humana. Resistência esta que, considerando a realidade da literatura na escola, da forma como foi descrita no tópico anterior, também é uma tarefa necessária para os educadores.

Paradoxalmente, a própria leitura constitui-se numa barreira para os leitores, fazendo naufragar o intento de aproximá-los dos textos cujos conteúdos comunicam o valor das experiências humanas:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler [...] (MANGUEL, 1997, p. 85).

Alberto Manguel, autor de *Uma história da leitura*, esclarece-nos que há relações de poder construídas para regular os leitores e a sociedade, nelas, prevalecem, quase sempre, o atendimento dos interesses dos mais fortes. Diante dessas considerações, o autor complementa:

[...] Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização - a canalização de informações, as hierarquias de conhecimento e poder -, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGUEL, 1997, p. 85).

Nesse contexto, somos conduzidos a questionar como a leitura é engendrada na escola de hoje. A ponderação é pertinente, uma vez que é a partir da concepção do processo de leitura assumida pelos professores que as ações do ensino serão conduzidas: “[...] Por exemplo, se o professor carrega consigo a idéia de que ‘leitura é traduzir a escrita em fala’, ele vai planejar e executar atividades com ênfase quase que exclusiva na leitura em voz alta pelos seus alunos” (SILVA, 2005, p. 40). Nesse sentido, é relevante destacar que:

Escola e leitura instauram, desde então, sobretudo no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável. Essa associação não se dá, porém, por razões lógicas, já que se pode aprender a ler fora da sala de aula [...]. Com efeito, é por razões históricas que escola e leitura, na esteira de seus vínculos com a aquisição da escrita, convivem, tendo nascido em épocas próximas e derivando seu desenvolvimento de seus progressos recíprocos (ZILBERMAN, 2009b, p. 19).

Essas constatações fazem-nos volver ao passado da escola e entender como esta instituição estreita seus laços com leitura e escrita:

Desde a Antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferiam materialidade aos bens em circulação – fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura. Contudo, seu emprego não era hegemônico, ainda que contassem com instituições destinadas à sua transmissão, como a escola, criada para tal fim, ou como a religião, que as valorizava enquanto podiam constituir a ferramenta de acesso e difusão dos textos considerados sagrados [...] (ZILBERMAN, 2009b, p. 23).

Observamos que as influências econômicas e religiosas, às quais se vinculam a escrita e a leitura, determinam, também, a organização e a disseminação dessas atividades na escola. Responsável pela propagação do registro verbal, a escola exibe o poder que lhe fora atribuído, “representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas, diferenciadas entre alfabetizadas ou não alfabetizadas, letradas ou iletradas, a partícula negativa recaindo sobre a privação das habilidades de ler e escrever” (ZILBERMAN, 2009b, p. 23). A autora expõe mais uma análise:

Examinando a história da leitura desde a perspectiva de seus compromissos com a sociedade, evidencia-se que a prática leitora não independe dos interesses econômicos que a acompanham, decorrentes das necessidades do mercado dos bens culturais, produtor de obras destinadas ao consumo e a seu descarte, estejam ou não comprometidas com a literatura de massa. Por outro lado, a disseminação da leitura decorreu de a escola ter adotado a alfabetização como sua primeira tarefa, tornada um direito constitucional nas nações modernas (ZILBERMAN, 2009b, p. 25).

Adotando a alfabetização como atribuição prioritária, a escola produz, dentro do seu contexto, as primeiras divisões, pois se organiza em detrimento daqueles que são eleitos “os melhores”, classificados com esse título por meio de avaliações. Como se tem analisado há uma prevalência da realização da alfabetização como um ato mecânico. Essa estruturação da escola e do ensino ignora a importância de saber que os textos comunicam mais que formas e letras, ela esquiva-se do acesso a um conteúdo que dialoga com o mundo e com o humano. Essa omissão gera consequências danosas, haja vista que se constitui mediante a perda do contato da infância com os sentidos. Desse modo, afiança Gebara:

Lemos porque vivemos rodeados por signos, símbolos, ícones que compulsoriamente exigem a tarefa infundável da busca do sentido. Lemos, também, porque vamos ao enalço do sentido dado pelo outro, criado por

ele, porque desejamos alcançá-lo de alguma forma. Lemos, ainda, porque nos procuramos. E, na leitura, encontramos uma fonte revolucionária para os sentidos, inesgotável de informações, sensações e impressões que são adicionadas à nossa experiência diária [...] (GEBARA, 2011, p. 11).

É notório que a predominância da decodificação encerrou a leitura na superficialidade das letras, abandonando os sentidos guardados nos substratos do texto. Arraijada nessa premissa, desde longa data, a escola ainda hoje não a superou, continua exigindo velocidade e equiparação quando trata da leitura, como se tal comportamento fosse condição para garantir o sucesso do leitor que mais tarde se formará ou não. Submetida à simples apreensão dos sentidos escritos, a leitura é entregue a uma série de automatismos:

A atitude em relação à leitura hoje mudou, os apelos são outros e a valorização de um hábito solitário e de reflexão parece ser incongruente com tempos em que o consumo estabelece os períodos que podemos gastar com cada atividade, cuja aplicação prática deve ser imediata. Assim, se algum texto é escolhido, provavelmente terá como função primordial a informação e será condensado para que a interação ocorra num período reduzido de tempo, garantindo produtividade certa (GEBARA, 2011, p. 21).

Para Zilberman (2009b), o sentido da leitura nem sempre é desvendado àqueles que deveriam se beneficiar dela, pois, “mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 2009b, p. 30).

Segundo Coelho, é à palavra literária escrita que conferimos o compromisso da constituição da consciência de mundo das crianças: “[...] a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca. [...] E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens* é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (COELHO, 2000, p. 15). Os obstáculos impostos ao contato com o texto literário são muitos, mas é inegável que o valor dessa leitura se sobrepõe a qualquer outra forma de ler:

Embora, nas actuais condições sociais, a capacidade para reconhecer e envolver-se, ao nível operativo, no cada vez mais vasto e complexo universo dos signos, tenha um grande valor de troca, e seja inegável que tais capacidades são determinantes no mundo do trabalho, a possibilidade de este envolvimento trazer para os indivíduos mais que os meios para sua subsistência implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos [...] (DIONÍSIO, 2008, p. 75).

Encontramos um perigo na tentativa de favorecer o leitor-criança por meio de uma proximidade com a literatura. A escola, mesmo recepcionando a leitura literária para reavaliar e redefinir seus propósitos corre o risco de reduzi-la a práticas simplistas que visam à mera busca de informação. Seu grande entrave é que não sabe propor um saber diferente do instrumental, ele domina a cena porque supostamente garante o ingresso no mundo do trabalho, enquanto a ficção é encarada como inútil. Dionísio avalia esse posicionamento:

Hoje, no quadro das sociedades ocidentais, em muito orientadas para a produção e difusão da informação, em que o escrito é cada vez mais central no trabalho e no lazer, com a cada vez maior valorização do acesso *a* e consumo *de* informação, torna-se indispensável interpelar os discursos sobre a formação de leitores a fim de perceber, por meio das dimensões da prática de leitura enfatizadas, qual o projecto que subjaz, por exemplo, às campanhas de promoção de leitura (às vezes, apenas do livro) ou às organizações dos *curricula* oficiais. Da interpelação pode concluir-se que, afinal, não falamos da mesma realidade: projectos há que visam o adestramento dos indivíduos para fazerem coisas com as palavras, de forma rápida, fluente e eficaz, quando outros, pelo contrário, visam capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta, participantes activos na mudança social, compreendendo a sociedade e a cultura em que vivem e o papel que podem desempenhar na sua construção e mudança [...] (DIONÍSIO, 2008, p. 72-73).

A escola não sugere e tampouco cultiva uma proposta de leitura pautada em obras que propiciam a aproximação das crianças com o conteúdo humano dos textos literários, muitas das suas ações, ao contrário, afastam-nas dessa descoberta. Essa instituição parece estar distante desse intento, negligencia-o pelas questões de interesse capitalista ou pela dificuldade dos docentes em lidar com textos de qualidade estética. O certo é que há muitos colaboradores da ausência da literatura na escola e da influência da má escolarização dos textos literários.

O livro didático, definido como produto de mercado, age diretamente na atuação do professor e na relação dos alunos com a leitura, delineando um projeto marcado pela rapidez e praticidade, consoante ao ritmo da produção e da competição. Hoje, os manuais comandam os planejamentos escolares, ditando uma seleção de textos paupérrima, que substitui os textos de grandeza literária, considerados patrimônio humano. Esses textos ficam relegados a um segundo plano ou ao esquecimento, uma vez que o livro didático prefere dar visibilidade às receitas culinárias, às propagandas, às piadas, aos classificados dos jornais, enfim, dar prioridade aos textos de linguagem fácil e desprovida de literariedade. Isso não significa que a escola pensa no direito de a criança conviver com textos da sua realidade, antes o que ela promove é não assegurar o direito à literatura.

Convivendo com os interesses da lógica do capitalismo, a escola autoriza a supremacia do livro didático. Prova disso, é que ele se mantém, até o momento, interferindo no ensino de leitura e escrita. Também não devemos esquecer, que ao lado da sua capacidade alienante, está a força-tarefa voraz das editoras. Dessa maneira, as crianças são cercadas por fragmentos de textos, assim definidos por Silva:

E enquanto fragmentos se sucedem sem autor e sem data – portanto sem história – falseiam a leitura, a literatura, o conhecimento, a vida enfim. Fecham com a escola, na sua organização também fragmentada, hierarquizada e burocratizada, ambos reproduzindo o esquema industrial de produção. A industrialização, ao fragmentar e especializar a produção, fragmentou também o trabalho da consciência do trabalhador. A textos fragmentados correspondem uma leitura e um leitor igualmente fragmentados, devidamente qualificados para o trabalho – o bom cidadão! (SILVA, 1986, p. 47).

Assentimos que o livro didático não se desvencilha, desde a sua origem, do pragmatismo da ideologia burguesa, responsável pelo seu patrocínio. Infelizmente parece que sem ele o professor já não tem mais coragem de desenvolver e criar atividades de leitura e escrita. Perante essa imobilidade docente, os leitores envolvem-se com textos, sejam literários ou não, por meio de fichas, questionários e outros exercícios repetitivos. Assim, o livro didático

[...] revela quão frágil se torna a formação do leitor por via dele, marcada pela decadência já que é um produto em crise. Crise que, no livro didático se manifesta na metodologia que fragmenta ou, mais grave, resume o texto; na interpretação superficial dos fragmentos e resumos textuais, desconsiderando a totalidade da obra (SOUZA, 2010, p. 3).

Os prejuízos que sofre o ensino de literatura na escola vão além da sua redução. Os manuais didáticos, servindo-se do texto literário para a realização de exercícios gramaticais, negam a sua especificidade: o trabalho criativo com a linguagem, a maneira como a obra literária se comunica. Se o ensino da língua é centrado na gramática que a concebe como sistema de signos arbitrários e convencionais, tomando-a como estrutura apenas e, desse modo, reduzindo sua significação, que trabalho será feito com o texto literário a partir dessa concepção? A literatura, portanto, torna-se secundária diante dos estudos de linguística. Nos livros didáticos, quando ela não está se prestando à gramática, sua explanação é forjada por uma análise literária questionável:

O primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto. Com pequenas alterações esse modelo vive até hoje, convivendo agora com propostas de leitura que desembocam em desenfreado ativismo (LAJOLO, 2007, p. 70).

A atividade descrita acima, somada a literatura reduzida a exercícios de gramática, pretende reforçar o utilitarismo da leitura e da escrita no contexto escolar. A grande maioria dos livros didáticos faz uso dessa fórmula, condenando a formação estética e humana do leitor à inexistência. Esse problema se multiplica se imaginarmos a quantidade de manuais produzidos pela disputa desenfreada das editoras.

O desenvolvimento da leitura literária que cabe à criança não fica por conta da sua subjetividade, em compreender o sentido do texto, mas está preso à localização de informações, às respostas curtas e sem sentido, à pesquisa dos significados das palavras. Diante desta afirmação, imaginamos como uma atividade de pesquisa ao dicionário sobre um neologismo de Manoel de Barros, contribuiria para a formação de uma leitura literária humanista. Onde fica a primazia do texto literário? Só concordamos que em tais atitudes da escola “Esvaziam - se assim as possibilidades discursivas de partilhamento de leituras de textos, literários (em sua maioria) ou não” (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 12).

Pensemos, agora, nos documentos norteadores do Ministério da Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não chegam a dedicar uma página completa sobre a especificidade do texto literário, também não apresentam ao professor nomes de obras com as quais ele possa desenvolver uma educação literária humana. Seu sumário é tomado por palavras como conteúdo, uso e forma, vocabulário bem destoante à formação literária humanista. Seus princípios são orientados pelas solicitações do mercado. Dessa maneira, são avaliados negativamente:

No quadro de generalizações dos PCN, revelador de práticas escolares de leitura literária, percebemos duas tendências antagônicas: uma voltada para o ensinamento orientador de condutas ; outra para a liberdade irrestrita na leitura, caracterizada como *receitas desgastadas do prazer do texto* (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 14).

Propagamos a leitura de textos literários para a formação do leitor-criança porque neles reconhecemos uma função humanizadora. Nem a criança, nem o adulto conseguem viver uma vida sem a literatura, pois “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela,

isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174). Essa é uma das satisfações do homem, um “bem incompreensível”, um direito, como afiança Candido (2004, p. 174). Esses equívocos da escolarização da literatura arranjados pelos textos norteadores da educação e pelos livros didáticos desconsideram o que existe no interior do texto literário: a humanização. Para Candido ela é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a concepção de perplexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Além de continuarem oferecendo uma literatura dissociada da humanização, a escola e os documentos curriculares também querem inculcar uma ideia de incapacidade da criança para alcançar obras de alta elaboração poética. Caso aprovássemos essa realidade, jamais poderíamos apresentar Manoel de Barros desde os primeiros anos do ensino, como é a proposta deste trabalho. Tudo isso corrobora para acreditarmos que a literatura está ameaçada, conforme explicita Perrone-Moisés:

O desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura” ou “literatura difícil”, representada pelos textos canônicos dos países e línguas, é um fato histórico universal. Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda lêem, em manuais de auto-ajuda, mas reconfortantes do que os textos literários (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

A literatura não pode ser pensada sem a leitura, por esse motivo, defendemos que a escola não pode permanecer patrocinando a leitura e a escrita desconectada do universo dos bons textos e livros, ou seja, da literatura de qualidade. Reduzir ou ignorar o texto literário significa não conceder ao leitor-criança a oportunidade de viver uma experiência estética e experimentar outras realidades. Todorov assevera que se for proibido ao texto literário apresentar outros mundos e outras vidas é porque a literatura está em perigo e, de certa forma, o leitor também. O autor declara que

[...] para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar a sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos (TODOROV, 2009, p. 12).

A sociedade capitalista, caracterizada pelo acúmulo de bens materiais e informações, prega o medo, o fim dos sonhos e tenta impossibilitar o surgimento de resistências. Nesse contexto, a criança é inferiorizada pelos discursos pedagógicos e políticos que visam o seu silêncio, pois essas forças sabem que ela coloca em xeque as formas convencionais e naturalmente questiona uma ordem que se apresenta como definitiva. Ela traça caminhos para criar uma ordem mais consoante ao seu universo infantil. Inserida nesse cenário de perdas e desvantagens no que concerne à sua formação leitora e humana, a criança, aparentemente frágil, cria também suas possibilidades de resistência. Segundo Perrotti, ela pode tentar sair menos prejudicada dessas relações nas quais a escola impõe normas, organizações e modos de atuar bem distantes dos seus interesses nada pragmáticos e que, por isso, acabam fragilizando seu encontro com a literatura. O autor salienta que

[...] apesar de tudo, há resistências, e não se pode dizer que todas as práticas e todas as significações se reduzam inapelavelmente à vontade adulta, sem que as crianças atuem sobre elas. Como se sabe, há sempre esferas de desejo que não se rendem a normas por mais rígidas que elas possam ser [...] (PERROTTI, 1990, p. 96).

Regina Zilberman e Lígia Cademartori Magalhães, autoras de *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*, comungam da mesma preocupação do autor supracitado: “De que forma a escola poderia estabelecer uma continuidade no desenvolvimento integral da criança, conciliando a imposição da ordem adulta com a sua própria experiência?” (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p. 28). Perseguindo respostas para essas inquietações, deparamo-nos com um texto cujo conteúdo e organização autorizam-lhe inscrever-se no combate contra o adestramento do leitor e da infância. Somos brindados com uma resposta advinda da literatura, um texto que a criança já conhece antes de ingressar na escola, a poesia: “A poesia seria um dos meios de a criança escapar do domínio do adulto, centrado na razão e na linearidade, para atingir outros processos de leitura do mundo” (PONDE, 1985, p. 177). Desse modo, concordamos com Candido (2004, p. 175) quando diz que “a literatura é o sonho

acordado das civilizações” e que ela “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções” (p. 176).

De acordo com Magalhães e Zilberman (1984), a função da escola é inserir a criança na escrita, porém as autoras afirmam que a mesma instituição desconsidera as habilidades linguísticas que o infante já desenvolveu. Se aos professores cabe ensinar a ler e escrever, eles não podem se esquecer de que estas são atividades secundárias, pois a criança leva para a sala de aula a experiência que vivenciou com a língua pautada no som da palavra e na liberdade do significado: “[...] Por isso, a criança já traz, para a escola, uma experiência linguística que, em sua funcionalidade, é poética. A apresentação da poesia infantil na escola poderia dar continuidade a uma experiência por ela iniciada e, logo, desprezada no processo de aprendizagem [...]” (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p. 29). Constatando que a linguagem da criança é muito próxima à linguagem poética, as autoras citadas observam:

A poesia, na escola, deve oferecer a experiência de o sujeito tornar-se sujeito de sua língua, isto é, que ele não se sujeite mais à língua como um dom exterior a ela, sobre o qual ele não tem direitos, mas apenas deveres, como ocorre no uso da língua normativa. Tal colocação não implica uma oposição entre linguagem poética e linguagem não poética, mas trata-se tão-somente de pretender que a criança tenha com a língua uma experiência que lhe permita tomar consciência de que esta lhe oferece muitas possibilidades, não apenas a relação passiva entre língua e falante, mas a possibilidade de uma experiência lúdica como fenômeno linguístico. Esta posição abala a escola em suas bases, porque exige que o aluno seja aceito como sujeito, que tenha direito à palavra, que seja um indivíduo pleno e não apenas um intelecto. O lugar e a função da poesia na escola seria, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e se dizer (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984, p. 40).

Nesse sentido, permitir o “dizer” da criança significaria concebê-la como um ser em incessante processo de transformação, submetido ao tempo histórico, recebendo e produzindo diálogos com o mundo. Permitindo-lhe essa autonomia e sua participação na história, é que esse sujeito, ainda criança, pode enxergar-se envolvido em um processo de leitura no qual os sentidos sejam descortinados, por isso, assegura Coelho “No *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente [...]” (COELHO, 2000, p. 51). Encontramos um eco dessa citação em Lajolo, quando a autora enfatiza: “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum [...]” (LAJOLO, 2007, p. 15). Gebara reforça:

Assim, a poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples decodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura

de poemas, pois durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos processos linguísticos que o constituem [...] (GEBARA, 2011, p.14).

De acordo com Gebara, assim como um poeta, as crianças procuram as infinitas possibilidades do “dizer”. Esse trabalho revela-se como um dos mais significativos para que esses leitores se encontrem com o poeta e compartilhem suas vozes, partindo do ato comunicativo iniciado por ele. O leitor-criança então dialoga e interage com o jogo poético:

Nessa perspectiva se insere o poema, por apresentar em sua estrutura constitutiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua. Esse traço central do texto poético coincide com uma das características do ser humano, principalmente na infância: a experimentação do mundo, na tentativa de exprimir e compreender o que rodeia, a partir de elementos externos já dados (GEBARA, 2011, p.13).

O poema de qualidade literária é um aliado da leitura, pois a eleva para um plano mais interessante para a criança porque permite uma reconstrução do que foi dito e amplia as formas de executá-la. Para tanto, ressalta Pondé: “A poesia infantil que apresenta valor estético é, por excelência, um dos meios de criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica” (PONDÉ, 1985, p. 174). Para Colomer (2007, p. 177), “a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção de sentido”.

Não se lê um texto apenas para arrancar-lhe informação ou mesmo para superar problemas de leitura e da sua relação com a escrita. A poesia para criança, depois da geração de 70, assim se apresenta: “[...] A nova poesia infantil descobre a palavra como um jogo, uma brincadeira com a fala, com a pura sonoridade [...]” (COELHO, 2000, p. 243). A leitura do texto literário, mais especificamente do poema, providencia uma nova concepção do processo de leitura, segundo indica-nos Cosson: “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas [...]” (COSSON, 2012, p. 40). Para Todorov, quando a literatura não é reduzida, ela pode

[...] nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p.76).

Na obra *Linguagem e silêncio*, ao tratar da chamada noção de alfabetização humanista, Steiner cala-nos com a frase “Ler corretamente é correr grandes riscos” (STEINER, 1988, p. 29) e acrescenta “[...] a leitura é uma forma de atuação” (STEINER, 1988, p. 28). Tais palavras fazem recordar Candido novamente: a literatura “não é uma experiência inofensiva” (CANDIDO, 2004, p. 175). Essas ponderações são postas para refletirmos sobre as condições e os tempos que vivemos. De acordo com Bosi, vivemos na lógica do capitalismo burguês e os tempos tornaram-se egoístas. O poeta, outrora doador de sentidos, vê sua voz enfraquecida pela Ciência, pela divisão do trabalho, pelo senso comum e pelos discursos ideológicos: “[...] É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas” (BOSI, 1977, p. 141). Dessa maneira, considerando as avaliações danosas desencadeadas pelo livro didático e pelos documentos curriculares frente a uma concepção de leitura literária humanista, concluímos que muitas são as tentativas, investidas pelo sistema dominante, para calar a poesia e a criança. Contudo, o poeta aparece como um combatente das repressões, cria ferramentas de luta para questionar o mundo institucional. Para ele, ainda há que se acreditar na poesia: “[...] E quero ver em toda a grande poesia moderna, a partir do Pré - Romantismo, uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes” (BOSI, 1977, p. 143). Para Alfredo Bosi:

A ideologia não aclara a realidade: mascara-a, desfocando a visão para certos ângulos mediante termos abstratos, clichês, slogans, idéias recebidas de outros contextos e legitimadas pelas forças em presença. O papel mais saliente da ideologia é o de *crystalizar as divisões da sociedade*, fazendo-as passar por naturais; depois, encobrir pela escola e pela propaganda, o caráter opressivo das barreiras; por último, justificá-las sob nomes vinculantes como Progresso, Ordem, Nação, Desenvolvimento, Segurança, Planificação e até mesmo (por que não?) Revolução [...] (BOSI, 1977, p. 144).

Apesar do quadro exposto por Bosi, o ser da poesia escolhe artimanhas para refutar o ser dos discursos correntes, ora perfaz zonas sagradas que o sistema desrespeita, uma delas a infância, ora desmancha o sentido do presente em nome de uma liberação futura (BOSI, 1977, p. 145). Isso nos faz concordar com a afirmação de Pondé:

Toda a expressão literária é sempre poética e transgressora, contudo a poesia apresenta um grau maior de violentação do pensar por sua linguagem altamente condensada, a qual, por ser eminentemente emocional, vai se aproximar do modo de apreensão globalizante da criança [...] (PONDÉ, 1985, p. 177).

Rejeitando e confrontando o discurso tradicional e inimigo, que “tacha” a poesia como uma espécie de adorno e supérfluo, reafirmamos que ela “ocupa um lugar central, por sua

própria constituição, já que [...] se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças [...]” (OSAKABE, 2008, p. 49). Sua força e amplitude não podem ser ocultadas porque “a poesia capta níveis de percepção, fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 28). Não se pode negar que a

[...] a poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação [...]. Ora, é essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, como se fossem inesgotáveis suas possibilidades significativas. Perto dela, fica patente a transitividade da linguagem cotidiana, como fica patente o patamar do senso comum em que se situa o leitor, patamar que se distancia daquele em que ela se apresenta [...]. Embora tudo se expresse em linguagem humana, o fenômeno poético acaba por transportá-la para um outro patamar sem se deixar formalizar por ela. Como se ela se fizesse por uma chave oculta. Nesse sentido, parece legítimo afirmar que a sensação de diferença que ela provoca no leitor não pode ser considerada como diferença discriminatória, excludente, mas, sim, como o motor de eliciação de um processo básico de conhecimento [...] (OSAKABE, 2008, p. 49-50).

Romper com o senso comum e o caráter utilitarista da leitura significa sobrepujar a decodificação instantânea imposta pela escola e pela ideologia dominante, pois, segundo Bosi, sob o domínio desse aparelho mental “[...] vergam oprimidos quase todos os gestos da vida social, da conversa cotidiana aos recursos dos ministros, das letras de músicas para jovens às legendas berrantes dos cartazes, do livro didático ao editorial da folha servida junto ao café da vítima confusa e mal-amanhecida” (BOSI, 1977, p. 145).

Apesar de conviver infeliz com os discursos correntes da sociedade, a poesia é patrocinadora das muitas faces da resistência, sobrevivente em um terreno oposto, “[...] resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, [...] e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia” (BOSI, 1977, p. 145).

A poesia, localizada nesse cenário dominador, incrédulo e indefinido da leitura e da escrita, pode ser eleita a melhor forma de resistência encontrada para a criança. Nela, enxergamos importante instrumento de formação, pois, fala do conteúdo humano, e, sobretudo, não silencia ou esconde, do leitor mirim, os contrários, as ambiguidades e as tensões, antes, aproxima-o dessas condições por meio de uma linguagem muito particular e uníssona. Assim, retomamos as palavras de Steiner: “[...] a arte da leitura do verdadeiro alfabetismo, deve ser reconstituída [...]”. Para que isso ocorra, é preciso, segundo o mesmo autor, aprender “[...] a lermos como seres humanos completos [...]” (STEINER, 1988, p. 29). O que queremos com a leitura literária humanista é a formação da pessoa associada a uma

interação e confronto com textos que por meio da linguagem falam da atividade humana através do tempo e da história.

No próximo capítulo abordaremos as relações entre infância e linguagem, considerando as reflexões do filósofo Walter Benjamin.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM E INFÂNCIA: UM ENCONTRO MARCADO

2.1 A MODERNIDADE E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Este capítulo trata sobre as relações entre a criança e a linguagem considerando as influências exercidas pelo modo de produção capitalista, uma vez que elas repercutem diretamente nas formas do sujeito pensar, agir e se expressar. Esse assunto também perpassa os capítulos 3 e 4 desta dissertação, haja vista que eles evidenciam versos de Manoel de Barros que captam o universo infantil envolvido nesse contexto. Por ora, para discutirmos sobre esse tema, buscamos as reflexões de Walter Benjamin, filósofo nascido em Berlim, na Alemanha, em 15 de julho de 1892, pois em sua obra, avaliamos uma marcante preocupação com a infância e a juventude frente aos domínios da modernidade.

Walter Benjamin compreende o conceito de modernidade fortemente vinculado ao avanço do sistema capitalista. Em seus ensaios sobressai a crítica aos homens que se permitem tornarem-se fantoches, em uma sociedade industrial da qual os indivíduos são comandados pelas regras do mercado, pelo desejo de não ser diferente e pelo distanciamento da novidade e da experiência. Os homens querem comprar, pois a felicidade, para eles, encontra-se no consumir indiscriminadamente. Nessa rede do sistema capitalista, os indivíduos não notam a decadência dos seus valores humanos, querem apenas ser igual ao outro, terem o que o outro tem e sempre em proporções maiores.

As práticas dos homens vão se automatizando nesse espaço ilusório de compras e mercadorias e por essa razão, sequer desconfiam da força destrutiva, operada pelos modismos e pela técnica, diminuindo sua capacidade crítica, conseqüentemente, são mais facilmente convencidos, “comprados”. Essa transformação que se atualiza por mecanismos sofisticados, fazendo a atividade humana sujeitar-se ao seu controle, visa subordinar cada vez mais os indivíduos, adaptando-os aos modernos modos de existência. Conforme Jobim e Souza, os danos se estendem:

A exploração capitalista sempre tratou o homem como se ele fosse apenas uma réplica da máquina, de maneira exclusivamente quantitativa. Entretanto a exploração do capitalismo no mundo contemporâneo não se limita a isso. Impondo seus próprios modelos do desejo, faz com que as massas que ele

explora o interiorizem, sendo essa condição essencial para a sua sobrevivência (JOBIM E SOUZA, 1995, p.41).

Benjamin avalia que, mesmo convivendo com as novas possibilidades técnicas, o homem não solucionou problemas sociais, crises e tampouco amenizou as dores causadas pela opressão. O processo extremamente veloz das invenções tecnológicas modificam as relações sociais e as sensibilidades, o passo humano é combinado ao ritmo acelerado da técnica. Assim,

O homem moderno tem de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão a sua frente. E isso em detrimento da sua capacidade de memória, de percepção de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro (GALZERANI, 2009, p. 54-55).

A experiência humana passa a ser substituída, progressivamente, por esse comportamento enrijecido: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1985, p. 115). Benjamin acusa as experiências da guerra pelo silêncio dos soldados: “Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 1985, p. 114-115). O pensador entende que essa redução da experiência não atinge apenas os soldados, não se restringe a um grupo, mas alcança a humanidade, produzindo o que o ele chama de uma nova barbárie.

O homem está atrelado ao trabalho que ele exerce na natureza porque produz por meio dela uma relação de transformação, modifica-a enquanto converte a si mesmo. Seu trabalho dirige-se a atender necessidades que vão além da sua sobrevivência. O esforço empreendido pelo trabalhador tem como finalidade realizar desejos e extravagâncias que não são seus, mas que pertencem a outros homens. O trabalho, dessa maneira, em vez de desenvolver as suas capacidades humanas, desumaniza completamente o homem, pois se torna um meio de opressão. Esse quadro de miséria humana é instituído e autorizado pela sociedade capitalista: “Partimos dos pressupostos da economia nacional. Aceitamos sua linguagem e suas leis” (MARX, 2004, p.79). Assim, Marx inicia o texto *Trabalho estranhado e propriedade privada*, dos *Manuscritos Econômico-filosóficos*. O autor deixa claro que essa sociedade usa o trabalhador para alcançar o aumento da produção de riquezas e que por isso “a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção” (MARX, 2004, p. 79). Nesse sentido, Marx assevera:

Nós partimos de um fato nacional-econômico, *presente*. O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

O filósofo Walter Benjamin, seguindo uma tradição marxista, também faz uma radiografia que nos leva a conhecer as causas do empobrecimento humano na época moderna. Dessa maneira, ele descreve como os meios de produção e as transformações técnicas na sociedade capitalista vão penetrando a atuação humana e a percepção estética. A experiência foi desvalorizada porque teria sido considerada, pela ciência moderna, uma forma inferior de conhecimento, que se ampara nas faculdades sensíveis e na imaginação. Essa divisão entre o racional e o sensível, expulsou a imaginação das fronteiras da experiência, gerando um empobrecimento das formas para se aproximar do conhecimento.

É também quando o intercâmbio entre as pessoas começa a desaparecer que nos deparamos com o predomínio das vivências e não das experiências. Na vivência, respondemos, sem pensar, aos choques do cotidiano, enquanto, na experiência, o que vivemos é pensado, compartilhado, transmitido. A primeira é breve, a segunda é infinita e permanente. Benjamin anuncia como os homens se comportam diante do empobrecimento da experiência:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 1985, p. 118).

Discutindo a pobreza da experiência humana, o pensador alude à infância, que também é atingida pelas histórias das experiências dos adultos: “Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘Ele é muito jovem, em breve poderá compreender’” (BENJAMIN, 1985, p. 114). Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin detalha como a amargura e o cansaço dos adultos colocam em risco as expectativas da infância e da juventude:

E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente com êxtase!); depois vem a “grande experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão.

Assim é a vida dizem os adultos, eles já experimentaram isso (BENJAMIN, 2002, p. 22).

De acordo com Benjamin (2002, p. 22), o adulto encara a vida como absurda e desconsolada “porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito”. Respondendo pela criança, o pensador indaga: “Por acaso eles nos encorajaram alguma vez a realizar algo grandioso, algo novo e futuro?” (p. 22). Para o autor, a experiência é o que existe de mais belo, se não for privada de espírito e juventude.

Desvencilhando-se do passado, e, desse modo, da história, os homens, solitários, veem a vida passar enquanto compram e assistem aos programas de televisão. Não abrem portas para a experiência e se satisfazem com vivências que não propiciam internalizar o que foi vivido. O homem da modernidade só investe naquilo que é passageiro. Desmascarando a ilusão do progresso e criticando o capitalismo e o consumismo que massificam, Benjamin deposita na arte de narrar um caminho para que os homens recuperem sua cultura, combatendo a mesquinhez e a mediocridade da experiência do mundo moderno.

Essa cobiça pelo progresso é intrínseca à pobreza da experiência e à alienação da linguagem. Galzerani (2009) considera que, nas teorias benjaminianas, o tom narrativo busca promover o encadeamento de tempos esfacelados. Passado, presente e futuro foram desarticulados em decorrência das práticas hodiernas que produzem o declínio das produções de sentidos, a dificuldade de intercambiar experiências e os empecilhos da ordem da linguagem. A linguagem da modernidade deixa de ser a narrativa que fornecia a experiência transmitida entre as pessoas, ela torna-se, somente, uma informação rápida, sufocada de explicações, empobrecida, sem a riqueza da coletividade. É, portanto, uma linguagem monológica, pobre e alienada. Contudo, é também na linguagem e na infância que Jobim e Souza indica uma saída para enfrentar as armadilhas e as diferenças do utilitarismo e tecnicismo que caracterizam a sociedade capitalista. Vejamos:

A infância ocupa um lugar de destaque no restabelecimento da relação entre experiência e linguagem, suscitando uma reflexão tanto sobre os limites da linguagem quanto sobre o empobrecimento da experiência no mundo moderno (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 150).

Apesar das consequências negativas desse processo de empobrecimento da experiência, e com acento da experiência da infância, o filósofo salienta que essa mesma pobreza deixa frestas para se erguer novas práticas sociais. O homem é obrigado a continuar e

a construir com esse pouco que tem. Surge, então, uma esperança para um contexto que possa se vingar mais criativo e humano.

Nesse sentido, prosseguimos, agora, na análise das múltiplas e singulares formas de a criança encontrar e desbravar a linguagem sem o peso da racionalização da existência. Para tanto, consideramos as dimensões da linguagem abordadas por Walter Benjamin.

2.2 A LINGUAGEM DA CRIANÇA: UM OLHAR SENSÍVEL E CRÍTICO DO MUNDO

O filósofo credita à infância a capacidade de fazer emergir uma história que nos é própria. Voltando ao olhar infantil somos mais capazes de receptionar o mundo sem o cansaço e a contaminação da sociedade da informação e do consumo. Enxergar com o olhar da criança não é assumir uma visão infantilizada do mundo, mas adotar uma relação mais sensível com aquilo que é esquecido e descartado.

Os textos de benjaminianos não são meras recordações da infância, tampouco trechos autobiográficos ou nostálgicos. Ao tratar da sua infância, o autor reata com a beleza desse momento e apresenta-o por meio de um exame cuidadoso e detalhado do filósofo, do intelectual. Reconstrói, historicamente, a criança que foi, entremeando imagens de seu presente com o adulto que escreve. Dessa maneira, o pensador não trata apenas de sua infância: “Mais do que na infância de um indivíduo, Benjamin estava interessado na infância como um coletivo” (NOGUEIRA, 1996, p. 105). Dirigir-se a sua infância, em Berlim, não significa revirar memórias, seu intento é muito maior que a recuperação de lembranças, é uma atitude política, trata-se de uma vontade de participar de seu tempo e de sua história e de falar de um momento da história da humanidade por meio do entrecruzamento de passado, presente e futuro.

O pensador defende que a infância se configura como um período produtivo e rico na busca do conhecimento do mundo e da linguagem. Isso porque as crianças negam o convencionalismo dos adultos, não se desgastam com as incertezas e o racionalismo exacerbado da sociedade capitalista. Nessa premissa localiza-se sua contribuição para este capítulo. Para Benjamin, as crianças receptionam melhor uma saída da realidade, uma vez que esse caminho lhes oferece outra lógica para compreensão do mundo. Elas realizam essa possibilidade por meio da imaginação e da brincadeira que representam um gesto contrário à racionalidade instrumental. De acordo com Kramer (1996, p. 36), em “Benjamin, o

conhecimento se dá com assombro, como triunfo, como fulguração”. Refletindo sobre essa questão a autora afirma que:

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, ele, o menino, ela, a menina, falam não só do seu mundo e da sua ótica de crianças, mas falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea, da vida atual. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira pelo avesso a costura do mundo, é, talvez aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Afinal, a infantilização e dependência não são projetos da sociedade moderna? E que papel essa sociedade reserva aos jovens? Conhecer a infância não significa, assim, uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz? (KRAMER, 1996, p. 38).

Ao oferecer imagens da infância, Benjamin confirma a potencialidade da criança como sujeito da história. O autor fala do seu universo infantil destacando tensões, isolamentos, proibições, sua proximidade com sujeitos socialmente invisíveis, como os empregados e os mendigos, fala da sua relação delicada com os pais, fala dos brinquedos e das letras. Portanto, não esconde o enredamento da dominação no qual ele e todos os homens estão historicamente inseridos.

A criança é entendida por Benjamin como um ser envolvido numa classe social, que produz cultura e faz história. Em sua obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, o autor mostra que prevalece, na infância, o interesse pelo brincar, colecionar, imaginar e pelos objetos que a sociedade despreza. Em seus textos incursionamos pela experiência infantil, no momento da construção do seu universo particular com os objetos residuais. Para o filósofo,

[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade - com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento - encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p.104).

O filósofo condena a afirmação de que a criança prefere os brinquedos requintados, nos quais sobrepõem o valor mercadológico. Na contramão dos pensamentos determinantes da sociedade de consumo, a criança não se interessa pela sofisticação desses objetos. De acordo com o autor:

Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial (BENJAMIN, 1985, p.185).

O infante é também atraído pelos resíduos e pelo lixo porque experimenta uma oportunidade de construir um mundo sem a invasão e a interferência do olhar adulto. Para Kramer (1996, p. 29), a criança reconta e ressignifica “uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína.” A criança procura por um olhar mais sensível, conforme lemos na citação:

O sensorial, freqüentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre objetos inanimados e seres vivos. Contrapondo-se ao mundo dos adultos, a criança vai em busca de outros aliados. Estes são encontrados mais facilmente no mundo dos fenômenos. Invertendo a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo que é abandonado pelos mais velhos. Aprende a *fazer história do lixo da história*. (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 149).

A criança realiza a experiência da linguagem com as brincadeiras e as histórias. A brincadeira é entronizada no seu cotidiano, “na banalização de uma existência insuportável”, pois para o infante “brincar significa sempre uma libertação” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Nesse cenário, de seres e objetos que não configuram mercadoria de valor, ela percebe uma sabedoria diferente daquela apregoada pelo mundo da lógica, uma sabedoria que não se presta a vigiar e ditar seu encontro e descobertas com o mundo e a linguagem. Assim, explora outras vias:

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o *novo no contexto do sempre igual*, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto o cria, e, ao criar o mundo ela nos revela a *verdade* provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 160).

Benjamin recusa concepções românticas da infância e visões inferiorizadas da criança que a consideram como alguém que precisa ser moralizado. Ele não aceita essas imagens porque entende que a criança não é um sujeito nem menor, nem idealizado, mas historicamente situado. Sujeito que pode construir e intercambiar visões. Por isso, segundo Benjamin (2002, p. 55), “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’”, todavia ela permanece, até hoje, refém de objetos que cumprem os interesses da ideologia dominante e não atendem suas necessidades humanas.

Ignorando a ordem estabelecida, a imaginação da criança vê-se sempre preparada e entusiasmada para novas formas de apreender o mundo, diferente da imaginação do adulto que já se encontra contaminada e adaptada à realidade. Por isso Bomtempo afiança que

O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura “como se” fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma a pedra em pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado. Isso está muito próximo do *sonho* ou do “reverso do espelho” de que nos fala Lewis Carrol, no qual os contornos da realidade e fantasia se misturam. (BOMTEMPO, 2006, p. 69-70).

A imaginação é reconhecida, pelo filósofo, como uma experiência de linguagem. A necessidade da linguagem surge e se constitui na infância, pois a criança trabalha e se esforça para adentrar a dinâmica viva da língua. Transita da condição daquele que não sabe falar, que está submetido à ausência da fala, para aquele se faz sujeito pela linguagem, tomando-a como expressão criativa. Ela reelabora sua experiência sensível em discurso humano, pois segundo Jobim e Souza:

[...] a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na ordem da fala da criança que acontece a passagem do signo lingüístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica. Nessa abordagem, a infância não é apenas uma etapa cronológica na evolução do homem que possa ser estudada – quer seja por uma biologia quer por uma psicologia – como fato humano independente da linguagem. Sendo um momento na história do homem, que se repete eternamente, manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 151).

Os estudos do filósofo confirmam que a linguagem e a infância representam uma expressão crítica da modernidade e mostram rejeição a uma concepção de linguagem que se delinea como instrumento de informação apenas. O autor engaja-se na busca de dimensões

mais expressivas da linguagem, consciente da ameaça que elas sofrem no mundo moderno. As dimensões expressivas da linguagem são tragadas, a todo o momento, pela linguagem fragmentada da informação. Não podemos desconsiderar que

Para a criança, as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão formas às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado (DIAS, 2006, p. 52).

A crítica benjaminiana escancara como a urgência capitalista quer arremessar os infantes para a utilidade, fazendo-os esquecer do prazer oferecido pelas coisas e saberes desinteressados: “Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de ‘juventude’; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2002, p. 22). Os adultos se incumbem de ordenar e disciplinar o gesto infantil, contudo, as crianças são desordeiras e criam alternativas para escaparem da vigilância e da arbitrariedade, conforme lemos em *Rua de mão única*:

CRIANÇA DESORDEIRA. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela (BENJAMIN, 2002, p. 107).

As reflexões benjaminianas mostram-nos as bases da alienação do homem, apontando a devassidão que se faz presente no uso da linguagem no mundo atual. Nele, a linguagem é comandada para coibir a revelação da essência do homem, ela é apenas um modo de aprisionamento de indivíduos que não percebem sua própria prisão. Conforme Jobim e Souza (1995, p. 138), libertar-se dessa condição alienante e empobrecedora começa por “reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo, que nela existe, mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio”.

Apesar do contexto impositivo, a linguagem infantil preserva-se distanciada da servidão da linguagem. A criança faz uso arrojado da linguagem, desloca-a da estratificação

imputada pelo adulto para outros usos e novos significados. Desse modo, os discursos infantil e poético admitem uma semelhança quando exploram a fala como lugar da polissemia, pois ambos os discursos trabalham o signo linguístico na sua relação com outros signos, não perseguem correspondência com o conceito ao qual seria remetido. A linguagem infantil, portanto, causa a destruição dos significados habituais, costumeiros. A experiência da criança com a linguagem está desajustada, em desarmonia com o mundo utilitário e tecnicista. Em oposição a esse mundo, ela busca o novo, a recriação.

De acordo com Machado (2007) a maneira como a criança utiliza a linguagem para se relacionar com as pessoas, antes mesmo de aprender a ler ou escrever, é muito singular, pois na infância não há dissociação entre imaginação e linguagem. Desse comportamento despontam criações ímpares que se sustentam pela curiosidade linguística. A autora cita a tarefa de um poeta, chamado Eno Teodoro Wanke que registrava as falas espontâneas das netas, contextualizadas em pequenos diálogos e situações comunicativas. Eis uma das frases que nos interessa por ilustrar os procedimentos linguísticos da criança: “O sol desliga mas depois volta, num é?” (MACHADO, 2007, p. 50). Pela construção dessa frase, analisamos que elos e correspondências são característicos na linguagem infantil, processando jogos semânticos, a criança relaciona desligar com desaparecer entre as nuvens.

Na teoria benjaminiana, encontramos uma referência à dimensão mimética da linguagem, na qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências. Essa compreensão de desenvolvimento da linguagem é abordada no ensaio *A doutrina das semelhanças*, da obra *Magia e técnica, arte e política*. Nele, Benjamin (1985, p. 185) destaca: “A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças”. Essa percepção da semelhança se oferece ao olhar como um relâmpago, pois é efêmera e transitória. O autor reconhece que essa capacidade mimética, ou seja, as correspondências que ele denomina “mágicas”, migraram para a linguagem e para a escrita e que também estão diminuindo: “Pois o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos” (BENJAMIN, 1985, p. 109). No mesmo ensaio, atentamos para a ressalva de que a brincadeira infantil representa a escola dessa faculdade. Por isso, o autor explica que

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum a imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem (BENJAMIN, 1985, p. 108).

No prosseguimento desta dissertação, apreciaremos versos de Manoel de Barros que reiteram as considerações da citação, no entanto, antecipamos alguns: “Antes a gente falava: faz de conta que / este sapo é pedra. / E o sapo eras. / Faz de conta que o menino é um tatu / E o menino eras um tatu” (*O fazedor de amanhecer*, p.474)².

O ponto crucial dessa concepção de linguagem é questionar as teorias de linguagem que se baseiam na separação língua e fala e provocam o isolamento da linguagem com o mundo e a vida. Vemos em Benjamin que a linguagem não é um sistema convencional de signos e que sua relação com as coisas não é arbitrária. De acordo com Jobim e Souza (1995, p. 141), o filósofo “quer resgatar a mesma dimensão polissêmica da linguagem reivindicada por Bakhtin no contexto da literatura e das trocas verbais no cotidiano.” Essa dimensão tem seu espaço diminuído por causa da prevalência do uso monológico da linguagem tecnocrática que se instalou nas relações entre os homens no mundo moderno.

Outra dimensão da linguagem tratada por Benjamin é a metafísica. Segundo, Jobim e Souza (1995, p. 143) “ela é uma crítica às teorias formalistas e positivistas, que privilegiam a dimensão utilitarista e instrumental da linguagem, ou seja, seu papel de transmissão de conteúdos.” Nela, o filósofo discute a condenação do homem a doar sempre apenas um sentido às coisas. Ele esclarece como o capitalismo nos obriga a acelerar o olhar diante das coisas. As crianças, sinceras desordeiras, procuram seus acessos à experiência sensível, que as tornam aptas a alterar o olhar e, a posicionar-se, mais criticamente, contra o feitiço da realidade do mundo moderno: o ter vale mais que o ser. Enfim,

A proposta que emerge dessa concepção ampliada de linguagem é a aprendizagem de uma linguagem pedagógica das coisas que nos permita resgatar a compreensão crítica da realidade contemporânea. De posse de tal linguagem, seria então possível recuperarmos um olhar sensível sobre o mundo, procurando o lugar do refúgio do sagrado, ou seja, aquilo que faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 145).

Benjamin inicia o ensaio *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem* falando da existência de uma linguagem da música, da escultura e afirmando que a existência da linguagem não se encerra somente nos domínios de manifestação do espírito humano. Para ele, as coisas se comunicam com o homem desde a infância “Não há evento ou coisa, tanto na

² Os versos e poemas de Manoel de Barros registrados nesta dissertação foram transcritos da obra *Poesia Completa* (2010) e do livro *Escritos em verbal de ave* (2011), ambos da editora Leya. *Poesia Completa* reúne 21 livros do poeta, por essa razão, empregamos os versos acompanhados do título da obra e da indicação do número da página. A configuração do livro *Escritos em verbal de ave* (2011) não dispõe numeração de páginas.

natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar o seu conteúdo espiritual” (BENJAMIN, 2011, p. 51).

Inovar a relação com a própria linguagem, as coisas e os objetos é uma saída oferecida pela infância para opor-se a uma linguagem altamente informativa e estéril. Por isso, entendemos que o potencial da palavra está na sua capacidade de adentrar as relações humanas entre os indivíduos. Para tanto, Kramer observa que

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da expressão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças tem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação (KRAMER, 2000, p. 13).

A criança oferece, nos seus exercícios de linguagem, outra maneira de lançar um olhar ético e estético sobre o mundo. Essa é uma forma mais rica e humana de contribuição para a história do homem contemporâneo. O homem máquina, o homem mercadoria se quiser aprender com as crianças, com a sua linguagem expressiva, com o seu olhar desautomatizado, poderá elaborar uma nova história aos que virão.

Mesmo com prenúncios de findar, graças à imposição da linguagem informativa, as linguagens mimética e metafísica abordadas por Benjamin, ainda se manifestam nos lábios das crianças e dos poetas. Nomear para eles é um ato de criação que não se esgota. Eles nomeiam coisas, objetos, lugares, pessoas. Nesse processo de nomear e criar novos mundos, somos incomodados a responder sobre o que a realidade tem proporcionado às crianças. Essa realidade bruta e insensível ao olhar não basta para elas, por isso, não se cansam de inventar e ressignificar as coisas.

Com Benjamin, aprendemos que lidar com a infância é voltar-se para a própria linguagem e perseguir o contato com uma experiência da linguagem bem oposta a que se tem no uso comum.

Pensando na criança e na sua relação com a linguagem, lançamos nossos olhares à escola, cenário onde o infante, por longas horas, convive com adultos. Por esse motivo, nos

interrogamos se ela tem se dedicado a cultivar a linguagem expressiva, tão bem tramada pela criança antes da sua escolarização.

Temos na escola tempo e espaço organizados para a criança nomear livremente, viver experiências, fortalecer a sua imaginação? Creio que ainda não. Indo mais além, temos percebido seu olhar e sua sensibilidade? Os objetos que lhes oferecemos aguçam sua curiosidade? Deixamos seus sentidos falarem? Por fim, o questionamento mais importante: O que podemos dizer dos textos disponibilizados para sua leitura e suas expressões?

Como a escola pode reivindicar alguma produção humana da criança, por meio do contato com da linguagem, se a obriga a ler e a escrever na dureza da linguagem mecânica e transmissora de informações? Ela continua apartando o conhecimento da sensibilidade como também o traduz em algo recortado, especializado, afastado da possibilidade de entender a totalidade do mundo e a forma como este funciona ou é produzido.

Ratificamos que a especialização extingue o diálogo e o sentimento solidário entre os homens, e que, somente longe daquela, estes podem harmonizar-se e reestabelecer o espírito crítico, apoiado em uma sensibilidade que questiona o mundo. Negar essa sensibilidade significa recusar uma oportunidade de imersão na arte, ou seja, o conhecimento de uma arte mais próxima ao entendimento de si e do mundo, que viabilize um conhecimento que não é fragmentado, mas que se caracteriza antes de tudo por uma experiência mais sensível e humanizadora. A literatura assume essa forma de conhecimento, pois é capaz de instruir, atacar a fragmentação da experiência e recorrer à linguagem comum fazendo dela uma linguagem particular, a literária: “A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 35), ainda realiza mais, ela “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (p. 36). Enfim, Compagnon ressalta o valor humano que a literatura pode transmitir ao mundo atual:

A literatura oferece um meio [...] de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

As crianças ainda permanecem escravas do uso exagerado do livro didático e das práticas pedagógicas racionalizadoras que as silenciam, como os soldados, citados por Benjamin, ao retornarem da guerra: “Como uma pobre alma à meia-noite, a cada passo a

criança provoca um estrondo e ninguém a vê. Se então toma o seu lugar, participa em silêncio até o soar do sino” (BENJAMIN, 2002, p. 105). Para tanto, concordamos que

Quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com a educação de crianças pequenas, se depara com um problema crucial (além de todos os relacionados ao descaso econômico material): o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não-verbal, para energizar e se contrapor a um ensino pseudo racional que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo, que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensualidade; e impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo (DIAS, 2006, p. 45-46).

Infelizmente, leitura e escrita na escola estão fadadas a transmitir conteúdos e servem de base para mensuração de resultados estatísticos para o governo. Sobre as crianças está apenas o fardo e a tristeza quando a escola lhes conduz por essa ótica e despreza o seu olhar. Diante dessas insatisfações, continuamos a defender que: “Sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a infância problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade” (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 160).

Esse quadro poderia ser menos desastroso, se a escola cultivasse a sedução pelos textos literários que são abastecidos da revolução da linguagem produzida por seus escritores. Somente por esse caminho, a escola oportunizaria às crianças entenderem a linguagem como produto humano. As crianças, então, conheceriam o homem por meio da linguagem e a escola trabalharia uma concepção humanista da literatura. Nisso confiamos porque “a literatura instaura-se no trabalho com a linguagem, reveladora de pistas para a ideação da vida não tal qual ela é, mas como ela pode ser. Daí a sua perenidade” (AGUIAR, 2007, p. 18).

Quando muitos professores forem capazes de realizar com as crianças, desde cedo, uma experiência de caráter mais enriquecedor com a linguagem, antes que elas sejam contaminadas pelos modelos de comportamento dos veículos de comunicação e pela pseudoliteratura dos livros didáticos, asseguraremos seu desenvolvimento humano.

No caso desta dissertação, promovemos essa proposta desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sustentando-nos pela fina poesia do poeta Manoel de Barros.

Encerramos este capítulo com a leitura de um poema que une Benjamin e Barros, pois compreendemos que ambos anseiam por um projeto comum: outra lógica, menos desumana, para o homem viver uma experiência com a linguagem.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não
 aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito que abre
 portas, puxa válvulas, que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
 que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 (*Retrato do artista quando coisa*, p.374)

Poesia não é teoria, portanto, não podemos confirmar uma ideia exterior a partir de um ambiente literário, já que este tem outros objetivos. No entanto, é claramente perceptível na poesia de Manoel de Barros, entre outros recursos, um tom pensante e metalinguístico, que retoma o tema do lugar da poesia no mundo a partir da desconstrução poética – e linguística – deste mundo. Para o filósofo e o poeta, neste sentido, a libertação do homem está em ir contra a dominação e a linguagem utilitária, pois ele renasce pela linguagem renovada.

Os versos do poema acima, recusam a linguagem e os valores institucionalizados da sociedade, uma vez que o sujeito poético aceita apenas as desordens da linguagem e do mundo, ou seja, o avesso das coisas, da realidade. Iluminado, pelo contrassenso, preza mais pelo vazio que o cheio, conforme já pronunciado em *Exercícios de ser criança*: “A mãe reparou que o menino / gostava mais do vazio / do que do cheio. / Falava que os vazios são maiores / e até infinitos” (p.470). O vazio, diferente do mundo “cheio” de verdades, é infinito e abre-se para outros arranjos, outras possibilidades. Essa postura é assumida porque a criação, conhecida na poesia de Manoel de Barros como invenção, repele os atos cotidianos dos quais o homem moderno torna-se escravo. Assim, lemos os versos: “Você vai encher os / vazios com as suas / peraltagens” (p.470).

A incompletude atende o desejo do sujeito poético de ser outros e iguala-o às coisas pequenas e desimportantes, descartadas pela sociedade que acumula bens. Ele se salva dos domínios capitalistas pela sua incompletude. O desimportante e o desprezado são acolhidos em sua poesia e transformam-se em um tema de combate às relações de poder. Para Manoel de Barros, a riqueza do homem, portanto, é ser livre dos modelos de vida pragmáticos, que o levam à exaustão e à pobreza humana.

Na poesia de Barros podem estar contidas respostas para o desafio da recuperação da linguagem expressiva, pois sabemos que ela é guarnecida pela infância, por isso, ouvimos a linguagem da criança em seus versos.

No próximo capítulo analisaremos como as sinestésias, as personificações, os neologismos e os traços de negatividade auxiliam-nos a revelar a constituição do universo infantil na poesia de Manoel de Barros.

CAPÍTULO III

UMA LINGUAGEM DA INVENÇÃO: A POESIA DE MANOEL DE BARROS

3.1 EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA: A POESIA DE MANOEL DE BARROS E A INFÂNCIA

Analisamos neste capítulo como o universo infantil é construído na poesia de Manoel de Barros. Para tanto, elencamos os recursos de linguagem empregados pelo poeta que explicitam uma aproximação com o mundo da infância e explanamos sua vinculação poética com a poesia moderna. Essa análise valida que são muitas as obras de Manoel de Barros que podem ser absorvidas pelo leitor-criança, ao contrário do que determina o cenário mercadológico.

Procuramos realizar uma leitura ao mesmo tempo humanista e estética da obra manoelina. Não pretendemos corroborar com a poesia de Manoel de Barros dados teóricos ou da pesquisa, mas, pelo contrário, extraímos dela, entre os jogos sógnicos de alta densidade, fios temáticos que traduzem, no interior de sua poética, o trabalho com a poesia e de como esta transfigura o mundo pela linguagem. Tal leitura foge aos padrões da herança estruturalista, que vê no literário apenas uma mobilização de formas para criar um construto plenamente artificial. Diferentemente, mesmo considerando a esfera em separado da realidade literária, este trabalho insiste em uma leitura humanista, isto é, que aposte na literatura como formação humana, não por ser este “o papel” da literatura, condição esta inexistente, mas por ser esta uma tarefa possível dentro da formação escolar. Este entendimento leva em conta, na produção literária, o caráter expressivo e o construtivo e os limites que separam estas instâncias permanecem sempre indefinidos, dado o caráter singular – e não estrutural – das obras literárias.

No caso da poética de Manoel de Barros não vemos “mensagens” que possam ser racionalizadas como políticas, pedagógicas ou como preceitos teóricos para o poema, longe disso, entendemos a ação como fruto da herança das vanguardas literárias, que, no bojo de seu caráter autorreflexivo, assume o poema como exercício pensante no interior de uma técnica ou ainda, toma-o, a partir dessa para produzir uma “reflexão” sobre o mundo, enquanto se reflete, em igual proporção, sobre o fazer poético. São “reflexões” autodependentes, nas

quais, estética e razão formam um corpo paralelo ao mundo como indicativo de sua recusa aos padrões vigentes. Desse modo, vemos a estética negativa se construir na relação entre poesia e mundo, instaurando uma forma tensiva entre os elementos internos e externos do poema, bem como um questionamento até mesmo às bases desta separação (interno e externo), justamente como um dos recursos estilísticos mais ricos.

Assim, tentamos capturar da obra manolina suas principais recorrências temáticas, principalmente no tocante à linguagem e ao mundo infantil, assim como a relação entre estes dois elementos, pois para além de uma leitura formal ou contextualista, efetuada pela didática escolar, é preciso compreender de que forma uma leitura humanista está coadunada com uma leitura estética.

A infância foi “cantada” diversas vezes e de inúmeras maneiras. Chegou até as crianças por meio de versos que as sensibilizaram ou sequer se aproximaram daquilo que elas mesmas conhecem como infância. Ao refletirmos sobre esse fato, consideramos que não é suficiente receber o título de autor de literatura infantil para tocar a subjetividade desses pequenos grandes leitores, antes, é preciso que eles sintam que a obra comunica-lhes um conteúdo genuíno. Cecília Meireles afirma que:

Uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem. Saber-se, também, se os adultos sempre têm razão, se, às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia; se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina... (MEIRELES, 1979, p. 27).

Ao tratarmos da infância precisamos compreendê-la como um período da vida no qual se experimenta o mundo pela primeira vez e que tal sensação se revela apoiando-se nos sentidos. Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Ascensão do olhar: aproximações entre Fenomenologia e Literatura*, Marina Miranda Fiuza discorre sobre esse acontecimento que tanto privilegia as experiências libertadoras e perceptuais, das quais os adultos se afastam, de acordo com sua pesquisa, para render-se a uma vida acelerada e prática. A sensatez do adulto é criticada pela superioridade da criança, anunciada no poema *Ascensão*, do livro *Tratado geral das grandezas do ínfimo*.

Muitas vezes entrevistado e interpelado sobre a presença do mundo infantil ser uma tônica em sua obra, Manoel de Barros oferece uma possível explicação: “[...] quando a editora lhe pediu que escrevesse o que seria o livro da Mocidade e da Velhice ou seja, que

completasse a sua Autobiografia, o poeta respondeu que não seria capaz, porque só teve infância” (MORETTINI; URT, 2010, p. 227-228).

A predileção de Manoel de Barros pela infância não submete sua obra a um universo inferiorizado. Ao contrário do que se pensa, faz abrigar um mundo muito mais repleto de sentidos, enriquecendo as experiências humanas. Em outra entrevista, o poeta justifica a importância de olhar as coisas e o outro pelas retinas da infância:

Barros perde o olhar na imensidão de si mesmo. “Minha poesia tem muito desse abandono das distâncias. A minha palavra é abandonada e carrega resquícios da infância.” O menino, Nequinho, suspira; e o poeta, grisalho, sorri na lembrança: “Aristóteles já dizia que o melhor conhecimento que o homem tem e carrega para si é o das primeiras percepções. O olhar a primeira vez, a sensação da primeira vez. Isso é que é verdadeiro e é o que o homem carrega para a eternidade. A minha poesia focaliza esse olhar, é a ele que dá mais valor” (ATTI; GRÁCIA-RODRIGUES; RODRIGUES 2009, p. 163-164).

Esse olhar descrito acima possibilita a aproximação de literatura e infância e traduz a condição que Manoel de Barros reivindica para trabalhar com a palavra, ou seja, aprender a enxergá-la como em um primeiro encontro. Nesse aspecto, assinalamos uma comunhão entre poesia e infância, pois, conforme Coelho (2000, p. 267) “O poema deve nascer de um *olhar inaugural*, de um *ver diferente* algo já conhecido e *descobrir* algo ainda desconhecido.” O exercício do poeta é muito semelhante à maneira como a criança se relaciona com o mundo, pois ambos permitem à palavra “dizer-se”, antes de impor-lhe um significado. Por isso, quando tratamos da presença do universo infantil na poesia de Barros, estamos longe de assumirmos um acordo com a classificação mercadológica de suas obras. Dizer que alguns de seus textos são poemas infantis ou não, sem antes lê-los e conhecê-los intimamente, corresponde a assumir uma concordância com o cunho classificatório e editorial do termo. Falar de infância na obra do poeta ultrapassa esse caminho. Ela encontra-se na referência ao fazer poético, revela-se no e pelo literário.

A obra de Manoel de Barros, ao ancorar-se na infância, denota um significado que ultrapassa a simples lembrança. Segundo Castro, é nessa passagem da vida que o mundo, as coisas e os seres foram experimentados de maneira única e expressiva: “Nas relações entre homem, mundo e linguagem, a infância emerge como estado potencial de todas as invenções” (CASTRO, 1991, p. 176).

Para Castro, a renovação do mundo se dá mediante o arquétipo da criança. Para o autor, essa qualidade de retornar à infância vai desembocar na língua como expressão, como

linguagem do mundo projetado. As palavras surgirão do vigor lúdico: “A infância torna-se também o tempo de experimentar e inovar a língua” (CASTRO, 1991, p. 176).

Muito diferente da classificação mercadológica que determina uma separação das obras do poeta em infantis e não infantis, imputando, às crianças leitoras, o afastamento de grande parte da obra do autor, os versos de Manoel têm como destinação o arranjo com as palavras, por sinal, atividade muito comum desde os primeiros anos de vida.

Em número expressivo, reportagens e textos sobre o poeta propagam que a primeira obra dirigida ao público infantil foi lançada em 1999, intitulada *Exercícios de ser criança*. Essa classificação é reforçada também no sumário da obra *Poesia Completa* (2010), organizada pela editora Leya. Nele, observamos a divisão das obras³ constando, ao final da página, a indicação *LIVROS INFANTIS: Exercícios de ser criança* (1999); *O fazedor de amanhecer* (2001); *Cantigas por um passarinho à toa* (2003) e *Poeminha em Língua de brincar* (2007). Nessa categorização, avaliamos um risco: a restrição do contato da criança com a poética de Manoel de Barros, haja vista a redução do número de suas obras ofertado para os leitores mirins.

Contrariando o que o cenário editorial apregoa, os exercícios de ser criança do poeta estão presentes desde o seu primeiro livro. Castro (1991, p. 181) atesta que *Poemas concebidos sem pecado*, *Face imóvel* e *Poesias* são marcados pelo registro da infância. Há outros pesquisadores que concordam com essa afirmação:

Em Manoel de Barros, essa volta simbólica à infância (e sua inocência), ao passado, é representada principalmente em suas três primeiras obras poéticas, nas quais Barros recupera, pela memória, fatos, eventos, histórias de personagens curiosos, que fizeram parte da fase primeva de sua vida (RAMIRES; MARINHO, 2009. p. 100).

O estudo de Afonso de Castro (1991, p. 181) expõe-nos que “O poeta Manoel de Barros escreveu muitos poemas sob o signo da infância [...]”, vejamos:

O quarto livro **Compêndio para uso dos Pássaros**, dedicado a crianças (seus filhos), traz os desenhos de seu filho de cinco anos de idade, João Wenceslau Leite de Barros. Dividido em duas partes, tem na primeira parte, *De meninos e de pássaros*, sua maior expressão poética da infância lúdica. São cinco títulos englobando poematos que retratam sua experiência poética como jogo de linguagem e de expressão da infância como tempo de ritmo criativo e libertário (CASTRO, 1991, p. 181).

³ Os títulos e as datas foram transcritos da obra *Poesia Completa*, editora Leya (2010).

Em sua obra, *A poética de Manoel de Barros: a linguagem e a volta à infância*, Castro (1991) delinea sinopses de dez obras do poeta, dentre elas, escolhe, além daquelas já citadas anteriormente neste texto, outras três, observando o mesmo elemento aglutinador, o pendor para a infância: “Em Manoel de Barros, de modo especial no livro **Arranjos para Assobio**, os poemas retratam a presença desse arquétipo da infância inocente, criativa e feliz” (CASTRO, 1991, p. 185). O autor acrescenta:

Porém, neste livro, de modo particular também nos dois últimos livros, **O Guardador de Águas e Concerto a Céu Aberto para Solos de Ave**, a presença desse arquétipo passa por uma expressão diferente. O estado inaugural e criativo de uma infância feliz transforma-se na tentativa de expressar a graciosidade e a inocência, bem como o caráter potencial e inaugural da simplicidade e felicidade que estão nas coisas simples, inúteis, desprezíveis, no ínfimo, nos objetos imprestáveis e abandonados, na escória, no lodo, nos *loucos de água e estandarte...* como matrizes de uma metamorfose criativa e inaugural (CASTRO, 1991, p. 185).

É oportuno mencionar que a obra *Compêndio para uso dos pássaros* encontra-se no livro *Poesia Completa*, na classificação de obras não infantis, ou seja, encerrada apenas no público adulto. No entanto, a mesma obra, convertida para a seara da literatura infantil, pela editora Galerinha Record, recebe o título de *Poeminhas pescados numa fala de João* (2008). Essa conversão consiste na compilação do primeiro poema, intitulado *Poeminhas pescados numa fala de João, da parte I. De meninos e de pássaros*, acrescida de ilustrações. Seriam os acréscimos de outro caráter, que não o literário, competentes para modificar o público de uma obra? O valor literário está nos versos do poeta, na potência das palavras. Essa reconfiguração da obra comprova a inaptidão e o despreparo do mercado editorial para julgar a literariedade da produção dedicada às crianças. Esse procedimento também reafirma interesses econômicos e ideológicos.

Observando as considerações expostas e partindo de uma análise segura sobre a presença da infância na poesia de Manoel de Barros, aceitamos que as crianças são bem-vindas às diferentes obras do poeta, independentemente, da classificação mercadológica, pois constatamos que muitos dos seus poemas surgem a partir do universo infantil e buscam um reencontro com ele. É claro que há necessidade de se considerar o projeto macro do poeta, no qual a infância surge também como uma das protagonistas. De acordo com Castro:

Seus poemas, seus livros serão sinfonias, variações do mesmo tema. E qual seria esse tema? Só poderia ser a própria Poesia, a arte de poetar, a dicção poética. Tudo: o universo, o homem, a natureza, as relações, a alegria, a

liberdade, os grandes temas da humanidade, as reminiscências passam a ser reinventadas sob o filtro da poesia. Pois pela poesia, descobriu Manoel de Barros, poderia recriar o homem, o universo, a beleza, a linguagem sob o signo da liberdade, do prazer, do trabalho, da alegria: da alegria inaugural pela palavra inaugural (CASTRO, 1991, p. 19).

É visível que Manoel evoca esse espírito alegre e principalmente libertário por meio da infância revisitada e reinventada. Apesar de compreender que o propósito do poeta é o despropósito da criança com a linguagem, ele trama essa construção com maestria ímpar. Quando se trata de obras que podem ser apreciadas por crianças, gera-se imediatamente uma impressão negativa da composição desses trabalhos, ou seja, que eles se estruturam a partir de uma poesia de linguagem imbecilizada, facilitada, marcada por simples imitações da fala infantil e rimas pobres. A criança de que trata a poesia de Manoel de Barros não é a reprodutora dos códigos da língua, é aquela que subverte, inventa e brinca com as palavras, desajustando-as a partir de um exercício criativo, original. Bianca Albuquerque da Costa, em sua dissertação de mestrado, apresentada com o título *Manoel de Barros: peraltices e traquinagens com a palavra poética* reforça que a criança e a poesia de Barros se desprendem da linearidade. A recepção da criança para o novo é diferente do adulto, ela facilmente se distancia dos padrões de normalidade.

Marcelo Marinho destaca, na apresentação da obra *Manoel de Barros: o brejo e o solfejo*, a alta elaboração poética presente nos versos do poeta: “Como toda poesia de alta plana, a obra de Manoel de Barros tece reflexões sobre a incompletude do ser humano e sobre nossa mais completa indestreza quando se trata de fruir a alteridade, de tanger fraternamente os elementos heterogêneos do universo” (MARINHO, 2009, p. 6).

Há que se reconhecer a destreza do poeta. Ele, próprio, em entrevista a Daniel Piza (2013), afirma que “poesia é trabalho”. Esse trabalho deriva da labuta diária com a palavra enraizada, do desejo de arrancá-la do solo que a aprisiona em regras e limites. O anseio de reconstruir a linguagem, em Manoel de Barros, parte do exímio trato com a língua, como lemos em seus versos “Há que apenas saber errar bem o seu idioma” (*O livro das ignorâncias*, p. 319).

Essa tarefa do poeta é descrita por Paz:

A criação poética tem início como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desarraigamento das palavras. O poeta as arranca de suas conexões e misteres habituais: separados do mundo informe da fala, os vocábulos se tornam únicos, como se tivessem acabado de nascer (PAZ, 2012, p. 46).

Primar por essa qualidade da elaboração da linguagem poética é uma resposta advinda da formação humana do poeta. Manoel de Barros é leitor dos outros, das palavras, das cores, das imagens e dos sons. Nismária Alves David Barros, em sua tese de doutorado, *O lugar do leitor na poesia de Manoel de Barros*, observa como é complicado inserir Manoel de Barros em algum grupo estético, dada a particularidade de sua obra e seu isolamento. No entanto, é possível evidenciar sua afinidade estética com poetas do Modernismo, seu interesse pela pintura e escultura e seu diálogo com escritores como Padre Antônio Vieira, Charles Baudelaire e Arthur Rimbaud. Apenas cronologicamente o poeta pertenceria à geração de 45, uma vez que sua linguagem poética está impregnada da libertação marcante proveniente dos recursos estilísticos utilizados pelos artistas da década de 20. Sua efervescente produção artística é caracterizada por textos imbricados com a renovação dos poetas modernistas brasileiros que superaram costumes estéticos tradicionais. Portanto, essa qualidade de remodelar a linguagem leva-nos a aproximá-lo do Modernismo brasileiro.

Manoel de Barros é um poeta singular estimulado, pelos comportamentos da poesia moderna, citados por Friedrich (1978, p. 17): sentir, observar e transformar, sendo o último o que domina. Para o autor, o poeta é a inteligência que poetiza, é o operador da língua. Reforça, ainda, que a linguagem poética sempre foi oposta, diferente da função normal da língua: “A língua poética adquire caráter de um experimento, do qual emergem combinações não pretendidas pelo significado, ou melhor, só então criam o significado” (FRIEDRICH, 1978, p. 17). Concordamos que Barros opera uma “violência sobre a linguagem para libertá-la do sedentarismo, do utilitarismo” (GOMES, 2009, p. 43). Caminhamos para a conclusão de que sua poesia pode provocar menos espanto no leitor criança:

E o leitor espantado talvez perguntasse: mas isso é poesia? Constitui poesia simplesmente “fazer vadiagem com as letras”? Eu diria que sim, que transgredir e vadiar com as letras constitui um ato de concepção de mais alta poesia. Mas, para aceitar tal assertiva, é preciso se deixar envolver pelo encantamento produzido pela escrita de Manoel de Barros, é preciso despir-se de preconceitos, é preciso esquecer o retoricismo de um tipo de poesia que sempre privilegiou o conceitual sobre a imagem e possuir um tipo de inocência que ainda se encontra nos primitivos, nas crianças e nos doidos de qualquer espécie. É preciso, enfim, recuperar a sabedoria das latas, das pedras, das aves, como faz o poeta, transformado sabiamente em coisa. (GOMES, 2009, p. 38-39).

A poesia de Manoel de Barros pode ainda ser julgada inapropriada ou de difícil compreensão para as crianças. Isso pode acontecer, caso a leitura seja conduzida somente por meio da mera decodificação. O posicionamento libertário do autor que direciona o leitor à

rejeição das normas, é totalmente possível no universo lúdico da infância, pois para se chegar às imagens desse universo, onde a vista não é curta, é necessário ignorar as lições de gramática petrificadas: “Reconstruir uma gramática para a língua equivaleria a reclassificar o universo: através do ‘criançamento das palavras’, esse pode ser o objetivo sugerido pela poesia de Manoel de Barros” (RAMIRES; MARINHO, 2009, p. 102).

Em seus experimentos com as palavras, Manoel de Barros sinaliza, por meio de uma revolta semântica, a infância e o mundo transformados, apresentando o “inauguramento de falas” (*O guardador de águas*, p. 265). O poeta desvela, na condição de quem é competente a manejar a língua, como processa recursos inúmeros, como se lança a várias vertentes e recebe influências para “Chegar ao criançamento das palavras” (*Livro sobre nada*, p. 339).

De *Poemas concebidos sem pecado*, publicado em 1937, até o último livro, *Escritos em verbal de ave*, de 2011, encontramos as “peraltagens” (*Exercício de ser criança*, p. 470) cometidas para alcançar a “infância da língua” (*Poemas rupestres*, p. 425). O sujeito poético que brinca com a meninice, não apenas lembrada, mas recriada pelos elementos da poesia, mostra que já não canta a infância dos poetas românticos, demarcada geográfica e linguisticamente por cenários idealizados, pelo uso do pronome da 1ª pessoa (eu) e pelo rebuscamento da linguagem. Manoel dispensa esses “adornos” e confronta-os com versos construídos por imagens que ignoram a lógica, sons e ritmos que fazem o leitor, criança ou adulto, conviver com uma infância mais generosa, descoberta por caminhos sinceros, nos quais se destacam os sujeitos transgressores e “tortos”. Essa última qualidade revela uma ligação com a palavra *gauche*, de Carlos Drummond de Andrade, ambas alocadas no campo semântico de esquerdo, defeituoso, deslocado e incompleto, que no caso quer dizer o que atravessa, o que vai além, o que pela incompletude se “salva”. Considerando esse contexto, tomamos os versos “Fazíamos meninagem com as priminhas à / sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais / Só de homenagem ao nosso Casimiro de Abreu” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 364); “Sob o canto do bate-num-quara nasceu Cabeludinho / bem diferente de Iracema” (*Poemas concebidos sem pecado*, p. 11); “– Vai desremelar esse olho, menino!/Vai cortar esse cabelão, menino! / Eram os gritos de Nhanhá” (*Poemas concebidos sem pecado*, p. 11).

A preocupação que se desponta, a partir desses esclarecimentos, é a de que não se restrinja ou se confunda o tema da poesia de Manoel de Barros com a sua infância vivida no Pantanal. Ele próprio contesta o adjetivo pantaneiro, não descreve nada, faz poesia, assim constatamos em *Celebração das coisas*, organizada por Pedro Spíndola (2006, p. 65): “Meu mister de poetar não compreende expor ideias nem sentimentos da cidade ou do campo. Mexo

com palavras. Gosto de amá-las.Tenho até relações eróticas com várias. Hoje uma palavra abriu o roupão para mim. Vi tudo dela.”

Abençoado pelas garças, como se considera o poeta, e pela revelação da linguagem infantil, Manoel de Barros cria um legado poético único, inaugural, como a língua que perseguiu por anos. Portanto, a preocupação dele é com a palavra, em consonância com a análise de Castro, de que:

A palavra em si, constituinte da linguagem poética, é a materialidade do processo criativo poético. [...] A palavra poética resulta da assunção de um linguajar quotidiano assumido, que é transfigurado, ou da fulguração do completamente novo, desabrochado na flor da palavra nova. A novidade do poético estabelece-se conjuntamente a partir da fonte e do lugar, do processo e do mundo invencionado de cada poeta. Destinação do poético, a palavra poética relaciona-se ao mundo, ao universo que ela instaura como linguagem criativa e criadora, concretizadora à guisa de forma, da realidade do mundo que só o poeta conhece. A materialidade da palavra revela-se em sua destinação, o mundo que a ela aporta (CASTRO, 1991, p.116).

Os versos do poeta provocam algumas perplexidades e embaraços muito mais nos adultos que nos infantes, pois exigem desses leitores que se entreguem às palavras, que busquem senti-las, sem procurar as verdades: “Poesia não é para compreender mas para incorporar / Entender é parede procure ser uma árvore” (*Arranjos para assobio*, p. 178). Nesse sentido, mencionamos a dissertação de Massillania Ferreira Gomes, intitulada *O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula*, cujo trabalho enfatiza a valorização da inventividade da criança em uma experiência realizada com alunos do ensino fundamental, subsidiada pela leitura dos poemas de *Exercícios de ser criança*. Essa obra, cujos temas são construídos pelas travessuras, indagações e fantasias infantis, fortalece seu vínculo com o destinatário criança porque ele é desarmado de preconceitos perante os estranhamentos. Nesse sentido, vale ressaltar que:

A riqueza poética de Manoel de Barros tem sido explorada continuamente. No panorama da Literatura sul-mato-grossense e brasileira ele se destaca como um daqueles heróis de que fala Baudelaire que ousou anular tudo o que havia sido criado para reexaminar e recompor novas formas de linguagem. Impossível escapar ao seu movimento. A alteração do código, que provoca um estranhamento inicial, instiga o leitor a novas descobertas, estimula-o a excitante e bem humorada viagem aos mundos impossíveis de onde regressa com os sentidos muito mais apurados e abertos à apreensão dos mistérios da existência (ROSA; NOGUEIRA, 2011, p. 42).

Manoel de Barros escreve para os amantes da palavra e seu modo de atuar sobre ela apenas alcançará o leitor, sendo criança ou adulto, com uma chave de nome sensibilidade, todavia, ratificamos que o olhar dos pequenos leitores está mais propenso para uma aventura comandada por experimentos com a língua e os sentidos. As autoras Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira concordam que:

A poética de Manoel de Barros investiga os mistérios do mundo. Indaga o porquê das coisas, tenta desvendar a mecânica dos movimentos, que regem o universo, busca penetrar no hermetismo de ciência sublime, poderosa, mas incapaz de satisfazer as ânsias do coração. Para decifrá-la, apropria-se da sabedoria da infância, reassume o olhar de criança, certo de que apenas a inocência pode desvendar a razão de tantas contradições (ROSA; NOGUEIRA, 2011, p. 40).

Nos planos e programas de leitura, nas editoras e escolas concede-se visibilidade para discursos acerca da necessidade de examinar, com critérios enrijecidos e destoantes das vivências da infância, obras literárias indicadas para o público infantil, mas, pode estar oculto, nessa tarefa, um projeto de propaganda ou doutrinação.

O ideal, caso a infância fosse alvo da preocupação da escola e da sociedade, seria analisar, com maior dedicação, estudo e esmero, o porquê de algumas obras de excelentes escritores, como Manoel de Barros, serem apartadas e distanciadas das crianças, privando-as de desenvolver um contato com o mundo de maneira mais poética. Desse modo, seria preciso redirecionar o olhar daqueles que iniciam e envolvem os infantes na leitura, a fim de que possam alcançar como os pequeninos, a experiência do olhar primevo, “descontaminado”.

É de conhecimento biográfico que a infância do poeta permitiu-lhe elaborar seus brinquedos, imaginar seus amigos, conversar com os seres escondidos, em um espaço muito particular: “O poeta vive a ludicidade da infância e representa-a na linguagem do poema” (CASTRO, 1991, p. 180). Percebemos que essa infância incumbir-se-ia de projetar essas “peraltagens” (*Exercícios de ser criança*, p. 470) para o seu fazer poético.

A busca incessante da linguagem redimida pela infância ou como o próprio Manoel de Barros diz a “infância da palavra” (*Menino do mato*, p. 455 e p. 458) provoca, em sua poesia, a laboriosidade e a recorrência de inúmeros artifícios com as palavras, alguns já apontados por Castro (1991, p. 117): prefixação, sufixação, neologismos, figuras de linguagem e gracejos com as palavras. Esses recursos estão entremeados a temas que fazem repensar a organização do mundo, desestabilizando as hierarquias, a racionalidade e as relações entre os homens, segundo nos aponta Castro (1991, p. 178): “O infante, o poeta, recriam o mundo e a linguagem.”

No texto a seguir, faremos uso da expressão *manoelinos*, adotada em muitos artigos, entrevistas e trabalhos dedicados a investigar e apreciar a produção poética de Manoel de Barros. Essa escolha, cujos sons parecem com a “Língua de brincar” (*Poeminha em língua de brincar*, p.486), foi comentada por um admirador do poeta, José Mindlin. Em suas considerações, o bibliófilo explicita a irreverência do poeta, sua tendência para renunciar a métrica, ou seja, não atender à organização do verso tradicional, sua habilidade de extrapolar as formas e as fôrmas e tornar-se um “desformador” de palavras. Mindlin observa:

Quanto à métrica, não adianta procurar alexandrinos, porque não existem, nem fazem falta. Seriam alexandrinos se Manoel se chamasse Alexandre. Mas felizmente não se chama, e é aí que se encontra o mapa da mina: seus versos são, pura e simplesmente, *manoelinos*. Únicos e incomparáveis. E isso, a meu ver, responde à minha pergunta inicial: a poesia de Manoel de Barros é uma revelação e uma revolução (SPÍNDOLA, 2006, p. 29).

Ao batizar os versos de *manoelinos*, Mindlin assume uma concordância com Octavio Paz (1996, p. 116): “[...] o próprio livro e seu autor são uma só voz que flui em um discurso circular: a palavra, fim e princípio de toda a história. O poema devora o poeta”. Entendendo que o poeta se torna a sua própria linguagem, direcionamos nossa investigação para os elementos formais e temáticos, identificados na continuidade deste capítulo, por meio dos versos *manoelinos*.

3.2 “DESFORMADOR” DE PALAVRAS: O POETA E OS RECURSOS DA LINGUAGEM

No poema *As lições de R.Q.*, da obra *Livro sobre nada*, Manoel de Barros apresenta versos que aludem ao trabalho dos artistas. Segundo o próprio poeta, eles conseguem ampliar o olhar sensível para as coisas que rodeiam o mundo:

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um poeta vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
 formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo.
 Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
 (*Livro sobre nada*, 2010, p.349-350).

Manoel de Barros seguiu caminhos poéticos muito parecidos com as lições de Rômulo Quiroga. Interessante pontuar que, dialogando com o poema transcrito, Menegazzo analisa o conhecimento do poeta sobre a arte e observa: “[...] a inclusão de Rômulo Quiroga entre os ‘desformadores’ do mundo pode ser vista como uma ironia, uma vez que esse ‘artista’ é uma invenção poética de Manoel de Barros” (MENEGAZZO, 2009, p. 79). Desse modo, o correto seria dizer que o poeta seguiu os descaminhos, os desvios, como gostam os artistas, principalmente aqueles influenciados pelas vanguardas europeias. Perfazendo suas trilhas poéticas, notamos o “contágio” do poeta em reacender os corpos de palavras gastas e fatigadas dos significados dos dicionários. Esse renovo semântico foi iluminado pela figura da criança, mais especificamente, pela sua ludicidade no tratamento com a linguagem, tornando-a sempre revigorada e pulsante.

Esse projeto de destruição e reconstrução da língua, da criação de um novo idioma, parte de um mergulho no universo infantil. De acordo com Barbosa (2003, p. 70), essa imersão do poeta realiza-se por duas maneiras: “Em seus primeiros livros, a inserção de sua poesia no universo infantil se dá através da escolha de um personagem-criança. O olhar da criança construirá o mundo e o universo poético”. O autor continua:

Já em seus livros posteriores notamos que Manoel de Barros irá fazer uma alusão ao pré-simbólico, desejando uma palavra que esteja próxima do coxo e do arrulo, ora mimetizará o pré-simbólico, reproduzindo uma voz infantil que se encontra na enunciação. A partir de *Compêndio para uso dos pássaros* (1961), seu texto parece ir caminhando para a desconstrução da língua, para arrombos na gramática, para fragmentação (BARBOSA, 2003, p. 70).

Está explícita, em muitos livros de Barros, a voz do sujeito poético exaltando a linguagem infantil, e em outros momentos, há livros cujos versos já se apropriam dessa fala. É na obra *Compêndio para uso dos pássaros* que os versos alcançam sua imitação, nota-se que criança pronuncia-se livremente, sem preocupar-se com as imposições da gramática: “Tinha dois pato grande” (p. 95); “Veio Maria-preta fazeu três araçás pra mim” (p. 95); “Eu se chorei...” (p. 96); “Você viu um passarinho abrido naquela casa / que ele veio comer na minha mão?” (p. 97). Na primeira obra, *Poemas concebidos sem pecado*, encontramos o

personagem-criança chamado Cabeludinho e também os diálogos dessa fala infantil: “– Disilimina esse, Cabeludinho!” (p. 12); “– É que estou com uma baita dor de barriga / desse feijão bichado” (p. 13); “A gente *dávamos* na Cacimba” (p. 24); “A gente *matávamos* bentevi a soco” (p. 24). Adiante, encontramos no *Livro de pré-coisas*: “– Eu briguei *naquele* menino com uma pedra... / Crianças descrevem a língua. Arrombam / as gramáticas. (Como um cálice lilás de beco!)” (p. 221). Percebemos, nesses versos, a apropriação da fala da criança e a referência ao seu exercício com a linguagem.

É notória, nos versos manoelinos, a presença das mais antigas e recorrentes figuras de linguagem: a metáfora e a comparação. Sua obra também traz antíteses, hipérboles, eufemismos e paradoxos, porém, neste capítulo, focamos nas figuras que nos auxiliam em explorar o universo infantil dos seus poemas: a sinestesia e a personificação.

Acreditamos que a incorporação das mais simples figuras de linguagem colabora para explicitar os modelos das falas infantis, como por exemplo, o emprego de onomatopeias: “O menino caiu dentro do rio, *tibum*”; “João foi na casa do peixe / remou a canoa / depois, *pan*, caiu lá embaixo”; “Naim remou de uma piranha. / Ele pegou um pau, *pum!*,” (*Compêndio para uso dos pássaros*, p. 95); “plong, plong, bexiga boa” (*Poemas concebidos sem pecado*, p. 12); “Quatro dias depois de um novo Pentecostes, caiu / sobre o assoalho da sala, onde viviam os outros / membros da família, um ovo! pluft e se quebrou” (*Concerto a céu aberto para solos de ave*, p. 273).

Manoel de Barros persegue a linguagem dos sentidos, o corpo revela a linguagem pretendida pelo poeta: os sussurros, os ruídos, até mesmo os silêncios, o toque, a visão, os sabores e os cheiros. Esses elementos marcam a presença da figura de linguagem conhecida por sinestesia. Pela sua abundante sensibilidade, a criança prova o mundo tecendo analogias que interessam muito ao poeta. Esse comportamento evidencia que ela responde de forma muito mais sensível aos relacionamentos com as coisas, não se preocupando em entendê-los, mas vivenciá-los, senti-los.

As aparições sinestésicas convidam o leitor para contemplar uma visão de mundo “desautomatizada”. A criança reconhece o mundo de maneira altamente poética, menos racional e prática. Os olhares da criança e do poeta buscam a criação de um novo universo que se edifica com organização e leis próprias. Sua construção perpassa pela reconstrução da linguagem.

A poesia manoelina desordena as funções das palavras, desse modo, elas tocam o corpo e os sentidos, antes da inteligência, vejamos nos versos: “Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia” (*Matéria de poesia*, p. 148); “b – Perder a inteligência das coisas para vê-

las. / (Colhida em Rimbaud)” (*Matéria de poesia*, p. 148) e ainda “Eu escrevo com o corpo” (*Arranjos para assobio*, p. 178). O sujeito poético confirma essa vocação de emaranhar-se às sinestésias: “Palavras têm que adoecer de mim para que se / tornem mais saudáveis. / Vou sendo incorporado pelas formas pelos / cheiros pelo som pelas cores” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 360).

As palavras passam pelos olhos, pelos tímpanos e pela língua do poeta, escorrem pelo filtro da poesia, atingindo as combinações desejadas. Buscamos as sinestésias iniciando pelo livro *Compêndio para uso dos pássaros*, no qual verificamos o predomínio das conversas infantis. No poema *O menino e o córrego*, com dedicatória do poeta ao filho Pedro, separamos três estrofes: II “O córrego tinha um cheiro / de estrelas / nos sarãs anoitecidos” (p. 104); III “A água escorria / por entre as pedras / um chão sabendo / a aroma de ninhos” (p. 104) e V “Árvores com rosto arreiado / de seus frutos / ainda cheiravam a verão” (p. 105). Na mesma obra, no poema intitulado *A menina avoadada*, com dedicatória para a filha Martha, destacamos duas estrofes: VIII “Molhava todo meu vestido outra vez / de estar com cheiro de passarinho (p. 100)” e XI “O rio pastava / os sussurros da noite / nos luarais de eu ter olhos azuis” (p. 101). Há outro poema de mesmo título, *A menina avoadada*, no livro *Exercícios de ser criança*, e nele, encontramos mais um exemplo de sinestesia: “As cigarras derretiam a tarde com seus cantos” (p. 471).

Visualizamos, em *Poemas concebidos sem pecado*, uma sinestesia presente no último poema, *Informações sobre a Musa*: “– Musa, sopra de leve em meus ouvidos a doce poesia” (p. 31). Dialogando com a Musa, considerada a inspiração de alguns poetas, o sujeito poético, decidido, quer uma poesia muito diferente daquela que se compõe por paisagens exuberantes, objetos delicados e finos, personagens idealizados, rimas e métricas estudadas. Em um tom jocoso, fala desse tipo de poesia: “– Essa Lua que nas poesias dantes fazia papel principal, não quero nem pra meu cavalo” (p. 31). Esse trabalho metalinguístico avaliado no poema que encerra o livro nos faz retornar ao início dele, quando Manoel alude à obra *Iracema*, de José de Alencar: “Sob o canto do bate-num-quara nasceu Cabeludinho / bem diferente de Iracema” (p.11).

No livro *Poemas concebidos sem pecado*, cuja primeira parte recebe o nome de *Cabeludinho*, o poeta deixa transparecer seu conhecimento acerca da tradição literária, todavia revela os avanços e rupturas que pratica. Suas provocações são parecidas com as posturas de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e os demais participantes do evento literário e artístico conhecido como a Semana de Arte Moderna de 1922. Os poetas modernistas radicalizaram os costumes estéticos vigentes e arquitetaram experimentalismos

com a palavra. Esses procedimentos influenciaram Manoel de Barros. De acordo com Castro (1991, p. 75), foi principalmente Oswald de Andrade quem estimulou o poeta a “molecar o idioma”: “Quando leu Oswald de Andrade, viu concretizado o seu pendor secreto para o desrespeito às normas da língua, deu liberdade à fantasia, às pulsões que levam o poeta ao arcano das coisas e das palavras” (CASTRO, 1991, p. 75).

Inspiração é palavra que não passa pelas margens dos versos manoelinos, o poeta assegura: “Inspiração eu só conheço de nome” (SPÍNDOLA, 2006, p. 64). Seu alicerce está na simplicidade inovadora incorporada pela palavra, na força ilimitada para reinaugurá-la. Essa matéria verbal faz o poeta exercitar uma nova consciência da linguagem, atrevida o suficiente para alterar e dismantelar o curso normal das palavras.

Nos primeiros livros, apesar de a apropriação da fala infantil não comparecer expressivamente, há significativas menções à infância. As obras *Face imóvel* e *Poesias* apresentam um lirismo reflexivo muito intenso, recolhe o leitor para um sentimento do mundo manifestado por considerações de um olhar adulto, amadurecido e envelhecido por alguns episódios e dissabores da vida.

Os dois livros supracitados falam dos sentimentos do homem, das crises humanas e das guerras, entretanto, descobrimos versos que sinalizam a recuperação da infância para amenizar as dores e as tristezas acumuladas. Em *Face imóvel*, temos “Ia até a infância e voltava” (p. 41), verso repetido duas vezes no poema *Noturno do filho do fazendeiro* e ainda “E um menino que atravessava a infância” (p. 45), do poema *Incidente na praia*. Na obra *Poesias* localizamos “Ah como é bom a gente ter infância!” e “Como é bom a gente ter tido infância para poder / lembrar-se dela” (p. 62), ambos do poema *Olhos parados*. Nesse mesmo livro há um poema com título *Infância*, carregado de lembranças e imagens: “Barquinhos de papel na água suja das sarjetas... / Baú de folhas de flandres da avó no quarto de dormir. / Réstias de luz no capote preto do pai. / Maçã verde no prato” (p. 81). No poema *Zona hermética*, há uma presença sinestésica marcada por um tom triste e solitário: “Seco perfume de magnólias, / Fez-se um silêncio branco...” (p. 82).

Após ter publicado *Face imóvel* e *Poesias*, Manoel de Barros dedica-se em ampliar, nas obras posteriores, a promoção do encontro com a infância por meio da linguagem, possivelmente seja o caminho eleito para devolver a alegria e as aventuras permanentes dos dias de menino à poesia.

Prosseguimos nos vestígios das sinestésias e selecionamos “O PÁSSARO (cheiroso som de asas no ar)” (*Gramática expositiva do chão*, p. 136); “Silêncio rubro” (*Arranjos para assobio*, p. 190) e versos do *Livro de pré-coisas*: “Tenho gozo de misturar nas minhas

fantasias o / verdor primal das águas com as vozes civilizadas” (p. 199); “Perfume de terra molhada invade a fazenda” (p. 205); “E a primavera imatura das araras sobrevoa nossas / cabeças com sua voz rachada de verde” (p. 207). *Gramática expositiva do chão* e *Arranjos para assobio* têm em comum a ânsia de instaurar o inédito e comunicam a trajetória do projeto estético de demolição semântica e sintática.

Em *O Guardador de águas*, mergulhamos em um manancial de figuras de linguagem, principalmente aquelas destacadas nesta dissertação: a sinestesia e a personificação. Os versos esbanjam a mistura dos sentidos, a palavra traga o poeta como águas profundas, a arte de poetar lateja: “E o cheiro azul do escaravelho, tátil” (p. 239); “Mariposas que pousam em osso de porco preferem melhor / as cores tortas” (p. 257); “A jia, quando chove, tinge de azul o seu coaxo” (p. 258) e “Alcanço com as mãos o cheiro dos telhados” (p. 264).

O poema VII, da 1ª parte, *Uma didática da invenção*, da obra *O livro das ignoranças*, mostra como a criança muda a função das palavras promovendo a vontade mais ardente do poeta, o delírio do verbo “O delírio do verbo estava no começo, lá onde a / criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. / A criança não sabe que o verbo escutar não funciona / para cor, mas para som. / Então se a criança muda a função de um verbo, ele / delira.”(p. 301). No poema IX, capturamos uma imagem possível apenas para a criança e para a poesia “Hoje eu desenho o cheiro das árvores” (p. 301). No mesmo livro, na 2ª parte, *Os deslimites da palavra*, temos o poema 2.3 que contém um verso que se assemelha ao delírio do verbo mencionado acima: “Escuto a cor dos peixes” (p. 309) e no poema 2.4, há “Cheiroso som de asas vem do sul” (p. 310). As “ignoranças” desse livro crescem com o “delírio frásico” do personagem Apuleio, o canoieiro que, ao imitar a poesia, “voou fora da asa” e fez o poeta passar anos “penteando e desarrumando as frases”. A “didática da invenção” conduz o homem a absorver a inocência da criança como uma salvação e um elixir contra a arrogância e ganância da vida adulta.

No *Livro sobre nada*, Manoel de Barros consagra os bocós e as crianças dando-lhes o direito de inventar uma linguagem capaz de “atrapalhar as significâncias”, uma linguagem que represente o mundo almejado e recriado pelo poeta “o idioleto manaelês arcaico”. Esse idioleto preza incomodar os significados até fazer nascer um mundo menos cordato e mais poético. Na 1ª parte, *Arte de infantilizar formigas*, reparamos: “Lagartixas têm odor verde” (p. 333) e “Escutei um perfume de sol nas águas” (p. 335).

Em *Retrato do artista quando coisa*, o poeta passeia pelas entranhas das palavras “Gosto de viajar por palavras do que de trem” (p. 358). Esse passeio vem acompanhado de um convite, entrar em estado de palavra, o mais próximo da coisa. O poeta persegue “O

antesmente verbal: a despalavra mesmo” (p. 368). A “despalavra” equivaleria à palavra sem a contaminação da ordem das coisas, aquela que preserva seus “deslimites”, conforme a sinestesia: “A palavra que tenha um aroma ainda cego” (p. 368). O poema 3, semelhante ao poema já citado, *As lições de R.Q.*, aponta o tratamento do poeta com seu idioma: “Palavra de uma artista tem que escorrer / substantivo escuro dele. / Tem que chegar enferma de suas dores, de seus / limites, de suas derrotas. / Ele terá que envesgar seu idioma ao ponto de / enxergar no olho de uma garça os perfumes do / sol” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 359). No poema 2, da segunda parte, *Biografia do orvalho*, somos atraídos por “Escuto o perfume dos rios. / Sei que a voz das águas tem sotaque azul” (p. 370).

No *Tratado geral das grandezas do ínfimo* reina a fixação pelo minúsculo, aquilo que se torna invisível na sociedade: o cisco, as formigas, as miudezas, “Asas misgalhadinhas de borboletas” (p.409). Seres como esses só receberiam atenção e importância vindas das crianças, por isso, logo apreciamos o título do primeiro poema, *A disfunção*. Nele, estão elencados alguns sintomas da disfunção lírica de Manoel de Barros, entre eles: “2 – Vocação para explorar os mistérios irracionais” e “5 – Amor por seres desimportantes tanto como pelas / coisas desimportantes” (p. 399). O primeiro sintoma é retomado, nas páginas seguintes, no verso do poema intitulado *Infantil*, no qual a voz da criança defende a disfunção de número 2: “A mãe disse: Mas se onça comeu você, como é que / o caminhão passou por dentro do seu corpo? / É que o caminhão só passou renteando meu corpo / E eu desviei depressa. / Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia. / Eu não preciso de fazer razão” (p. 406). Na 2ª parte, *O livro de Bernardo*, atravessamos construções muito parecidas com versos de outras obras: “Que ouvir o perfume das cores / Que ouvir o silêncio das formas” (p. 411) e “E só pelo olfato esse homem descobria as cores do / amanhecer” (p. 412).

O sentido mais aguçado em *Poemas rupestres* é a visão. A 1ª parte, “*Canção do ver*” é iniciada por uma sinestesia. Esse envolvimento dos sentidos surge por meio de um vínculo familiar com os seres e as coisas, conforme enxergamos nos versos do poema 1:

Por viver muitos anos dentro do mato
 moda ave
 O menino pegou um olhar de pássaro –
 Contraíu visão fontana.
 Por forma que ele enxergava as coisas
 por igual
 como os pássaros enxergam.
 As coisas todas inominadas.
 Água não era ainda a palavra água.
 Pedra não era ainda a palavra pedra.
 E tal.
 As palavras eram livres de gramática e

podiam ficar em qualquer posição.
 Por forma que o menino podia inaugurar.
 Podia dar às pedras costumes de flor.
 E, se quisesse caber em uma abelha, era
 só abrir a palavra abelha e entrar dentro
 dela.
 Como se fosse infância da língua.
 (*Poemas rupestres*, p. 425)

A criança ganha esse olhar de ave dito pelo poeta, ele causa distúrbios no idioma e também confere às palavras uma espécie de elevação: “O menino podia ver até a cor das vogais – / como o poeta Rimbaud viu” (*Poemas rupestres*, p. 428); “E o que dava santidade às nossas palavras, era / a canção do ver! / Trabalho nobre aliás mas sem explicação / Tal como costurar sem agulha e sem pano. / Na verdade na verdade / Os passarinhos que botavam primavera nas palavras” (*Poemas rupestres*, p. 429).

No próximo livro, *Menino do mato*, ganha evidência a vontade infantil de brincar com as palavras: “Ali a gente brincava de brincar com palavras” (p. 449) e continua “Eram novidades que os meninos criavam com as suas / palavras.” (p. 450). Essa obra, recuperando a visão, faz um retorno a *Poemas rupestres*, livro que percorre pelo olhar abundantemente em sua 1ª parte, *Canção do ver*. Essa repetição é tecida com versos que tendem a justificar a prevalência desse sentido: “A maneira de dar canto às palavras o menino / aprendeu com os passarinhos” (*Menino do mato*, p. 459); “Visão é recurso da imaginação para dar às palavras / novas liberdades?” (*Menino do mato* p. 459); “Eu bem sabia que a nossa visão é um ato / poético do olhar. / Assim aquele dia eu vi a tarde desaberta / nas margens do rio” (*Menino do mato* p. 461).

O relacionamento pertinente à visão é manifestado também em Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Caeiro e Manoel têm em comum o verso livre, o diálogo entre os títulos *O guardador de rebanhos* e *O guardador de águas* e, principalmente, o olhar que recusa o racionalismo, substituindo-o pela sensorialidade. Os versos dos poetas condenam a complicação da vida, sedimentada em ideias. Dessa maneira, valorizam as sensações e os sentidos mais que as ideias. Valorizam o olhar infantil descomplicado que não sofreu a violação do pensamento e está preparado para ensinar aprender a ver. Octavio Paz assinala que

Caeiro nega, pelo mero fato de existir, não somente a estética simbolista de Pessoa como todas as estéticas, todos os valores, todas as idéias. Não fica nada? Fica tudo, limpo de todos os fantasmas e teias de aranha da cultura. O

mundo existe porque os sentidos me dizem; e ao dizê-lo, dizem-me que eu também existo. (PAZ, 1996, p. 209).

Menino do mato reafirma que a competência das percepções é destinada à personagem-criança. Essa qualidade, ressaltada na obra, fica resguardada na infância, pois nela permanece a inocência e a descontaminação do olhar: “É a voz de Deus que habita nas crianças, nos passarinhos / e nos tontos./A infância da palavra” (p. 455) e “A infância da palavra já vem com o primitivismo / das origens” (p. 458). Completamos a análise dessa obra, elencando as sinestésias: “Pelo som dos gorjeios de uma ave ele sabia sua cor” (p. 452); “A gente bem quisera escutar o silêncio do orvalho / sobre as pedras” (p. 453); “No gorjeio dos pássaros tem um perfume de sol?” (p. 459); “Só que o índio usava um apito de / chamar perdiz que dava um canto azul” (p. 466).

As escolhas cromáticas são adotadas em diversas obras e notadamente participam das sinestésias. Nos livros *Concerto a céu aberto para solos de ave*, *O fazedor de amanhecer* e *Cantigas por um passarinho à toa*, destacamos, respectivamente: “A altura do som é quase azul” (p. 278); “Não tenho a anatomia de uma garça pra receber / em mim os perfumes do azul” (p. 478) e “Eu queria apalpar os perfumes do sol” (p. 482).

O fazedor de amanhecer mostra que revolve na infância a incapacidade de suportar-se sendo apenas um. Nos seus jogos de imaginação, a criança coloca-se sempre no lugar do outro, uma só realidade não basta para ela “Antes a gente falava: faz de conta que / este sapo era uma pedra. / E o sapo eras. / Faz de conta que o menino é um tatu / E o menino eras um tatu” (p. 474). Nesse contexto, defendemos que as personificações também são recursos estilísticos de presença considerável na obra de Barros. Entendemos seu emprego como um canal utilizado pelo poeta para reforçar a presença do universo infantil. Para Marinho,

O animismo e o antropomorfismo, como se sabe, são características marcantes do pensamento infantil, por intermédio das quais a criança empresta aos objetos inanimados e seres irracionais emoções e experiências que, ao fim e ao cabo, são as suas próprias (MARINHO, 2009, p. 16).

Constatamos que o poeta reinventa os seres e o mundo, possibilitando novas relações, surgem então uniões inimagináveis, em um lúdico embaralhamento das funções. Manoel de Barros inflama novas vocações para os nomes e os verbos, entrelaçando o universo das palavras e dos seres. Encontramos esses procedimentos no poema *O casamento*, no qual o objeto lata, descartado pela sociedade, torna-se um elemento importante para o poeta manejar a língua:

Tentei uma aventura linguística.
 Queria propor o enlace de um peixe com uma lata.
 Uma lata é uma lata é uma lata é uma lata.
 Busquei contiguidades verbais.
 Busquei contiguidades substantivas para fazer
 o casamento.
 A lata morava no quintal da minha casa entregue
 às suas ferrugens.
 E o peixe no rio.
 Veio um dia entrou uma enchente no quintal da
 minha casa.
 E levou a lata com ela.
 A lata ficou no fundo do rio.
 No fundo do rio as ferrugens são mais espessas.
 E a lata estava pegando craca no corpo.
 Deu-se que o peixe se enferrujou da lata.
 E penetrou em dentro nela.
 O peixe estava enferrujado (apaixonado) na lata.
 Penso que se deu um quiasmo: uma contaminação
 retórica do peixe com a lata.
 Houve um casamento.
 Moral da fábula: o peixe que não gozava de ser
 sucata quis gozar.
 (*Ensaaios fotográficos*, 2010, p. 388)

No poema, concluído com a expressão “Moral da fábula”, a lata ganha a condição humana pela cerimônia de casamento, festejo que ilustra a tentativa de Barros para unir seres, coisas e palavras muito díspares. A organização da gramática, com suas normas rígidas, não possibilitaria as contiguidades produzidas pelo poeta. Em *Ensaaios fotográficos*, Manoel de Barros consegue fotografar aquilo que não se pode materializar, consegue atingir as visões poéticas: “Preparei minha máquina. / O silêncio era um carregador? / Estava carregando o bêbado. Fotografei esse carregador” (p. 379); “Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da / despalavra” (p. 383); “Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, / por eflúvios, por afeto” (p. 383).

Voltamos para as três primeiras obras publicadas à procura das personificações, e elegemos versos de *Poemas concebidos sem pecado*: “Foi o vento quem embrulhou minhas palavras / meteu no umbigo e levou pra namorada?” (p. 17). Em *Face imóvel*, no poema *O muro*, temos “Era um muro ancião e tinha alma de gente” (p. 40). No livro *Poesias*, na primeira parte, *Fragmentos de canções e poemas*, escolhemos: “São os pássaros assustados, assustados” (p. 50); “As ruas inventam poetas que já nasceram tristes” (p. 73); “Vasta campina azul de água me olha, me contempla, me / aglutina” (p. 76) e “Jacarés passeavam dentro da casa, pelas peças vazias, / apanhando peixes nas gavetas das mesas...” (p. 77).

Cansada da palavra saturada do adulto, a obra *Compêndio para uso dos pássaros* alivia o peso de uma linguagem classificatória e impermeável, invadindo-a com personificações, assim, vislumbramos na estrofe V, do poema *A menina avoadada*, o limiar de uma linguagem que só pode existir no tempo e espaço infantis: “Uma cerca / veio perseguindo / o meu trem, que veio/quando anoiteceu... / (essa noite andou bebeu água no rio / caminhou debaixo de paus aproveitou / fez muitos urubus panhou sombras com mato/sujou em cima de uma casa / subiu no tronco do céu / e agora está derramando frutos / nos lábios do cheiroso molhado...) / – Você não viu?” (p. 99). Observamos a intromissão de uma sinestesia no penúltimo verso. No poema seguinte, *O menino e o córrego*, temos na estrofe I “Meu córrego é de sofrer pedras / Mas quem beijar seu corpo / é brisas...” (p. 103).

Em *Gramática expositiva do chão*, somos desafiados a desvendar os acontecimentos do chão e os mistérios da palavra, somos surpreendidos com uma diferente e estranha parideira, o próprio chão: “O chão pare a árvore” (p. 131). O chão identificado nos dicionários como substantivo masculino assume qualidades de uma mulher ou fêmea de um animal, contrariando e confundindo a lógica. Adiante, na parte IV. *A máquina de chilrear e seu uso doméstico*, contemplamos “O CÓRREGO (perdido de borboletas)” (p. 135). As definições encontradas aqui são oriundas das novas possibilidades oferecidas para as coisas do chão, essa revitalização acontece por meio dos sentidos mais aguçados da palavra.

Na sequência, envoltos na demência e nos objetos marginalizados de *Matéria de poesia*, achamos “E o vento abria o lodo dos pássaros” (p. 149) e “Grilos atarraxados no brejo pediam socorro” (p. 150). Na parte III. *Aproveitamento de materiais e passarinhos de uma demolição*, apontamos versos do poema *O abandono*: “Sapos entram de roupa e tudo nos tanques” (p. 161) e do poema *O abandono (parte final)* “A cidade mancava de uma rua até certo ponto; / depois os cupins a comiam” (p. 163). A matéria da poesia vem do desprezado e do abandonado que adquirem formas artísticas e tornam-se material valioso para poetar.

Roteiro para uma excursão poética no Pantanal é uma forma de identificar o *Livro de pré-coisas*. Composto por muitos poemas bem próximos da prosa, o livro aglomera histórias da região pantaneira, principalmente de Corumbá. Assim, não é estranho encontrarmos seres e coisas ganhando formas humanas, permitidas pelo encantamento do lugar: “Ia o silêncio pelas ruas carregando um bêbedo” (p. 197); “O jardim está pensando... Em florescer” (p. 205); “Os meninos descobrem de mudança formigas-carregadeiras. Cupins constroem seus túneis” (p. 206); “No alto da árvore mais próxima, antes mesmo do / bicho encomendar, urubu já discute, em assembleia, / com os primos quem vai no olho, quem vai / no ânus” (p. 229) e “Em tempo de namoro quero-quero é boêmio” (p. 233). Nas páginas desse livro, existe uma

miscelânea de estruturas poéticas: crônicas, poemas de um só verso, um soneto perdido, intitulado *O peixe-cachorro* e poemas que jogando com a sonoridade, por meio de aliterações e assonâncias, lembram um desafio comumente proposto pelas crianças, o trava-língua: “Se no tranco do vento a lesma treme, / no que sou de parede a mesma prega; / se no fundo da concha a lesma freme, / aos refolhos da carne ela se agrega” (p. 219).

A recorrência da personificação em *O guardador de águas* é muito expressiva, quase todos os poemas da primeira parte, intitulada com o mesmo nome da obra, apresentam essa figura de palavra. Na segunda parte, *Passos para a transfiguração*, conhecida pelos bonecos de Manoel de Barros, vemos o poeta produzir esse recurso nos versos que ficam acima e abaixo desses desenhos.

Acompanhando a divisão da obra, selecionamos da primeira parte: “Correm águas agradecidas sobre latas...” (p. 239); “Urubus se ajoelham para ele” (p. 239); “Até que as águas se ajoelham” (p. 239); “Prende o silêncio com fivela” (p. 240); “Essas formigas pensavam em seu olho” (p. 240); “Estrelas passavam leite nas pedras que carregava” (p. 241); “E sapos batem palmas compridas...” (p. 242); “Uma árvore espera filhos dele” (p. 244); “Atrás de sua casa trabalha um tordo cego / E um rio emprenhado de rãs até os joelhos. / De manhã ouve frases do tordo” (p. 245); “Cigarras lhe sonetam sobre outubro” (p. 245); “Aqui passeiam emas distraídas...” (p. 247); “Baratas passeiam por seus luazes...” (p. 247); “Cipós e teias amarram esse abandono” (p. 248); “– A partir da fusão com a natureza esses bichos se / tornaram eróticos” (p. 248); “Assim, pedras sonhavam / eles para musgo / Sapos familiarizavam eles com o chão” (p. 248); “– As palavras invadem esse ermo como ervas” (p. 248); “– E as palavras têm vida?” (p. 249); “– Palavras para eles têm carne aflição pentelhos – e / a cor do êxtase” (p. 249).

Os bonecos de *O guardador de águas* foram desenhados pelo próprio poeta para ilustrar os versos. Na obra *Celebração das coisas*, respondendo a Pedro Spíndola, Manoel de Barros descreve: “Esses bonecos, você bem sabe, são brincadeiras, são exercícios de ser criança que eu faço para não morrer de tédio, às vezes” (SPÍNDOLA, 2006, p. 84). Esses desenhos, propositalmente rudimentares, confirmam o agito do poeta em realçar a existência do universo infantil em sua obra:

[...] sempre achei que as minhas palavras teriam que atingir o grau de brinquedo pra que fossem sérias. Acho que os bonecos têm o peso da infância. A infância não conhece a técnica. A infância age por decepções” (SPÍNDOLA, 2006, p.53).

Os bonecos de *O guardador de águas* ganham vida como os seres e as coisas que Manoel personifica: “Múrmurios o recitam sobre a tarde” (p. 251); “O escuro encosta neles / para ter vaga-lumes” (p. 252); “Um rio esticado de aves / o acompanha” (p. 253) e “Pedras aprendem silêncio nele” (p. 254). Acima dos bonecos, em *Passos para a transfiguração*, estão os versos: “Borboletas o adotam / Por petúnias...” (p. 253), “Sonham os musgos / De o revestir” (p. 255) e “Jias dormem gerânios / Com seu rosto” (p. 256).

A infinidade dos minúsculos seres, descobertos nessa natureza das águas, palpitam na poesia e parecem ter voz própria. Desvendando a composição e o comportamento de cada um, o poeta transforma-os pela palavra: “Ficando na sombra um prego ermo, ele nasce” (p. 257); “Com cem anos de escória uma lata aprende a rezar” (p. 257); “As águas remansam e rezam” (p. 259); “De noite passarinho é órfão / para voar” (p. 260); “Em que as casas começam a morrer e são habitadas por / morcegos” (p. 262); “O rio ficou de pé e me olha pelos vidros” (p. 264); “Aranhas a tecem com pontos de orvalho” (p. 268); “Libélulas pensam dalias...” (p. 268).

Em *Concerto a céu aberto para solos de ave* há um sujeito poético que desacredita dos ditames da ciência. Provocando inversões, ele desregula a natureza. As prosopopeias fortalecem esse desajuste poético: “Algumas formigas e alguns pássaros roubavam / arroz de seu prato” (p. 273); “As avencas são cegas. / Nenhuma flor protege o silêncio quanto elas” (p. 275); “E aquelas borboletas sobre uns ramos de / tomilho cantavam com ele” (p. 276); “Atrás de nossa casa trabalhava um rio” (p. 276); “Vi uma água viciada em mar!” (p. 279); “Vi a tarde correndo dos cachorros...” (p. 284); “Fui convidado pelas aves para ser árvore” (p. 285); “Cheio de vogais pelas pernas vai o caranguejo / soletrando-se” (p. 289); “Cupim trabalha o dia inteiro; de noite, enlama” (p. 290); “Quando as aves falam com as pedras e as rãs / com as águas – é de poesia que estão falando” (p. 292); “Idiotas de estrada passarinho cuida” (p. 293), “Certas palavras delinquem como qualquer / farmacêutico” (p. 293).

Com o verso “Não sou sandeu de gramáticas” (p. 309), *O livro das ignoranças* acompanha a defesa de uma língua genuinamente popular, também apresentada em *Poemas concebidos sem pecado*: “Eta mundão / moça bonita / cavalo bão” (p. 14). Esse respeito pela língua do povo estreita novamente o laço de Manoel com Oswald de Andrade que prestigia todos os vícios da linguagem, convertendo-os em virtudes, basta recordar o poema oswaldiano *Vícios na fala*: “Para dizerem milho, dizem mio / Para melhor dizem mio / Para pior pió / Para telha dizem teia / Para telhado dizem teiado / E vão fazendo telhados”.

Com essa língua das pessoas simples e falas sem erudições, o impossível é ampliado em *O livro das ignoranças*: “Ao lado de um pardal o dia dorme antes.” (p. 300); “Sobre meu

rosto vem dormir a noite” (p. 309); “Um perfume velho me pensou” (p. 313); “Depois encontramos com a alma da chuva que vinha do lado / da Bolívia – e demos no pé” (p. 322); “O chão tem gula de meu olho por motivo que meu / olho tem escórias de árvore” (p. 322).

No *Livro sobre nada*, cercado por labirintos de textos como epígrafes, notas de rodapé e poemas cujos títulos são números, datas do *Diário de Bugrinha (excertos)* (p. 333), o sujeito poético demonstra satisfação nos contrários, nos opostos e na desarrumação das palavras: “O meu amanhecer vai ser de noite” (p. 346); “Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; / mas quando não desejo contar nada, faço poesia” (p. 347); “A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem / a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos” (*Livro sobre nada*, p. 347). Não nos esqueçamos das prosopopeias: “Quem aperta o botão do amanhecer é o araquã” (p.330); “Meus filhos, o dia já envelheceu, entrem pra / dentro” (p. 332); “O rio deve estar mais gordo” (p. 335).

Manoel de Barros segue confundindo as palavras e produzindo suas personificações nas obras *Retrato do artista quando coisa* e *Ensaio fotográficos*: “Eram sempre umas latas tristes” (p. 367) e “Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado” (p. 379).

Tratado geral das grandezas do ínfimo escancara a grandeza dos seres pequenos e das coisas esquecidas e rejeitadas: “Então as formigas almoçaram aquele caranguejo ali / mesmo” (p. 402); “Logo o menino contou que viu o dia parado em cima / de uma lata” (p. 404); “Percorro todas as tardes um quarteirão de paredes / nuas. / Nuas e sujas de idade e ventos” (p. 409); “Uma rã me benzeu / com as mãos / na água” (p. 414); “Eu vi que a noite dormia / escorada / nos arvoredos” (p. 418); “Quase vestida de sol / vi a chuva / em cima do morro” (p. 419).

A força imaginadora da criança é intensificada em *Menino do mato*. Na *Primeira parte*, lemos a epígrafe “O homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre”⁴. Para Manoel é com olhar das crianças que atingimos os absurdos da poesia: “Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra! / A Mãe que ouviu a brincadeira falou: / Já vem você com suas visões!” (p. 449). Da mesma maneira causariam espanto, em muitos adultos, os versos “– E se o avião tropicar num passarinho triste?” (*Exercícios de ser criança*, p. 469). O objetivo dessa obra é destacar o espírito infantil atônito associado à perturbação vocabular que ele produz.

Bernardo tem autoridade para ser “o fazedor de amanhecer” graças ao seu “desapetite para inventar coisas / prestáveis” (p. 473). Dessa maneira, topamos com o bocó de Manoel no

⁴ Na mesma página é mencionado o nome do autor do texto utilizado como epígrafe: Sören Kierkegaard.

livro que recebe o mesmo título da sua atribuição, *O fazedor de amanhecer*. Destacamos suas personificações: “Brisas carregavam borboletas para o seu / paletó” (p. 476) e “E vinham as pombas e vinham as moscas a / conversar” (p. 475).

Em *Cantigas por um passarinho à toa* assistimos um desfile de seres e coisas que nos anunciam inusitados comportamentos: “E uma andorinha / queria trocar o casaco dela comigo” (p. 481). Na obra, há quinze cantigas que falam da vivência e dos saberes desse mundo: “Tudo que nos livros me ensinassem / os espinheiros já me ensinaram” (p. 482).

Nossa última personificação está no livro *Poeminha em língua de brincar*, ela expressa uma atividade habitual do poeta, já destacada neste capítulo, expulsar a razão da poesia: “Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão. / A Dona usava bengala e salto alto” (p. 485); “Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteu: / Mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela” (p. 486). A obra que conta sobre um menino que falava “em língua de ave e de criança” (p. 485) fortalece, com o prazer de ignorar o pensar, o “criançamento poético” de Barros, citado desde o *Livro sobre nada*.

Manoel de Barros confessa ter conhecido essa capacidade de manobrar as palavras com João Guimarães Rosa que lhe “mostrou um descaminho para a renovação do mundo pela linguagem” (ROSA; NOGUEIRA, 2011, p. 36). Essa declaração o poeta expressa nos versos: “Passarinho parou de cantar. / Essa é apenas uma informação. / Passarinho desapareceu de cantar. / Esse é um verso de J.G. Rosa. / Desapareceu de cantar é uma graça verbal. / Poesia é uma graça verbal” (*Tratado geral das grandezas do ínfimo*, p. 404). Segundo Campos, “Guimarães Rosa retoma de Joyce aquilo que há de mais joyceano: sua (como disse Sartre) ‘contestação da linguagem comum’, sua revolução da palavra [...]” (CAMPOS, 2006, p. 58). Nos bastidores dos versos manoelinos, ficam as pegadas das leituras de James Joyce que também contemplamos explicitamente no título *Retrato do artista quando coisa* que faz referência à célebre obra *Retrato do artista quando jovem*.

Ao partirmos para investigação dos neologismos existentes na poesia manoelina, consideramos as palavras de Castro:

Nos livros de Manoel de Barros, aparecem vocábulos provenientes de diversas áreas; palavras da fala quotidiana ao lado de outras do português erudito; palavras da região do pantanal e palavras que ele inventou através dos processos comuns oferecidos pela língua, ou assumidas da língua regional arcaica, ou de sua pura criatividade. Não se pode esquecer que também palavras existem em seus poemas cujas raízes estão em outros idiomas: inglês, espanhol e árabe (CASTRO, 1991, p. 117).

Em sua tese de doutorado *Despalavras de efeito: os silêncios na obra de Manoel de Barros*, Julio Augusto Xavier Galharte avalia que o motivo mais atrativo da crítica é a linguagem do poeta, especialmente, sua afeição por neologismos. Os significados das palavras calam-se e suas formas desaparecem para aceitar o ingresso do poético. Elas são desincorporadas dos dicionários, mudam sua semântica e sintaxe por meio da força criadora do poeta que resiste e não se permite vencer pelas normas da língua. Negando as convenções, produz então uma espécie de agramática na obra *O livro das ignoranças*: “Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas / leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas” (p. 319); “– Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, / o Padre me disse” (p. 319); “Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de / agramática” (p. 320).

O neologismo está assim definido no minidicionário Houaiss da língua portuguesa⁵: “s.m. **1** uso de novas palavras na língua **2** atribuição de novos sentidos a palavras já existentes **3** palavra nova ou sentido novo de uma palavra [...]”. Manoel de Barros elabora seus neologismos, com maior frequência, por dois processos: a mudança da classe gramatical da palavra e o uso de prefixos e sufixos. Muitos dos neologismos escolhidos para este texto surgem com o uso do prefixo “des-”, derivação prefixal mais notada na obra do poeta e utilizada para negar ou inverter o sentido. Quanto ao prefixo “a-”, desempenha a função de negar ou provocar um efeito de ênfase pleonástica; e o sufixo “-al” é um “fecundo formador de adjetivos” (MARTINS; MARINHO, 2002, p. 54).

Não pretendemos nesta dissertação levantar um estudo da classificação dos neologismos, o que nos importa é explorar como esse recurso da linguagem colabora para presenciarmos o cenário fértil da infância, que nos faz compreender o universo de diferentes maneiras por meio da liberdade na qual se arranjam as palavras.

O poeta opera metamorfoses, faz transparecer a pretensão de ser o outro em *Compêndio para uso dos pássaros*: “Porquanto como conhecer as coisas senão sendo-as?”⁶ (p. 115). Segundo Castro (1991, p. 136), o poeta “Só pode poetar sobre as coisas, sendo-as”. Para o autor, o poeta “sendo as coisas, dirá suas palavras” (CASTRO, 1991, p. 137). Assim, Manoel de Barros emprega neologismos para tratar dos dialetos que vão surgindo: “No que o homem se torne coisal – corrompe-se nele / os veios comuns do entendimento. / Um subtexto se aloja. / Instala-se uma agramaticalidade quase insana, que / empoeira o sentido das palavras. / Aflora uma linguagem de defloramentos, um / inauguração de falas” (*O*

⁵ O verbete neologismo encontra-se na página 526, do minidicionário Houaiss da língua portuguesa (2008).

⁶ Verso de Jorge de Lima adotado por Manoel de Barros como epígrafe do poema *Um novo Jó*, do livro *Compêndio para uso dos pássaros*.

guardador de águas, p. 265); “O sentido normal das palavras não faz bem ao poema” (*O guardador de águas*, p. 265); “Não existir mais rei nem regências” (*O guardador de águas*, p. 265) e continua “Um novo estágio seria que os entes já transformados / falassem um dialeto coisal, larval, pedral etc. / Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica, / edênica, inaugural – / Que os poetas aprenderiam – desde que voltassem às / crianças que foram” (*O guardador de águas*, p. 266); “Para voltar à infância, os poetas precisariam também de / reaprender a errar a língua” (*O guardador de águas*, p. 266).

A palavra do poeta está comprometida com os seres, as coisas, a fala da criança e a liberdade. A visão estética desse novo mundo abandona a estrutura calcada na insensibilidade e nas explicações do senso comum, como vemos em “Desexplicar – / Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes” (*O guardador de águas*, p. 265).

Em seu último livro, publicado em 2011, *Escritos em verbal de ave*, Manoel de Barros reassume seu gosto pelo neologismo “desexplicar”: “Nossa linguagem não tinha função / explicativa, mas só brincativa”. Essa função “brincativa” é exercida com muita sinceridade por Bernardo. Por anos, desde o *Livro de pré-coisas*, ele tem contribuído para “infantilizar” as palavras. Para o poeta, “Bernardo está pronto a poema” (*Livro de pré-coisas*, p. 212).

Aos 95 anos, o poeta versifica a DESBIOGRAFIA de Bernardo cuja palavra está grafada com letras maiúsculas. Pela presença desse neologismo e pelos versos “Deixamos Bernardo de manhã / em sua sepultura”, podemos pensar que o personagem está se despedindo, porém, se tratando da poesia de Manoel, aceitamos aguardar o inesperado. O poeta deixa enigmas, Bernardo pode ter “desfolhado”, neologismo empregado anos antes no poema 2.6, da 2ª parte, *Os deslimites da palavra*: “Às vezes passo por desfolhamentos. / Vou desmorrer de pedra como um frade” (*O livro das ignoranças*, p. 311).

Estão elencados em *Escritos em verbal de ave* quinze “desobjetos” de Bernardo. Estes muito perto de ser a própria poesia, dentre os quais alguns já conhecidos desde a obra *O livro das ignoranças*: “prego que farfalha” e “abridor de amanhecer” (p. 322). No livro *Arranjos para assobio*, há, no *Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*, o conceito “Poesia, s.f.”, cuja definição é: “Designa também a armação de objetos lúdicos / com emprego de palavras imagens cores sons etc. / – geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas / loucos e bêbados” (p. 181). Para o poeta, esses “desobjetos” são de autoria dos sujeitos livres e descomprometidos com a utilidade. O glossário curioso é constituído por onze palavras que satirizam a disposição dos verbetes do dicionário e traz conceitos que ferem a normalidade. Caberiam nele as “palavras que ainda não tenham idioma” (*O livro das ignoranças*, p. 300).

Assim, como os seres e as coisas, as palavras fazem parte do mundo. Para o poeta, as palavras não podem viver em inércia, não são definitivas, anseiam transformar-se, uma vez que a significação as empobrece: “Significar reduz novos sonhos para as palavras” (*Escritos em verbal de ave*). Octavio Paz reforça:

A primeira tarefa do pensamento consistiu em fixar um significado preciso e único para os vocábulos; e a gramática se tornou o primeiro degrau da lógica. Mas as palavras são rebeldes à definição. E até hoje não cessa a batalha entre a ciência e a linguagem (PAZ, 2012, p. 37).

Essa rebeldia das palavras é excitada pelas mãos de Manoel de Barros que providencia neologismos como brincadeiras de criança: “O menino aprendeu a usar as palavras. / Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. / E começou a fazer peraltagens” (*Exercícios de ser criança*, p. 470). Octavio Paz atesta que

A poesia é luta perpétua contra a significação. Dois extremos: o poema abrange todos os significados, é o significado de todas as significações; o poema nega toda e qualquer significação à linguagem. Na época moderna, a primeira tentativa foi de Mallarmé; a segunda, do dadaísmo. Uma linguagem além da linguagem ou a destruição da linguagem por meio da linguagem (PAZ, 2012, p. 313).

Outros neologismos tratam das traquinagens da meninice ao lado do avô. O avô na poesia de Barros é um sujeito que não se esqueceu de ser infante, revive muitas aventuras ao lado do personagem-criança, o neto. Avô e menino vão “dementando” as palavras: “A voz de meu avô arfa. Estava com um livro debaixo / dos olhos. Vô! o livro está de cabeça pra baixo. Estou / deslendo” (*Livro sobre nada*, p. 334). Para compreender como e por que os neologismos estão presentes na infância, somamos, aos versos, a citação a seguir:

As crianças fazem uso recorrente desse tipo de associação e elaboram frases repletas de neologismos, quando então a imaginação é solicitada a tomar posição, a analisar, sintetizar e reclassificar o significado do discurso, as formas de se conceber o universo. Essa constante manipulação da criança sobre a linguagem contribui para tornar o universo infantil tão atraente: nele, defronta-se com a perpétua possibilidade de criação de novos seres e conceitos, de surpresas reveladas a cada curva da frase, de imagens inesperadas que surgem a cada lombada do percurso discursivo (CORRÊA; MARINHO, 2009, p.21).

“Desnomear” é mais um neologismo apreciado, conforme lemos no verso “Gostava de desnomear” (*O livro das ignoranças*, p. 316). Essa ação poética estende-se a outros livros:

“Eram novidades que os meninos criavam com as suas / palavras. / Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um / sapo com olhar de árvore. / Então era preciso desver o mundo” (*Menino do mato*, p. 450). Na formação das sinestésias e dos neologismos manoelinos, constatamos que o poeta abusou das cores, todavia, não se contenta com a limitação delas e paradoxalmente faz surgir “Um descor” (*O guardador de águas*, p. 266) e, em seguida, “Iluminadamente” (*O guardador de águas*, p. 267).

Manoel de Barros, revolvendo o quintal da infância, a gramática, o chão e as águas do Pantanal, empreende uma cruzada em busca de uma nova interpretação do homem e do mundo. Os versos com diálogos aparentemente ingênuos refletem sobre a existência humana, como o homem se percebe e se relaciona com o outro no jogo de um mundo que se organiza cada vez mais sustentado na velocidade e na competição, diminuindo o que resta de humanidade.

Vasculhando os poemas manoelinos, a fim de destrinçar seus aspectos formais, somos impelidos a aceitar que as respostas para entender o mundo não estão obrigatoriamente nos conceitos consagrados, nas antigas enciclopédias, nos sites de informações, mas podemos encontrá-las nas atitudes do poeta e das crianças quando realizam experimentações com a língua e o lúdico. Libertando-se do utilitarismo e da manipulação dos signos gastos, Manoel de Barros alcança uma linguagem sem algemas ou leis, na qual as palavras aderem às coisas, ou seja, são as próprias coisas. Dessa maneira, o poeta promove, também, a abolição do homem, escravo da técnica e da razão. Muito mais que uma libertação das palavras, Manoel de Barros anuncia, no caminhar do seu processo criativo poético, que o homem pode se harmonizar com a natureza e o mundo por meio de uma linguagem reinventada “Eu penso renovar o homem usando borboletas” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 374).

3.3 RASTROS DE NEGATIVIDADE: A DESREALIZAÇÃO, A IGNORÂNCIA, O INÚTIL E O ÍNFIMO

Os processos de confecção da linguagem de Manoel de Barros como sinestésias, personificações e neologismos, descritos até agora, nem sempre são percebidos facilmente, e exigem do leitor um olhar mais seletivo, preparado para apropriar-se de uma leitura, somente realizável, a partir da receptividade às potencialidades do novo. Como já afirmamos, essa condição mostra uma postura muito mais condizente com as crianças, pois elas estão abertas

ao inatingível, permitido pelas imagens poéticas. Por isso, o livro *Compêndio para uso dos pássaros* é inaugurado com fragmentos emprestados da obra de Guimarães Rosa que corroboram com essa afirmação “O vaqueiro Abel: não entender, não entender, até se / virar menino” (p. 93).

Os versos manoelinos distanciam-se das estruturas convencionais, indicando características presentes nas propostas literárias modernistas, sobretudo aquelas que receberam influência direta das vanguardas europeias. Observando esse contexto, dialogamos com Friedrich (1978, p. 15), quando trata a dissonância como um “objetivo das artes modernas em geral”. A dissonância, de acordo com o autor, é um misto de “incompreensibilidade” e “fascinação”. Esses elementos correspondem à confusão e à desestabilização que Manoel de Barros transfere aos padrões de normalidade.

A inquietude e a agressividade do “poetar moderno”, conforme cita Friedrich, refletem-se em um projeto estético que espanta o leitor, devido a um movimento no texto o qual ele não está muito acostumado. Observamos com Friedrich que

O vocabulário usual aparece com significações insólitas. Palavras provenientes da linguagem técnica mais remota vêm eletrizadas liricamente. A sintaxe desmembra-se ou reduz-se a expressões nominais intencionalmente primitivas. [...] Assim, na lírica, a composição autônoma do movimento lingüístico, a necessidade de curvas de intensidade e de seqüências sonoras isentas de significado, têm por efeito não mais permitirem, de modo algum, compreender o poema a partir dos conteúdos de suas afirmações. Pois o seu conteúdo verdadeiro reside na dramática das forças formais tanto exteriores como interiores (FRIEDRICH, 1978, p. 18).

O construto estético de Manoel de Barros alcança temas relevantes da lírica moderna, deixando rastros de uma poética da negatividade que convoca a desrealização, a ignorância, o inútil e o ínfimo.

A desrealização, experimentada também pelos precursores da modernidade na poesia – Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé – afasta os elos com a representação objetiva. Para Rosenfeld (1996, p.76), a desrealização trata-se de um fenômeno que “vem suscitando reações pouco amáveis no grande público”. Segundo o autor, a desrealização significaria a “negação do realismo”. Manoel de Barros prefere afugentar-se da realidade, conforme assinala Abrão:

Formas e sentidos são desrealizados a partir de procedimentos que autonomizam os objetos artísticos em relação a qualquer procedente ou similar na realidade, distanciando, pois, a poesia de Manoel de Barros das representações realistas da natureza (ABRÃO, 2010, p. 303).

A poesia manoelina não se permite vincular à transmissão de verdades objetivas, é intrépida e inventiva “O que sustenta a encantação de um verso (além do / ritmo) é o ilogismo” (*Livro sobre nada*, p. 346).

Manoel de Barros deixa sinais de que é leitor de Rimbaud e Baudelaire, ao “Lembrar dos poetas e imaginar a vida deles muito triste. / Imaginar a cara deles como de anjos. / Pensar em Rimbaud, / Na sua fuga na sua adolescência, nos seus cabelos cor de / ouro” (*Poesias*, p.60) e “(E sei de Baudelaire que passou muitos meses tenso / porque não encontrava um título para os seus poemas. / Um título que harmonizasse seus conflitos. Até que / apareceu *Flores do mal*. A beleza e a dor. Essa antítese / o acalmou.)” (*Livro sobre nada*, p. 340). As leituras desses poetas comunicaram-lhe o esforço para escapar do real. Friedrich (1978, p. 53) menciona que “Baudelaire fala várias vezes do seu ‘asco sobre o real’” e Rimbaud o repele com a fantasia ditatorial. Para Friedrich,

A fantasia ditatorial não procede observando e descrevendo, mais sim com uma liberdade ilimitadamente criativa. O mundo real se rompe sob a imposição de um sujeito que não quer receber seus conteúdos mas, sim, quer impor sua criação (FRIEDRICH, 1978, p. 81).

O poeta tem proferido em seus versos a luta com as palavras para “transver” o mundo, repudiar a mesmice da realidade e deformá-la. Para concluir essa tarefa, Manoel de Barros escolhe, para sujeitos líricos, os artistas e as crianças. Algumas vezes opta por adultos que não abandonaram a infância, como o avô e Bernardo. Ambos os personagens são infantilizados como o poeta faz com as formigas “Apreciam de ver as formigas correndo de um / canto para o outro, maluquinhas, sem calças, como as /crianças. Dizem que eles estão infantilizando as / formigas. Pode ser” (*O guardador de águas*, p. 244) e “Tenho candor / por bobagens. / Quando eu crescer eu vou ficar criança” (*Tratado geral das grandezas do ínfimo*, p. 419).

O avô e Bernardo, eternos infantes, não ampliam apenas a solidão e o abandono, cooperam para aumentar a desrealização, e juntos, provocam-na várias vezes no *Livro sobre nada*: “Depois de ter entrado para rã, para árvore, para pedra / – meu avô começou a dar germínios. / Queria ter filhos com uma árvore” (p. 331); Hoje o Lara morreu picado de cobra. Fizeram seu/caixão de costaneiras. Meu avô encostou no caixão. / Ué, eu que morri e quem está no caixão é o Lara! Meu / avô enxergava mal” (p. 335); Bernardo fala com pedra, fala com nada, fala com árvore. / As plantas querem o corpo dele para crescer por / sobre. Passarinho já faz poleiro na sua cabeça” (p. 335).

Em *O guardador de águas*, Manoel de Barros transmite a condição de poeta para Bernardo. Ele é merecedor desse título porque vive em estado de gratuidade e harmonia: “Como a foz de um rio – Bernardo se inventa... / Lugarejos cobertos de limo o imitam. / Passarinhos aveludam seus cantos quando o veem” (p. 240). Esses versos “só retomam a natureza a partir de uma operação de sentido na e pela palavra, instaurando mais um real inventado do que uma representação geográfica definida” (ABRÃO, 2010, p. 304).

Bernardo é o ser criança que conduz o poeta de volta à infância e o faz percorrer pela leveza da ignorância. Essa categoria negativa, invocada inúmeras vezes para depreciar e banir a razão, contribui para consolidar a recriação do mundo pela palavra: “Ele fez um outro brinquedo de palavras / Para nós: *O guindaste para levantar Ventos* / Ele tinha visões que remetiam a gente / para a infância” (*Escritos em verbal de ave*).

Declarando guerra ao pensamento e à ordem social estabelecida, Barros opta por sujeitos líricos descentrados que pregam a loucura das palavras e não buscam caminhos certos e definidos, antes, costumam perder-se “Meu pai sempre entendeu / Que eu era torto/Mas sempre me aprumou. / Passei anos me procurando por lugares nenhuns. / Até que não me achei – e fui salvo. / Às vezes caminhava como se fosse um bulbo” (*Concerto a céu aberto para solos de ave*, p. 276).

A criança, na visão do adulto, é carente de uma intervenção corretora e disciplinadora, que aprume sua passagem pelo mundo. Importunado por essa atitude, o sujeito poético denuncia: “Na igreja os padres reuniam os alunos e / tentavam falar a sério. / Mas eu sempre achei muita graça quando as / pessoas estão falando sério. / Acho que isso é um defeito alimentar” (*Concerto a céu aberto para solos de ave*, p. 280-281). Atendendo aos anseios de invencionice da infância, Barros continua levando-a pelos descaminhos poéticos, isentos de controle e punições. Tais atitudes ressoam no texto de Barbosa (2003, p. 107): “O sujeito poético, na lírica moderna, abandona as certezas do mundo e dele mesmo para se tornar um sujeito errante”. O autor complementa que

[...] é preciso que o sujeito perca a sua capacidade de racionalização – pois uma racionalização poderia promover um encadeamento das palavras, aproximando-as da prosa – para que as palavras possam delirar, produzindo, assim, a poesia (BARBOSA, 2003, p. 82).

Criada nessa condição, a poesia manoelina crê que “Poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina” (*O guardador de águas*, p. 257). O delírio do verbo também fica por conta do exercício da criança da fala infantil.

A poética de Barros dá as costas à cartilha das convenções, não tem apego pela sabedoria dos livros, tampouco pela ciência ou pelo discurso da razão, pois essas ambições diminuem a conciliação do sujeito poético com os seres e as coisas “A ciência pode classificar e nomear órgãos de um / sabiá / mas não pode medir seus encantos” (*Livro sobre nada*, p.340); “Quem acumula muita informação perde o condão de / adivinhar: divinare. / Os sabiás divinam” (*Livro sobre nada*, p. 341). Gomes reitera:

A pretensão do sujeito poético de Manoel de Barros é inverter o processo: em vez de o homem partir em busca de sabedoria, de assumir integralmente o logos, empreende um retorno utópico a um estágio de coisidade, no qual o homem, sendo coisa, provoca como que a integração entre ele e a Natureza, superando um abismo que o tornou um ser à parte dos outros seres. (GOMES, 2009, p.40).

Aproximando-se das coisas, das crianças, dos bocós, dos andarilhos e do avô, o poeta permite-se contagiar pelo prazer de “desaprender”: “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (*O livro das ignoranças*, p. 299); “Não tenho mais nenhuma ideia sobre o mundo. / Acho um tanto obtuso ter ideias. / Prefiro fazer vadiagem com as letras” (*Retrato do artista quando coisa* (p. 368); “Desejava atingir a pureza de não saber mais nada” (*Ensaio Fotográficos*, p.385); “O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias” (*Menino do mato*, p.450); “Nosso conhecimento não era de estudar em livros. / Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos” (*Menino do mato*, p. 450).

A poética da “desaprendizagem” de Barros é acionada pelas ações das crianças: o significado corrompido, a força da oralidade e a tentativa de unir palavras e coisas, a busca de firmar um hibridismo entre o objeto e a palavra que o indica. Quanto mais se exacerbar essa “desaprendizagem”, maior será a vivacidade da linguagem poética. Retomando as comparações entre Barros e Caetano, já mencionadas neste capítulo, reconhecemos a intenção de ambos em não aprisionar os significados. Os poetas veem nascer uma singularidade nas coisas:

Nomear é ser. A palavra com que se nomeia a pedra não é a pedra mas tem a mesma realidade da pedra. Caetano não se propõe a dar nomes aos seres e por isso nunca nos diz se a pedra é um cristal ou um seixo, se a árvore é um pinho ou uma azinheira. [...] O poeta inocente não precisa nomear as coisas; suas palavras são árvores, nuvens, aranhas, lagartixas. Não essas aranhas que vejo, mas essas que digo. (PAZ, 1996, p. 211).

Os nomes já impostos aos seres e as coisas configuram em um ato arbitrário para a criança, por isso, como o poeta, ela prefere “desnomear”, que corresponderia a doar um novo nome, uma particularidade e fazer perder a generalização: “Para falar barranco dizia: lugar onde avestruz esbarra. / Rede era vasilha de dormir” (*O livro das ignoranças*, p. 316). Os novos vocábulos construídos a partir do uso do prefixo “des-”, “desaprender” e “desnomear”, corroboram com a negatividade assumida pela poesia manoelina. A escolha da linguagem lúdica, aparentemente inocente, não subtrai a qualidade do enredamento poético de Manoel de Barros. Seus versos não se expõem de maneira pomposa, porém, mesmo carregados de uma linguagem simples, não negam uma profundidade. Segundo Paz,

[...] nossos grandes poetas fizeram da negação da poesia a forma mais alta da poesia: seus poemas são crítica da experiência poética, crítica da linguagem e do significado, crítica do próprio poema. A palavra poética se sustenta pela negação da palavra (PAZ, 1996, p. 99).

Manoel de Barros conversa com a feliz ignorância de Caeiro, momento em que ratificam a negatividade de seus versos, pois, conforme Paz (1996, p. 209), em todos os heterônimos “há partículas de negação e irrealidade.” Além das crianças, os mestres de Manoel de Barros são os bocós, os andarilhos e o “desherói”, todos são adeptos da tolice “É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da / sensatez” (*Livro sobre nada*, p. 345). Para o poeta, o mundo precisa desses sujeitos para recuperar sua humanidade, eles podem exemplificar uma alternativa para os homens práticos e utilitários desligarem-se do modo automático.

Para Barros, o “desherói” é o oposto do herói que se apresenta nas estátuas oxidadas das praças, do herói romântico dos livros, e assim elege Charles Chaplin como seu “desherói”: “Eu sou apaixonado pelo Charles Chaplin. Foi ele quem despertou no mundo, não foi em mim, foi Charles Chaplin que inventou o ‘desherói’. O vagabundo de Charles Chaplin é que é o ‘desherói’ do nosso século. E essa visão quem deu ao mundo foi Charles Chaplin. Eu não tenho a menor dúvida disso. Porque a obra dele é eterna. É um negócio atual, de agora. Foi ele quem me provocou isso não é herói é desherói”⁷.

Quem lê a obra de Manoel de Barros se depara com a anulação das imposições de pessoas ou instituições da sociedade consideradas mais importantes ou poderosas. Isso ocorre

⁷ Transcrição da fala de Manoel de Barros em sua participação no documentário Só dez por cento é mentira – A desbiografia oficial de Manoel de Barros, direção e roteiro de Pedro Cezar. Trecho da transcrição - 33 minutos e 58 segundos até 34 minutos e 46 segundos.

em sua poesia porque o poeta é consciente de que onde o poder influencia as realizações humanas, a arte contamina-se e resulta em uma atividade subserviente e vil. O poeta não é um servo do poder, ao contrário, é o artista que se serve de palavras para erigir uma nova ordem para a linguagem e o mundo, livre do racionalismo e da lógica capitalista.

Celebrar o inútil é uma ação praticada em favor da poesia. O mundo, acelerado pela técnica e pelo consumo desenfreado, determina a necessidade e a presteza de quase tudo, mas o poeta combate a hierarquia, institucionaliza uma poética do inútil: “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma / e que você não pode vender no mercado / como, por exemplo, o coração verde / dos pássaros / serve para poesia” (*Gramática expositiva do chão*, p. 146).

A poética do inútil distancia-se dos mecanismos do sistema de produção, seu objetivo é encaminhar-se para os objetos inúteis e manifestar a capacidade de produzir estranhezas e imagens singulares, expressar o auge da criatividade e das confluências vanguardistas. Os “desobjetos” fascinam o poeta que se apraz na fabricação natural das coisas desúteis “Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze. / Cito os mais bolinados: uma alicate cremoso, um / abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios, / um prego que farfalha, um parafuso de veludo etc etc” (*Ensaio fotográficos*, p. 389).

O homem inútil e as coisas que não prestam para nada são acolhidos em diferentes livros: “Meu avô sabia o valor das coisas imprestáveis” (*Livro sobre nada*, p. 333); “Prefiro as máquinas que servem para não funcionar: / quando cheias de areia de formiga e musgo – elas / podem um dia milagrar flores” (*Livro sobre nada*, p. 342); “Vendo aquele maluco de rua a apregoar pregos / enferrujados / O nosso pensador imaginou que talvez quisesse / aquele homem / Anunciar as virtudes do inútil” (*Ensaio fotográficos*, p. 387); “Ele sabia que as coisas inúteis e os / homens inúteis / se guardam no abandono. / Os homens no seu próprio abandono / E as coisas inúteis ficam para a poesia” (*Menino do mato*, p. 465).

A inventividade de Manoel de Barros é capaz de criar *O fazedor de amanhecer*. Fabricando seus “desobjetos” o poeta perturba os adultos com suas carências e fetiches consumistas, lembrando-os que as invenções infantis podem oferecer uma satisfação muito mais completa:

Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapetite para inventar coisas
prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono

Um fazedor de amanhecer
 para usamentos de poetas
 E um platinado de mandioca para o
 fordeco do meu irmão.
 Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
 automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
 Fui aclamado de idiota pela maioria
 das autoridades na entrega do prêmio.
 Pelo que fiquei um tanto soberbo.
 E a glória entronizou-me para sempre
 em minha existência.
 (*O fazedor de amanhecer*, p.473)

Com humor e ironia, características dos poetas modernistas, o sujeito poético exalta-se pelos acontecimentos cotidianos, mesmo absurdos e contraditórios. O inútil não é uma ofensa, funciona como uma qualidade indispensável para o funcionamento da poesia “O poema antes de tudo é um inutensílio” (*Arranjos para assobio*, p. 174).

Para discorrer sobre o inútil, apontamos alguns encontros entre Barros e Baudelaire: “Os poetas encontram o lixo da sociedade nas ruas e no próprio lixo o seu assunto heróico. Com isso, no tipo ilustre do poeta aparece a cópia de um tipo vulgar” (BENJAMIN, 1991, p. 78). Aquilo que é desprezado serve de identidade para o poeta. Para Baudelaire, ele pode assumir condição idêntica a de um trapeiro: “Trapeiro ou poeta – a escória diz respeito a ambos; solitários, ambos realizam seu negócio nas horas em que os burgueses se entregam ao sono; o próprio gesto é o mesmo em ambos” (BENJAMIN, 1991, p. 78-79). A “Teologia do traste” ilumina essa inclinação de Barros: “As coisas jogadas fora por motivo de traste / São alvo da minha estima” (*Poemas rupestres*, p. 438).

Os farrapos, os homens e as coisas em estado de traste colocados à margem da sociedade não estão inseridos na poesia manoelina para averiguação de seus valores, de sua utilidade ou serventia, e sim convidados para romper com os modelos que sustentam uma sociedade hipócrita e movida pelo interesse e lucro. Esses personagens tem uma afinidade com o poeta: o desinteresse material. Seu interesse está no material verbal e no humano conforme o poema *A borra*:

Prefiro as palavras obscuras que moram nos
 fundos de uma cozinha – tipo borra, latas, cisco
 Do que as palavras que moram nos sodalícios –
 tipo excelência, conspícuo e majestade.
 Também os meus alter egos são todos borra,
 ciscos, pobres-diabos
 Que poderiam morar nos fundos de uma cozinha
 – tipo Bola Sete, Mário Pega Sapo, Maria Pelego

Preto etc.
 Todos bêbedos ou bocós.
 E todos condizentes com andrajos.
 Um dia alguém me sugeriu que adotasse um
 alter ego respeitável – tipo um príncipe, um
 almirante, um senador.
 Eu perguntei:
 Mas quem ficará com meus abismos se os
 pobres-diabos não ficarem?
 (*Ensaaios fotográficos*, p. 394)

Levando a poesia entre lugares e seres ignorados e arrasados, Barros assina sua aliança com as vanguardas europeias. Além de versificar sobre o inútil, Manoel de Barros implode conceitos fossilizados trazendo o ínfimo para o centro das atenções. O que era pequeno torna grande e faz a beleza brotar da fealdade. O olhar do sujeito poético direciona-se para as insignificâncias, seu intento é amplificar aqueles que não são percebidos, inclusive a criança. Não é em vão que a infância tem recebido seu olhar desde *Poemas concebidos sem pecado*.

Manoel de Barros reconhece uma beleza nas ruínas, nos escombros e no lixo “Um dia pode ser que o lírio nascido nos monturos / empreste qualidade de beleza ao cisco. / Tudo pode ser. / Até sei de pessoas que propendem a cisco mais do / que a seres humanos” (*Tratado geral das grandezas do ínfimo*, p. 401). Sua poesia redimensiona o olhar adulto acostumado, desfaz o pacto social viciado na opinião do senso comum no que concerne ao belo e grandioso. Esse posicionamento do poeta comprova seu vínculo com a poesia moderna, pois

Baudelaire, falou muitas vezes da beleza. Mas, em sua lírica, esta limitou-se às formas métricas e à vibração da linguagem. Seus objetos já não suportavam o conceito de beleza antigo. Baudelaire serve-se de recursos equívocos, paradoxais, para dotar a beleza de um encanto agressivo, do “aroma do surpreendente” (FRIEDRICH, 1978, p. 44).

Baudelaire e Barros conferem grandeza ao que antes era condenado e diminuído, escolhem os estados de miséria e decadência porque “oferecem matérias estimulantes que querem ser apreendidas poeticamente. Contém mistérios que guiam a poesia a novos caminhos” (FRIEDRICH, 1978, p. 43). Manoel de Barros anuncia “ACEITA-SE ENTULHO PARA O POEMA” (*Arranjos para assobio*, p. 175) e “É no ínfimo que eu vejo a exuberância” (*Livro sobre nada*, p. 341). Sua matéria de poesia compõe-se dos restos: “Tudo aquilo que a nossa/civilização rejeita, pisa e mija em cima, / serve para poesia” (*Matéria de poesia*, p. 146) e “O que é bom para o lixo é bom para a poesia” (*Matéria de poesia*, p. 147).

O ínfimo é enaltecido e rompe com seu lugar inferior na sociedade: “O ser que na sociedade é chutado como uma / barata – cresce de importância para meu / olho” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 361); “Pessoas pertencidas de abandono me comovem: / tanto quanto as soberbas coisas ínfimas” (*Retrato do artista quando coisa*, p. 361). A poesia manoelina transfigura as coisas, os seres e o homem, enterra as diferenças entre o pequeno e o grande para o homem revalidar seus conceitos: “Achava que os passarinhos / são pessoas mais importantes / do que aviões. / Porque os passarinhos / vêm dos inícios do mundo. / E os aviões são acessórios” (*Cantigas por um passarinho à toa*, p. 483).

Reunindo os aspectos formais e temáticos tramados neste capítulo, apresentamos os desdobramentos possíveis do que o poeta aclama como “criançamento poético”. Essa categoria, elevada à concepção poética, descortina o princípio da produção de Manoel de Barros: a revolução da palavra. Quando lemos o verso “Fabriquei um brinquedo com / palavras” (*Livro sobre nada*, p. 336), assentimos que a infância em sua produção é um tema articulador poderoso que ajuda a esclarecer que a poesia não é passatempo ou sonho, é antes uma convulsão que atinge as palavras e permitem ao poeta agir sobre elas. A criança e o poeta, ao fabricarem seus novos brinquedos de palavras, fabricam uma infância mais próxima da poesia e vice-versa.

Firmando um contrato anticonvencional, por meio dos exercícios de linguagem da criança, o poeta consegue apoderar-se da “infância da língua” ou “língua de brincar”. Para isso, concorda que inventar encurta as distâncias entre poesia e infância “Tenho uma confissão: noventa por cento do que/escrevo é invenção; só dez por cento é mentira” (*Ensaios fotográficos*, p. 389).

Essa qualidade de inventar palavras e gerar novos mundos está sendo aniquilada nos cenários de convivência das crianças. Reconhecemos que infância e poesia são cada vez mais ameaçadas pela ditadura do mundo adulto. Ao lado dele, a supremacia da opinião das editoras, os livros didáticos e as metodologias do ensino assinam essa flagelação, uma vez que desconsideram ou excluem um contato mais rico e humano com os textos poéticos. Partindo da análise delineada neste capítulo, e acreditando que a criança pode ter voz quando vive uma experiência com a poesia, apresentamos o capítulo quatro que explana uma proposta de trabalho com a obra de Manoel de Barros na escola.

CAPÍTULO 4

A LEITURA DA POESIA DE MANOEL DE BARROS: UMA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

4.1. OFICINAS DE LEITURA “BINÓCULOS POÉTICOS”

Este capítulo descreve sobre a intervenção realizada para promover, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato da poesia de Manoel de Barros com o leitor-criança por meio de propostas que visam afastar o cunho utilitário da leitura de textos poéticos e amenizar o cerceamento literário produzido pelo mercado editorial e pela escola. Essa última, muitas vezes, propaga apenas os poemas selecionados nos livros didáticos, ou seja, reforça a ausência de textos de qualidade literária. Em decorrência dessa abordagem, algumas práticas de leitura literária, apresentadas nas salas de aula, acabam tolhendo muitas possibilidades que estimulariam a experiência estética da criança.

Para desencadear mudanças no tratamento com a leitura literária oferecida para esse público, a escola precisaria aceitar a realização de experiências que partissem do desejo de robustecer a formação humana. Para tanto, foi proposta, para uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, a realização de oficinas de leitura. Essas oficinas foram desenvolvidas a partir da eleição de 42 poemas e 34 versos de Manoel de Barros, selecionados de 20 obras⁸. A eleição desses textos contemplou diferentes títulos do poeta que coroam a constituição do universo infantil, expresso nos recursos de linguagem e nos temas que invocam o interesse do leitor-criança, conforme abordado no capítulo 3 desta dissertação.

Frisamos que o capítulo quatro apresenta um forte cunho descritivo, uma vez que se volta para explanar o delineamento das oficinas de leitura e as respostas da recepção do leitor-criança. Esclarecemos que a intervenção, ora apresentada, advém dos estudos apontados na produção escrita desta dissertação. Sendo assim, entremeamos as reflexões pautadas nas leituras anteriores às descrições deste capítulo.

⁸ As obras selecionadas para a configuração das oficinas são: *Poemas concebidos sem pecado*, *Compêndio para uso dos pássaros*, *Gramática expositiva do chão*, *Matéria de poesia*, *Arranjos para assobio*, *Livro de pré-coisas*, *O guardador de águas*, *Concerto a céu aberto para solos de ave*, *O livro das ignorâncias*, *Livro sobre nada*, *Retrato do artista quando coisa*, *Ensaio fotográficos*, *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, *Poemas rupestres*, *Menino do mato*, *Exercícios de ser criança*, *O fazedor de amanhecer*, *Cantigas por um passarinho à toa*, *Poeminha em Língua de brincar* e *Escritos em verbal de ave*.

As oficinas receberam o nome “Binóculos poéticos”⁹. O título ancora-se em um dos preceitos da poesia de Manoel de Barros que convida os leitores mirins a enxergá-la pelas lentes da invenção, que afugentam o senso pragmático e tecnicista, portanto, reforçamos a escolha do título com versos do poeta “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê” (*Livro sobre nada*, p. 350) e “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas / razoáveis: / Elas desejam ser olhadas de azul – / Que nem uma criança que você olha de ave” (*O livro das ignorâncias*, p. 302).

Para o desenvolvimento desta intervenção, elegeu-se um 5º ano do Ensino Fundamental, como já mencionado, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, no período vespertino. Foram realizadas 11 oficinas em 20 encontros, iniciadas em setembro de 2013 e encerradas em outubro do mesmo ano, disseminadas três vezes por semana, com 2 horas de duração para cada oficina.

Todos os alunos do 5º ano eleito participaram das oficinas “Binóculos poéticos”. Dentre as 31 crianças, 20 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A faixa etária abrangida inicia-se nos 9 anos e estende-se até os 12. Prevalece a idade de 10 anos em ambos os gêneros.

As oficinas estruturam-se por um direcionamento chamado “roteiro de leitura e experiências poéticas”, organizado por caminhos cujas proposições nascem a partir da leitura dos poemas manoelinos.

Os roteiros desenvolvidos não foram delineados por meio de metodologias que podem ferir a qualidade literária da obra de Manoel de Barros, arriscando encarcerar uma poesia que não se permite submeter a questionários de perguntas e respostas ou reduzir-se à mera localização de informação. Desvencilhados de uma leitura eferente, eles irrompem da leitura detalhada e cuidadosa da obra do poeta, do arrebatamento que sua linguagem poética exerce em quem a lê e da constatação de que seus versos estão impregnados de humanização. Essa organização ainda abarca um combate à visão pragmática, doutrinária, regionalista e identitária inculcada na poesia manoelina, libertando-a para uma leitura comandada pelo olhar da criança e pelos experimentos da infância com a linguagem.

As oficinas “Binóculos poéticos” também comunicam diferentes tramas com outros textos e outras linguagens, demonstrando que o legado poético de Barros enleia-se ao cinema, à música e à literatura de outros grandes autores.

⁹ As oficinas “Binóculos poéticos” estão no anexo desta dissertação.

Ao elenco das leituras dos poemas selecionados foram adicionados diversos recursos, tais como: artefatos de produção reciclada (os “binóculos poéticos”), boneco de Manoel de Barros, fantoche de jacaré, aparatos tecnológicos (vídeos, áudios, documentários, curta-metragem, filmes e ilustrações), além de objetos que evocam temas, seres e lugares comuns à poesia manoelina. Além desses recursos, foram propostos um instrumento de escrita e uma organização diferenciada da participação das crianças para os momentos que valorizam a expressão oral, são eles: o Caderno de poemas e a Ciranda de conversas e versos.

O Caderno de poemas foi destinado para reunir as produções escritas, solicitadas mediante as proposições das oficinas. As crianças, dialogando com as obras de Manoel de Barros, produziram textos e desenhos que retratam seu universo poético. A Ciranda de conversas e versos concedeu um tempo e um espaço menos arbitrário e limitado para as crianças lerem e comentarem seus trabalhos. As produções verbais e não verbais “cirandaram” entre os pequenos leitores. Essas rodas de leitura oportunizaram ler mais vezes os mesmos poemas, voltar à leitura de poemas já lidos em outras oficinas e conhecer mais sobre o poeta.

Essa configuração das oficinas é o cerne do processo de intervenção realizado na escola, pois, por meio dela, articulamos a transcrição das falas dos participantes, a análise das produções verbais e não verbais e a avaliação das respostas que emergiram da experiência estética vivida com os poemas. Esse resultado foi entrelaçado ao referencial teórico que sedimenta esta dissertação. Desse modo, este capítulo, respondendo ao questionamento lançado desde a introdução, apresenta os caminhos possíveis para a leitura da poesia de Manoel de Barros desde os primeiros anos da escola.

Passamos a detalhar, nos próximos textos, a participação do leitor-criança na disseminação das oficinas “Binóculos poéticos”. Para tanto, salientamos que as respostas a essa intervenção foram reunidas por temas.

4.2 A RECEPÇÃO DA POESIA DE MANOEL DE BARROS PELO LEITOR-CRIANÇA

Autorizar o ingresso da poesia de Manoel de Barros na escola é uma contradição e uma vitória, pois, como sabemos a escola ainda dedica-se à “boa razão” das coisas, à ordem estabelecida. Essa marcha encabeçada pelo ensino incute nas crianças uma concepção de

mundo paupérrima, na qual elas são conduzidas a pensar e sentir de maneira uniforme. Vejamos como esse cenário é erigido:

O professor que transmite aos alunos o significado de um texto ou impõe uma única interpretação, sem ouvir a interpretação que os alunos fazem dele, transforma as atividades de leitura em um experimento, em um simples meio para se chegar ao saber já previsto e construído de acordo com os critérios da verdade, da objetividade. Num momento de globalização em que estamos vivendo toda uma ameaça de homogeneização, talvez seja oportuno não insistir na verdade das coisas mas deixar emergir a pluralidade do sentido. É este o papel do professor, fazer com que a pluralidade seja possível. (FREITAS, 2003, p. 35).

Na obra *A Literatura em perigo*, Todorov (2009, p. 79) questiona os dogmas, os lugares-comuns, as ideias pré-concebidas e os estereótipos. Esse conjunto é tratado pelo autor de “ideologia dominante”. Como escapar desse cerco e deixar fruir a vocação do ser humano de aprender a pensar por si mesmo em lugar de se satisfazer com as visões do mundo previamente prontas? Todorov responde-nos:

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal (TODOROV, 2009, p.80).

De acordo com Yunes (2003, p. 10), não é nossa voz que dirige o discurso, mas a voz do senso comum, da ideologia, da comunidade interpretativa em que nos fechamos, ela determina o que dizemos e o que lemos. A intervenção, descrita neste capítulo, expõe como o contato com a poesia de Manoel de Barros pode devolver ao leitor-criança a voz da diferença, o prazer da criação poética e conceder-lhe o direito a uma leitura humanista da literatura.

Adentrar a escola e propor-lhe um trabalho com a poesia manuelina, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, exigiu-nos conhecer, conforme tratado ao longo dos capítulos anteriores, a existência de inúmeros processos que comprometem ou aniquilam a descoberta do conteúdo humano, advinda da leitura do texto literário, dentre eles, a racionalização da infância segundo a lógica de produção do mundo capitalista. Essa compreensão alertou-nos como o leitor-criança foi e continua sendo vítima de uma fragmentação de suas áreas de desenvolvimento, principalmente quando se trata da leitura e da linguagem. A criança é fracionada em inúmeras habilidades, demarcadas pelas inconstâncias e interesses dos currículos oficiais, além de sofrer as imposições de um olhar adultocêntrico, que impede a realização de seus desejos e sua aceitação como sujeito

histórico. Isso justifica a frequente substituição das experiências literárias por experiências racionais.

Na escola, caso acompanhem-se apenas as delimitações dos currículos, a poesia manoelina pode chegar aos leitores apenas no Ensino Médio, pois, sobremaneira, o leitor-criança é subestimado e considerado incapaz de recepcionar textos literários de qualidade estética. Quando, porventura, esses textos são apresentados aos leitores mirins, ainda nos primeiros anos escolares, o caráter literário torna-se secundário e sufocado pelos temas transversais ou atividades que destacam exercícios de fixação acerca dos estudos da gramática.

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós, no texto *Menino temporão*, denuncia como a literatura sofre interferências negativas propaladas pela escola:

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em “instrumento pedagógico”, mesmo cortando as asas do leitor para um vôo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo (QUEIRÓS, 1997, p.43).

Esta intervenção, como adiante veremos, prova que é possível delinear e executar objetivos e caminhos diferentes daqueles preconizados nos documentos norteadores do Ministério da Educação para conduzir a leitura de poesia, pois discordando do que eles propõem, enfatizamos que é preciso trazer a educação literária e estética para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, destacamos que é preciso contrapor-se ao *slogan* defendido pela escola “ler para se tornar alguém no futuro”. Concordando com essa expressão, ela continuará proibindo o leitor, que está em formação, de usufruir as dimensões estética, histórica e pedagógica do texto literário. Segundo Souza (2010, p. 59), é por meio dos componentes estéticos que apreendemos as outras dimensões, contudo, unidas, as três dimensões atingem a sensibilidade do leitor, alteram seu horizonte de expectativas e sedimentam valores formativos. Para a autora

Se quisermos tornar sensíveis as crianças, ou críticas, só poderemos fazê-lo pelo domínio de elementos estéticos que sugerem o que queremos criticar. Então para julgar situações, instituições ou valores, há que, primeiro, vivenciá-los na imaginação (SOUZA, 2010, p. 93).

Assistimos a uma concordância da produção humana à lógica do mercado, a consciência humana é contaminada pelo modo produtivo em que está inserida, conduzindo-nos a pensar que a subjetividade brota do solo real e das vivências fragmentadas. Por essa razão, o convite à literatura pode fazer mais sentido se for apresentado pelas vias que aproximam o leitor-criança da arte da palavra. Eleger a poesia de Manoel de Barros é dar prioridade a literatura-arte e proteger a criança leitora da pseudoliteratura, aligeirada e desguarnecida de imaginação, feita apenas para agradar e vender. De acordo com Souza, temos que exigir mais do que ficção para aceitar uma obra como literária. Sendo assim,

É necessário que ela contenha um conjunto de categorias que lhe confirmem a verdadeira literariedade: linguagem estética, potencial para a realização de intertextualidade, polifonia, carnavalização, enfim, elementos que sejam capazes de conduzir a obra a revelar, artisticamente, as contradições de seu tempo e não simplesmente reproduzir, em linguagem comum, o ideário moral de determinada época (SOUZA, 2010, p. 27).

Presenciaremos, nos textos a seguir, que a cada nova leitura dos versos manoelinos, as crianças foram desafiadas. Imperceptivelmente, o mundo presente nos substratos dos poemas transfere-se para o mundo do leitor-criança, no qual, mais tarde, esse conhecimento virá à tona, preparando esse leitor para outros textos e situações reais da vida, sem a estagnação de conceitos estabelecidos por uma sociedade. Afiançamos esse poder à leitura da poesia de Manoel de Barros, porque

[...] a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2009, p. 78).

As proposições das oficinas “Binóculos poéticos” repudiaram a predileção por encerrar a literatura numa visão “pedagogizante”, pois reverteram essa condição, ao oportunizar novos cenários para que a leitura se apresente como prática de liberdade. Conferir utilidade ao texto literário e não proporcionar um encontro com a arte significa trair esse leitor e recusar o papel humanizador que a escola deveria assumir. A natureza estética da literatura reivindica que ela seja abordada com liberdade.

Esta intervenção reconheceu a leitura como uma experiência porque o texto age sobre o leitor, a obra precisa da sua participação. A leitura não se caracterizou como uma recepção passiva, antes, apresentou-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor.

Para Jauss (1979, p. 81), a leitura, como experiência estética, “é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para*”. Ela libera o leitor da vida real e permite-lhe imbricar-se no universo do texto, no qual renova sua percepção do mundo. Lima elucida esse movimento provocado no leitor:

Porém, mesmo supondo-se uma experiência estética realizada, a fruição da alteridade, a experiência do diverso, o questionamento até dos valores do sujeito (i.e., o leitor), só serão abordáveis a partir daquela gama prévia de saberes. Assim como o realce apenas do estoque prévio de saber do leitor nos levaria a dizer que toda experiência estética, porque conceitualmente não controlável, não passa de uma experiência de reconhecimento, de reduplicação, de corroboração de valores, assim também o realce oposto do questionamento dos valores do leitor, que a obra provocaria, nos levará a exaltar a sublimidade da literatura, como via privilegiada para a aprendizagem da criticidade (LIMA, 1979, p.19-20).

Uma obra é considerada inovadora quando renova o horizonte de expectativa. Por isso, destacamos as palavras de Jouve (2002, p. 131): “O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele”. Desse modo, compreendemos que há, na leitura, uma dimensão comum a todo leitor, que é determinada pelo texto, e outra, variável, pois está sujeita àquilo que cada leitor projeta de si mesmo. De acordo com Candido,

O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e sua própria obra (CANDIDO, 2000, p. 33).

A obra literária com suas qualidades pode fazer o leitor, por meio da leitura, desconfiar dos valores dominantes e criar novas referências. O que a escola permanece celebrando, com o apoio das editoras que querem apenas lucrar, são obras que não proporcionam uma experiência desestabilizante, mas que apenas confirmam aquilo que os leitores já esperam. É nesse sentido, que nos interessamos em promover o encontro com a obra manuelina, haja vista sua capacidade de provocação das verdades cristalizadas e sua potencialidade de redescobertas para um comportamento novo. Assim, concordamos que a ruptura se manifesta no campo estético, conforme explica Candido: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto* construção” (CANDIDO, 2004, p. 177). O autor

refere-se a um modelo de coerência produzido pelo vigor da palavra organizada, e é justamente essa organização da palavra articulada que se comunica com o nosso espírito e faz ordenar a visão de mundo que temos.

O texto literário agrega uma pluralidade de significações, logo, a diversidade da sua leitura não pode ser negligenciada em função da repetição, como é produzida pelo livro didático ou pelo professor que se ampara nele. Um texto vive na sua relação com o leitor, o seu sentido é produzido nessa interlocução. De acordo com Jobim e Souza, Bakhtin confere grande relevância a essa multiplicidade de sentidos criada no diálogo, na interação. Para ele, o texto ganha uma condição polifônica. Segundo a autora,

A polifonia é um dos mais instigantes e originais conceitos de Bakhtin. Esse conceito tem sua origem nos seus estudos da obra de Dostoiévsky, autor que Bakhtin descreve como sendo um escritor polifônico por excelência. Na literatura, esse conceito inaugura uma mudança radical no lugar do autor em relação à obra (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 104).

Por meio do contato com a linguagem poética de Manoel de Barros, as crianças conviveram com rompimentos e plurissignificações. Elas se abriram para a desconstrução de velhas ideias e aceitaram construir novas, ainda que sem notar, viveram uma experiência de gratuidade com a palavra. Viajaram na e pela leitura em direções comandadas pelo seu olhar, pois a arte literária traz muitas perguntas e propicia diferentes caminhos. Perguntas que não estão relacionadas aos conteúdos endurecidos da escola, mas à beleza que se esconde nas entrelinhas do texto. As respostas estão na subjetividade, no sentido que cada leitor atribui à obra. Assim, a “leitura é, antes de mais nada, uma desforra da infância” (JOUVE, 2002, p. 118).

Sem a contaminação da lógica instrumental ou mercadológica e negando a subordinação à produtividade da qual a leitura e a escrita se revestem, verificamos, por meio da realização das oficinas “Binóculos poéticos”, exemplos sinceros da recepção da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança leitora.

Os temas que emanaram dessa recepção são oriundos da união dos roteiros de leitura e experiência poética das oficinas mencionadas e da constatação do emprego de elementos de constância nas produções verbais e não verbais das crianças. Ressaltamos que, dentre as onze oficinas desenvolvidas, oito foram selecionadas¹⁰ para descrever esta intervenção, considerando que revelaram um envolvimento significativo dos leitores-criança.

¹⁰ Foram selecionadas as oficinas: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 10 que estão no anexo desta dissertação.

Apresentaremos, em sequência, a nomeação dos temas: a) Quem é o poeta?; b) Lembranças e leituras revividas; c) O mundo “manoelês”; d) Circo e poesia; e) Bocós “manoelinos”; f) Imagens poéticas; g) Fabricando “desobjetos”; h) Poesia e razão.

a) Quem é o poeta?

Na oficina 1, a pesquisadora apresentou-se às crianças e esclareceu os motivos de sua permanência na sala de aula. Pontuou, a princípio, que se tratava de um trabalho com poesia. No primeiro dia, os participantes foram convidados a alterar a disposição das carteiras para um círculo, em cujo centro, ficaram escondidos os binóculos chamados poéticos, devido à presença dos versos manoelinos¹¹ em suas lentes. Quando revelados os objetos, cada criança escolheu um para ler em silêncio, episódio que fomentou a curiosidade. A autoria dos versos não foi anunciada.

Incentivadas pelos “binóculos poéticos” para conhecer a poesia de Manoel de Barros, os participantes atribuíram-lhe uma função menos comum: (C16)¹² – “Serve para ler as coisas que estão dentro dele” e (C29) – “Para ver poesia. Ele serve para ver poesia e parece que você está tocando, pode tocar as palavras”.

Antes da revelação do nome do poeta, a pesquisadora entregou às crianças um boneco de Manoel de Barros com um livro na mão e um peixe no bolso. Todas desejaram tocá-lo, mesmo com muita vergonha. Os olhos infantis estavam encantados querendo descobrir mais sobre o poeta que faz as coisas absurdas, estampadas nas lentes dos “binóculos poéticos”.

Experimentando a visão poética dos binóculos, os pequenos leitores imergiram nos versos manoelinos e iniciaram o desenvolvimento do roteiro de leitura e experiências poéticas da oficina 1. Depois da leitura, a pesquisadora incitou-os a decidirem a naturalidade do poeta. Muitos julgaram que ele vivesse em lugares bem distantes de Campo Grande. As localidades mencionadas reportaram-se a grandes cidades ou países: São Paulo, Rio de Janeiro, Londres, Estados Unidos, Paris, Barcelona e China. Dois alunos citaram cidades da região centro-oeste: Aquidauana e Campo Grande. Essas colocações corroboram com o caráter universal da obra de Manoel de Barros. Seus versos, segundo as leituras iniciais, não o aprisionam em uma paisagem regional. Para elas, as palavras incorporadas à poesia manoelina fazem-na

¹¹ Os versos selecionados para leitura nas lentes dos “binóculos poéticos” estão identificados ao final da oficina 1 que se encontra no anexo desta dissertação.

¹² A identificação das crianças foi constituída a partir da letra maiúscula C (referente à criança) somada ao número da relação nominal, conforme secretaria da escola.

ultrapassar as barreiras geográficas. Essa correspondência das crianças aproxima-nos das palavras de Antonio Candido:

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (CANDIDO, 2000, p. 41).

Quando questionadas sobre o sexo do poeta, algumas crianças concordaram que o autor dos versos fosse uma mulher. Algumas justificaram o porquê dessa escolha: (C11) – “A mulher tem mais cuidado com as palavras” e (C3) – “Mulher, porque mulher, às vezes, escreve palavras bonitas”. Nessas falas, apuramos que a produção de poesia está associada a uma ideia estereotipada, voltando-se apenas para temas “adocicados”, confissões de amor, versos rimados. Essa concepção equivocada de poesia ainda se faz presente na escola.

Revelado o nome do autor dos versos, nenhum participante manifestou que o conhecia. Encaramos esse desconhecimento como favorável ao primeiro encontro com a poesia manoelina, haja vista esses leitores não terem sido influenciados por falsos aspectos conferidos à obra e ao poeta, como aqueles que englobam o uso da perífrase “poeta do Pantanal”.

Apesar da notoriedade da obra de Manoel de Barros e sua propagação em veículos midiáticos, presenciamos um cenário oposto, a escola sequer ofereceu uma concepção utilitária da leitura da sua poesia, tampouco se esforça em desbravar caminhos para uma leitura humanista. Ainda é raro encontrar o leitor-criança imerso na poética manoelina, descortinando-a até tocar seus sinais de profundidade humana.

Ao final da oficina 1, no caminho 9, foi realizada a leitura integral do poema 5, da obra *Poemas Concebidos sem pecado*, da qual as crianças refletiram sobre duas indagações: “Como descobrimos um poeta?” e “Haveria um entre nós?” Dessa maneira, elas se posicionaram diante do texto dizendo por que o padre desconfiou que aquele menino era um poeta: (C29) – “Eu acho que ele olhou nos olhos dele e percebeu que ele podia ser um poeta”; (C24) – “Porque ele era quieto” e (C8) – “Por causa desse último verso aqui ‘É que estou com uma baita dor de barriga / desse feijão bichado’”. No poema, a linguagem utilizada pelo menino fez o padre descobrir um poeta na criança. Analisando as falas dos leitores, concluímos que, para a última criança, o poeta se faz pela linguagem, porém outros leitores também concordaram que o poeta se faz por traços muito peculiares de sua personalidade, ele é um sujeito estranho que destoa da multidão. As crianças apontaram nomes de alguns colegas

comparando-os a poetas em decorrência das suas marcas de personalidade: o silêncio e a impetuosidade.

Iniciando nossa intervenção, com as proposições da oficina 1, comprovamos que as práticas de leitura disseminadas na sala de aula não se articulam à literatura. As crianças demonstraram que esse tipo de atividade leitora que invoca textos de escritores literários é novidade para elas. Autores assim são considerados estranhos e distantes: “infelizmente a maioria dos escritos são apresentados e trabalhados de uma tal maneira que acabam passando por nós como meras páginas burocráticas, sem cor, sem graça, sem vida. Deixam-nos indiferentes, sendo apenas mais uma página virada” (MACHADO, 2000, p. 11).

As leituras com as quais os infantes estão acostumados vêm dos livros didáticos que não destacam a autoria dos textos, o que esses leitores fazem é apenas reproduzir o que está proposto no manual: fazer cópia de palavras, sem saber o que e por que copiam e, desse modo, reforçar regras e preconceitos.

Proporcionando esta intervenção, as crianças participaram de um caminho diferente para a educação literária. Elas conheceram o texto associado às qualidades da linguagem do autor, pois o texto literário precisa ser compreendido como produção de linguagem humana. Caso esse procedimento fosse iniciado a partir dos anos iniciais do ensino, os leitores-criança acessariam um contato com a literatura mais sincero e humano, conhecendo-a por meio de bons livros e autores cujas obras fariam mais sentido ao que já enfrentam na vida.

b) Lembranças e leituras revividas

Ao relacionarem a leitura da poesia de Manoel de Barros às suas lembranças, os leitores-criança recuperaram episódios vividos com os seres e os sentidos, comunicando as experiências sinestésicas provadas desde muito cedo. Quando interrogados pela questão do caminho 3, da oficina 1 “Os versos que leu trazem lembranças de algum momento da sua vida?”, responderam: (C3) – “Porque eu me lembrava quando eu mexia com meus animais” e (C29) – “Um dia lá na chácara, sempre quando a gente chegava perto de alguma árvore com cheiro, por exemplo, maçã ou banana, a gente chegava perto da árvore, rasgava a folha e sentia o cheiro”. A recordação de (C29) foi suscitada pela leitura do verso “Hoje eu desenho o cheiro das árvores” (*O livro das ignorâncias*, p. 301).

As crianças também foram capazes de associar a leitura da poesia de Manoel de Barros a outras leituras. Realizaram essa proposta buscando elementos semelhantes entre os versos manoelinos e as leituras recordadas, conforme responde a criança: (C3) – “Do grilo

falante. Se aproxima porque aqui fala que o grilo faz a noite menor para ele caber”. Notamos que o leitor-criança associa a leitura do verso “Grilo faz a noite menor para ele caber” à obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi.

A poesia manoelina mostra-nos que a criança conhece o mundo pelas percepções, para o poeta, o saber está na infância, o conhecimento do mundo pela criança é muito mais positivo se comparado ao dos que vivem se dedicando à ciência, ao tecnicismo. A literatura-arte aguça o desenvolvimento estético do leitor porque não explica o mundo como faz a razão e a ciência. Por isso, concordamos com a citação exposta:

A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 81).

Propondo levar ao leitor-criança a humanidade existente nos clássicos, foram entrelaçadas, na oficina 1, a poesia de Manoel de Barros e a obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. De acordo com Machado (2002, p. 14), podemos assim aclamar essas obras, pois há “autores que apesar de todo seu polêmico poder de ruptura e renovação (ou exatamente por causa dele) também acabaram virando clássico”. Souza reconhece na leitura dos clássicos um “dos meios de se compreender o humano em toda sua inteireza” (SOUZA, 2012, p. 184) e na lista de respeitados autores acrescenta o nome do poeta: “[...] Manoel de Barros e todos os mais que poderiam compor um cânone literário eivado de contradições [...]” (SOUZA, 2012, p. 184).

Quando proposto às crianças esse intercâmbio entre os clássicos, a pesquisadora expendeu os universos particulares criados em ambas as obras. Pelas leituras dos “binóculos poéticos”, elas observaram os seres, os cenários, os sujeitos e as palavras que participam da poesia manoelina, um mundo tão único que foi batizado pelo poeta de “manoelês”. Assistindo ao filme *Alice no País das Maravilhas*¹³, os participantes veem que a personagem, por causa de um coelho apressado, descobre um mundo que a espera, bem oposto ao seu mundo real, é o “País das Maravilhas.” As obras de Lewis Carroll e de Manoel de Barros comungam de uma

¹³ DVD edição especial Alice no país das maravilhas (especificações técnicas) - Ano: 1951. Título original: Alice in Wonderland. Produção: Walt Disney Pictures. Distribuição RKO Pictures. Duração: 75 minutos.

liberdade de pensamento e da recriação do mundo, mas também criticam o abuso do poder e devastam a razão.

As crianças demonstraram, inicialmente, um pouco de estranhamento com a leitura de alguns versos manoelinos, visto que, conforme Paz (2012, p. 51), todo poema causa uma dificuldade: “Na verdade, a dificuldade de toda obra reside em sua novidade”, pois ser leitor é trabalhoso, e, inicialmente, o poema desencadeia uma certa desordem interior. É preciso deixar o leitor-criança falar dessa trama na qual está envolvido. Por isso, retornamos ao autor citado: “O gozo poético não se dá sem superar certas dificuldades, análogas às da criação. A participação implica uma recriação; o leitor reproduz gestos e experiências do poeta” (PAZ, 2012, p. 51).

Sabemos que a literatura dialoga com as formas do mundo e suas próprias formas, por isso, destacamos, nessa oficina, a linguagem como outra face em *Alice no País das Maravilhas* que acentua sua aproximação com a poética de Barros. Machado esmiúça a reviravolta da linguagem na obra de Carroll:

A própria linguagem sofre um processo parecido, numa brincadeira irreverente com os versinhos consagrados que toda criança tinha que saber de cor. Ou no permanente questionamento do significado do que se diz, de tudo o que se pode estar por trás de cada palavra e frase. Como se a todo momento os sons e os sentidos estivessem escapando, escolhendo seus próprios caminhos e, dessa forma, passassem a funcionar de modo autônomo, como brinquedo, ou pretexto para um divertido jogo de decifração. (MACHADO, 2002, p. 114).

Tramada de maneira muito parecida, a linguagem dos versos manoelinos busca essa libertação dos significados, na qual o poeta maneja seus “brinquedos de palavras”. Conhecendo os mundos dessas obras e construindo comparações, os leitores conversaram sobre os seres da poesia de Manoel de Barros, identificando-os como: (C23) – “As letras” e (C29) – “Poesias”. As crianças consideraram a linguagem como um ser, dando-lhe vida. A linguagem assume o lugar de um corpo.

Esse momento da oficina proporcionou aos participantes explicitarem algumas fragilidades da escola no tocante à leitura. Em suas falas, não observamos essa instituição rompendo com textos dos livros didáticos e com a leitura utilitária, ou incentivando qualquer experiência que se afaste dessas condições. Interessante assinalar que os participantes conheceram a obra de Carroll em casa ou em projetos fora do ambiente escolar: (C18) – “Eu conheci essa história no Salesianos, daí tava lendo a historinha. Depois nós pegamos e

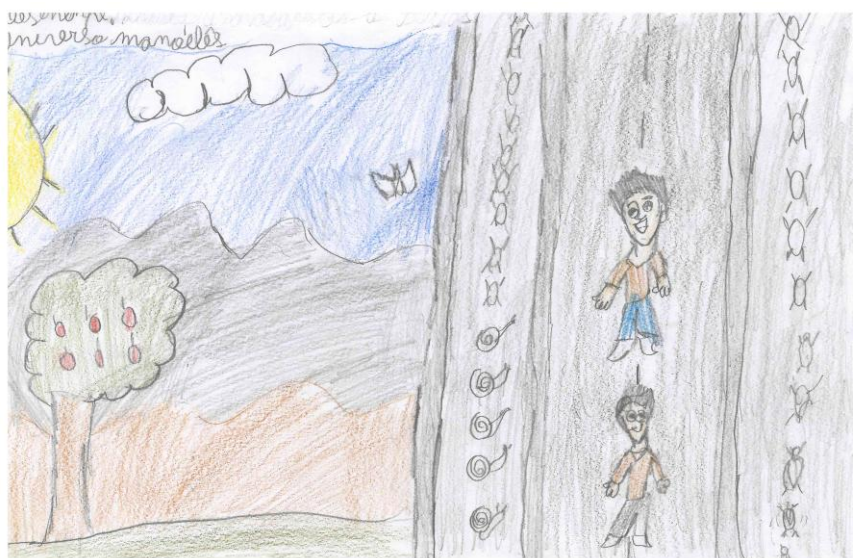
lemos”. O depoimento revela que leram o livro para a criança e solicitaram uma leitura individual.

Encerrada essa excursão entre as obras, as crianças trocaram seus binóculos poéticos e leram novos versos a fim de expressar, por meio de desenhos, como recepcionaram o mundo “manoelês”.

c) O mundo “manoelês”

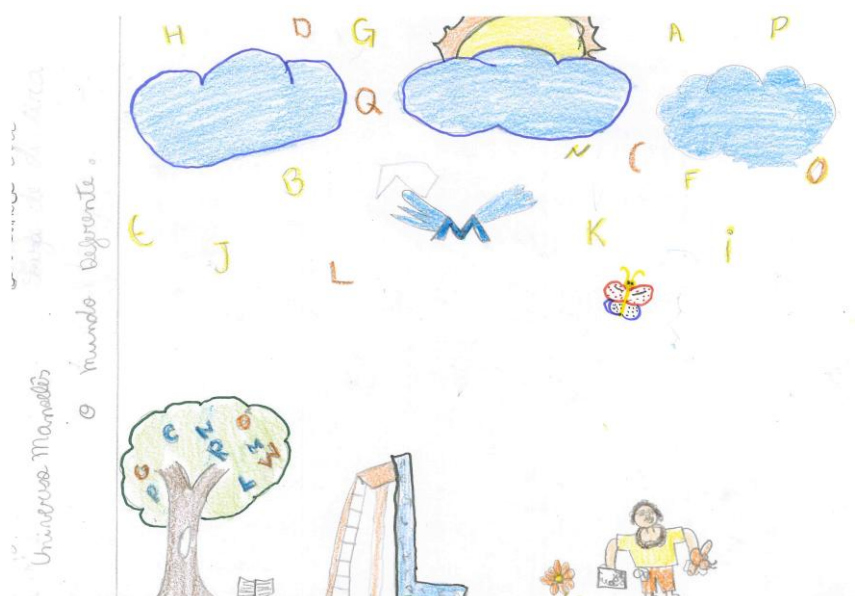
As crianças iniciaram os desenhos seguindo a proposição do caminho 6 da oficina 1: “Como seria o mundo chamado ‘manoelês?’”. Os desenhos surgiram da leitura dos versos das lentes dos “binóculos poéticos” e da comparação entre os mundos da personagem Alice e da poesia de Manoel de Barros. Foram descortinadas sensações e impressões ímpares, porém, todas convergiram para os elementos de expressiva repercussão na obra manuelina: a palavra, o ínfimo, a humanização das coisas. Essas produções não verbais retratam como o leitor-criança recepcionou os elementos textuais desse universo poético.

Descrevemos as composições de quatro desenhos. (C13) desenhou uma paisagem com sol, árvore, nuvem, pássaro e uma estrada na qual caminha um menino. Ao lado dele estão caracóis, besouros e formigas, os seres minúsculos acompanham-no. Para o leitor, a estrada indica um destino: a poesia.



(Desenho de C13)

O boneco apresentado na oficina 1 foi reproduzido por (C9). Ela observou o peixe no bolso, o livro de poesias e a borboleta nas mãos. Em seu desenho, as letras caem do céu, apenas a letra “M” é alada, pois inicia o nome do poeta. Próximo ao poeta, há um escorregador no qual brincam letras. Há também um livro e uma árvore cujos frutos são as letras do alfabeto. O mundo do Manoel para essa criança é constituído por letras e brincadeiras.



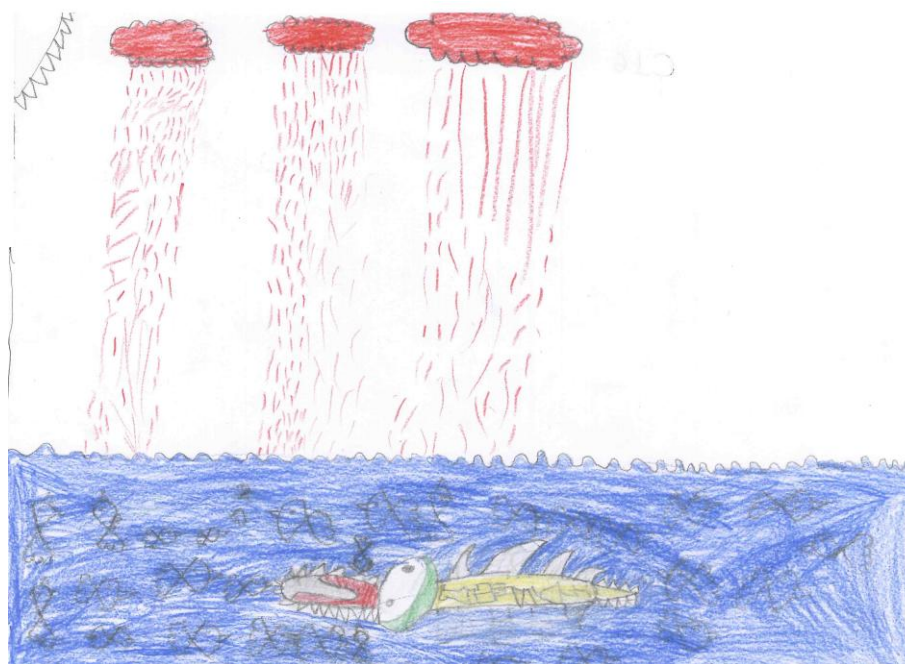
(Desenho de C9)

O universo do poeta para (C23) é formado por seres que falam e conversam entre si: a árvore, a lixeira, o banco, as flores. Nota-se que ela recorreu à personificação. No desenho, existe uma estrada feita de letras que passa por esses seres e traz um convite: “Seu Manuel entre.” Para o infante, as letras anseiam pelo poeta, elas aguardam seu ingresso nas palavras.



(Desenho de C23)

Expandindo o universo “manoelês”, (C16) une as águas ao mundo das letras. Seu desenho, além dos peixes, traz um jacaré com uma enorme boca. Segundo a criança, ele tem características jurássicas. É uma criatura estranha, um ser que não se encontra em rios comuns, apenas naqueles inventados por Manoel de Barros. A chuva possui forte presença, é da cor vermelha, intensa e abastece os rios, parece fecundar as águas. Essas imagens lembram os versos “Tudo está preparado para a vinda das águas” e “O mundo foi renovado, durante a noite, com as chuvas”, pertencentes aos poemas *Vespral de chuva* e *Mundo renovado* do *Livro de pré-coisas*. A poesia manoelina, na visão infantil, é um retorno e uma renovação das coisas, do mundo.



(Desenho de C16)

O contato com o texto manoelino conduziu os leitores mirins a questionarem sentidos e significados, da mesma forma que os levou a produzir novas significações para o mundo. Segundo Paz (2012, p. 27) “todas as obras desembocam no significado; o que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir para... O mundo do homem é o mundo do sentido.” Pelos desenhos elaborados afirmamos que as crianças falam do mundo “manoelês” como o poeta o faz, não empregam elementos comuns ou desgastados. Elas destacaram na poesia a força renovadora exercida nos seres e nas palavras. Ao interagirem com os poemas das oficinas, os leitores experimentam uma convivência com o conhecimento aliada a um olhar mais sensível e artístico, o que lhes proporcionou dimensionarem outras realidades.

d) Circo e poesia

A oficina 2 é inaugurada por uma leitura silenciosa do poema *O palhaço* de *Matéria de poesia*. Adotado pelo poeta, a figura do palhaço reforça seu rompimento com os padrões da sociedade. O palhaço encena e investe em uma outra lógica para o mundo, acredita nas coisas que inventa. Na introdução da obra *Palavras do chão*, o autor Luiz Henrique Barbosa (2003, p. 15) recolhe uma resposta de Manoel de Barros quando questionado sobre seus poetas preferidos: “Me agradam mais aqueles que se atrevem do que aqueles que se atém. Me encanto com os palhaços que se aproveitam das bobagens para pungir as verdades”. Nessa

oficina foram apresentadas imagens de palhaços conhecidos do público infantil, inclusive Charles Chaplin. Ao perguntar sobre o ator, as crianças ficaram alvoroçadas, queriam anunciar que o conheciam. A pesquisadora apresentou-o como um artista do silêncio, observando que em seus filmes ele recorre à pantomima. Desejando provar que o conhecia, (C11) gritou: “É ele não fala nada, eu já vi”.

Antes de assistirem ao filme *O garoto*¹⁴, de Chaplin, a pesquisadora compartilhou a leitura de dois versos, do *Livro sobre nada*, que confirmam a admiração de Barros pela produção do artista “Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin” (p. 339) e “Charles Chaplin monumentou os vagabundos” (p. 343). Depois de ouvir os versos, (C16) comenta sobre o sentido provocado pela palavra monumental: “É um negócio sagrado”.

A presença de Chaplin nos versos manoelinos fez as crianças vivenciarem uma poesia que abandona os seres idealizados e exalta outros sujeitos, conhecidos por “desheróis”. Pelas reações dos infantes, manifestadas durante a exibição do filme, percebemos que é exatamente essa condição que imprime um sentimento de aceitação desses sujeitos poéticos. O leitor-criança vê muito de si no “desherói”, por vezes não é ouvido, suas emoções e pensamentos não são valorizados, seu modo de comportar-se não convém com as normas estabelecidas pela sociedade. A criança e o “desherói” são alvos do mesmo desprezo. Por isso, é possível compreender por que as crianças demonstraram uma afinidade com os versos manoelinos que mencionaram Chaplin.

A pesquisadora apontou alguns traços característicos do artista Charles Chaplin: as roupas desgastadas que imitam e satirizam a elegância e a soberba das pessoas refinadas, o bigode, o chapéu, seu andar, sua liberdade e seu desapego. O motivo pelo qual as crianças expressaram profunda simpatia pelo personagem está em uma atitude também verificada em outros sujeitos poéticos manoelinos: a permissão de reviver a infância em um corpo adulto. Os pequenos não condenaram suas travessuras, enxergaram uma inocência infantil, diferente dos adultos que as julgam inadequadas. Desse modo, justificaram por que os palhaços gostam de criança: (C8) – “Por causa que a criança ri dele, dá atenção, gosta dele” e (C3) – “Porque as crianças riem, pensam nele e não esquecem esse momento”.

Para tratar dos sujeitos e seres desprezados, acolhidos pelos versos manoelinos, foi realizada a leitura dos poemas de *Matéria de poesia* e apreciada a reportagem intitulada

¹⁴ Filme disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=wkwnoY-vhj8> (exibição dos 20 minutos iniciais da obra).

*Orquestra do lixo*¹⁵. Esse título remete ao trabalho e ao esforço do maestro Fávio Chavez, artista que reanimou as expectativas e os sonhos da população do Bairro do Cateuro, no Paraguai. Transformando o lixo em música, o maestro fez surgir o neologismo som “latoso”, produzido pelos instrumentos musicais fabricados com latas de lixo. A pesquisadora criando uma interlocução com a poesia de Manoel de Barros e a reportagem supracitada atraiu os participantes para a leitura do verso “O que é bom para o lixo é bom para a poesia”.

Os leitores-criança foram convidados a realizar sua primeira produção escrita. A proposição partiu de uma situação imaginária: Sendo dono de um circo de poesias, o que você faria para as crianças sorrirem e brincarem?

Alguns participantes não demonstraram familiaridade com a proposição apresentada, pois foram habituados a exercícios mecânicos, responsáveis por fazer o texto literário ser tratado e lido como texto informativo. Apesar de a escola gerar a desconfiança e o distanciamento perante o ato de criar, as crianças encorajaram-se e manifestaram seu desejo pela leitura: (C3) – “Eu posso ler meu poema?” A seguir, apresentamos a produção escrita da mesma criança, que espontaneamente pediu para ler seu texto:

“Circo de poesia e minha maquina poetica (título). Se eu tivece um circo ia do o nome de Circo de Poesia, se eu tivesse pouca coisa, pode ser lixo, mas do lixo eu ia transformalo poesia porque poesia não é para intender mas é para incorpora e para alegrar a criançada eu ia criar a minha maquina poetica.” (Texto de C3).

No texto, (C3) confere à máquina uma nova função. Esse objeto que remete à produção e à velocidade perde suas características úteis para prestar-se à criação poética. A criança banuiu sua utilidade quando o tornou responsável pela produção da poesia. Envergonhados, os pequenos leitores apenas expuseram suas leituras depois que o texto acima foi lido. Esse comportamento valida nossa observação de que a escola conduz as crianças a conviverem pragmaticamente com a leitura e a escrita.

Ao produzirem e lerem seus textos, os leitores-criança emaranharam-se em seus desejos mais íntimos, seus sonhos, sua imaginação e alcançaram, pelo contato com o texto literário, oportunidades de recriar a realidade. O circo, aliás, é uma palavra que simboliza esse recriar, a alegria de viver outras realidades. Em *Celebração das coisas* (SPÍNDOLA, 2006, p. 81), temos poemas inéditos de Manoel de Barros, em um deles, o poeta vê no circo um passaporte para o sujeito poético ser outros: “Quem é inútil se inventa Outro. Sendo Outro / ele pode virar criança, pedra, bocó, aventureiro / Eu, por mim, armei um circo no meu / quintal. No circo viro mágico, / vidente, adivinhão, palhaço, etc.” Os sinais de sensibilidade,

¹⁵ Reportagem disponível no endereço eletrônico <http://globoTV.globo.com/rede-globo/fantastico/v/catadores-de-lixo-criam-orquestra-com-instrumentos-de-objetos-reciclados/2678064/> (duração - 11 minutos e 47 segundos).

de crítica e imaginação começaram a ser transpostos para o papel, destacamos suas presenças nos textos que seguem:

“Os sentimentos (título). O que você gosta / não pode vender no mercado / e tudo aquilo que não gosta / pode vende / como, por exemplo, o violão de lata / ali você toca / um sentimento / na flauta você toca ela com delicadeza / e sente também um sentimento / todos os instrumentos / têm um sentimento / como virar um poeta. Você sabe o que é preciso fazer para virar um poeta? / A gente precisa deixar as palavras / entrar na cabeça / usar a imaginação.” (Texto de C7).

Continuamos com mais um texto:

“Sou um palhaço
faço crianças rirem
as crianças gostam de mim
eu também gosto delas

Depois que elas crescem
esquecem de nós
não gostam mais
porque acham chatos

Vou trabalhar
vou arranjar uma profissão
não achei empregos
vou ser motorista de caminhão

Criei um filho
e também circo eu criei
ele cresceu
e o circo ele comandou.

Comandei o circo
Sou filho do palhaço
Além de comandar eu também trabalho

trabalho dentro do circo
algumas pessoas contratei
sabe quem eu sou
Sou o palhaço

Gosto de poesias
meu pai também gosta
poesias são lindas
poesia eu a amo

Meu poeta preferido
é Manuel de Barros
porque além de usar
imaginação
As poesias dele
mechem com o coração.”
(Texto de C13)

Em nenhum instante a pesquisadora explicou conceitos ou estruturas do texto poético, contudo, as crianças compreenderam que a gênese desta intervenção parte do trabalho com esse gênero, como anunciado desde a primeira oficina. Foram providenciadas produções dos poemas de Manoel de Barros para atender às proposições de leitura das oficinas “Binóculos poéticos”. Dessa maneira, muitas crianças produziram seus textos organizando-os em versos, como o poeta.

No texto de (C7) não há o emprego da palavra circo, porém, para tratar das coisas desprezadas, ela recuperou versos dos poemas de *Matéria de poesia* lidos para essa proposição, conforme averiguamos em sua produção: “O que você gosta / não pode vender no mercado / e tudo aquilo que não gosta / pode vende / como, por exemplo, o violão de lata”. No poema de Manoel, lemos “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma / e que você não pode vender no mercado / como, por exemplo, o coração verde / dos pássaros, / serve para poesia”. Esse procedimento de apoderar-se dos versos do poeta e entremeá-los as suas novas produções é praticado também pela criança (C3), quando lemos em seu texto “... poesia não é para intender mas é para incorpora”. Ela agrega ao seu texto o verso de Manoel “Poesia não é para compreender mas para incorporar”, do livro *Arranjos para assobio* (p.178). Quando interpelada sobre o sentido do verso, a criança (C3) respondeu: “É ter uma paixão pela poesia”.

Os poemas de (C7) e (C13) falam da imaginação invocada pelo poeta. Elas trataram essa faculdade como essencial para o poeta. (C13) cita o nome de Manoel de Barros em seu texto e confessa seu gosto pela poesia manoelina. Seu poema parece dividido em dois momentos. No primeiro, ela cita o circo e o palhaço por meio de um olhar infantil que vai sendo abandonado pela invasão da vida adulta e do trabalho. Ao adentrar nessa categoria, o trabalho, são exploradas questões como família, exclusão e um mundo repleto de obrigações. Em outro momento, ressurge o olhar de outra criança que vive no e do circo. Essa criança do poema vive a espontaneidade e a alegria de ser um palhaço, transita pelos sentimentos e sensações propiciados pela aproximação com a poesia.

e) Bocós “manoelinos”

Na oficina 3 foram exibidas duas animações *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*¹⁶ e *Menino do rio*¹⁷, ambas empregam versos manoelinos das obras *Ensaios fotográficos* e *Livro sobre nada*. Ao lerem os poemas desse último livro, as crianças observaram o modo como o poeta intitulou seus textos: (C16) – “Esse aqui é 2.3?” A pesquisadora aproveitou o ensejo e explorou a construção do estilo de Manoel de Barros, ressaltando que ora ele adota títulos estranhos, construídos com números, ora cria poemas sem título. Essa oficina cativou as crianças devido à presença de um dos sujeitos poéticos manoelinos, o bocó. Quando a pesquisadora perguntou quem leu nos binóculos poéticos o verso “A mãe disse que Bernardo era bocó. Uma pessoa sem pensa”, (C18) imediatamente ergueu a mão. Os pequenos leitores elaboraram, oralmente, seus conceitos sobre o bocó: (C11) – “Bocó é uma pessoa que não pensa”; (C12) – “É uma pessoa que imagina”; (C8) – “É uma pessoa sem memória”; (C5) – “É uma pessoa que não enxerga a realidade”, (C3) – “Ele não tem nada”. Esse último conceito está revestido do intento de Barros para os bocós: eles são despossuídos, não veem sentido nos valores capitalistas. Nas produções escritas, notamos a ampliação dos conceitos sobre o bocó de Manoel de Barros. As crianças desenvolveram o caminho 2, da oficina 3, atendendo a uma curiosidade da poesia manoelina: “Para você, o que seria preciso para se transformar em bocó?” Seleccionamos três textos:

“Eu não tinha amigos humanos e
eu queria ser um poeta e eu
olhei e vi muitos pássaros
fazendo manobras no ar e
fui juntando as palavras
descobri que poesia não
é para entender mas é
para incorporar o truque
era só vira bocó”
(Texto de C3)

¹⁶ Animação infantil produzida a partir dos poemas de Manoel de Barros, com roteiro de Bianca Ramoneda, música de Tim Rescala e animação de Evandro Salles e Marcia Roth, disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY> (exibição de um trecho com duração de 5 minutos).

¹⁷ Adaptação do Álbum Crianças, produção que compreende poesias de Manoel de Barros musicadas pelo artista Márcio de Camillo, disponível no endereço eletrônico <http://mundogloob.globo.com/programas/mais-diversao/videos/2048853.html> (duração - 2 minutos e 43 segundos).

O segundo texto fez os demais leitores se divertirem e solicitarem sua leitura várias vezes:

“Para ser bocó é só não pensar em nada. Como por exemplo se tiver uma pimenta os não bocó pensariam (a criança leu – pensariam) antes de comer a pimenta, os não bocó não comeriam a pimenta mas os bocós não pensariam antes de comer os bocós comeriam.”(Texto de C16).

Continuamos com o terceiro texto:

“É preciso enterrar a
memória no formigueiro ou
amarrar um sapo
no ventilador ou
Esperar um gato cair do céu
E para ser bocó é preciso
Brincar com as palavras,
Encorporar, e principalmente a ...
Poesia.”
(Texto de C19)

O bocó é o “andaleço” da poesia de Manoel de Barros, o ser errante que aprecia desvios, e nessas condições encontramos Bernardo, Sabastião e Cláudio. Ainda não conhecendo todos os bocós manoelinos, os leitores-criança construíram esse sujeito com características muito próximas daquelas que identificamos na poesia manoelina: a peraltice, a ingenuidade, a liberdade, a invencionice, a loucura, o gosto pelos seres pequenos e desprezados e a disposição para ser poesia.

O texto de (C19) reportou-se aos versos do poema *I*, do *Livro sobre nada*, “A gente inventou um truque para fabricar brinquedos / com palavras / O truque era só virar bocó”. Seu poema revelou uma satisfação do bocó nas travessuras infantis com as palavras e os seres. (C3) registrou a harmonia entre os bocós e os seres não humanos “Eu não tinha amigos humanos”. Nesses seres, os bocós e os infantes depositam confiança, angariam cumplicidade, muito mais que com os homens, servos de interesses. (C3) fala do bocó e ao mesmo tempo do poeta como se ambos fossem o mesmo ser. Manoel também faz esse jogo em sua poesia. Bernardo é uma das suas máscaras, é o alter-ego de profunda estima, é aquele que recusa comportar-se como o homem moderno, assoberbado e atormentado.

Em outro texto de (C3) encontramos o verso “Ser bocó não é ruim”. Para ela, não há prejuízos em ser um bocó. As crianças recepcionaram-no com o mesmo olhar do poeta. Elas perceberam seu desprendimento da lógica, o bocó simplesmente rejubila com o simples e o agora, conforme lemos no texto de (C16) “Para ser bocó é só não pensar em nada”. Em sua produção escrita, (C16) utilizou a palavra pimenta, isso demonstra a ausência de preconceitos

diante de vocábulos que são julgados grosseiros, impróprios ou apoéticos. Palavras como cuspe, lixo, podre, traste e restos também compõem a poesia manoelina.

Na oficina 4, a partir do caminho 3, a pesquisadora retomou um diálogo sobre o bocó manoelino. Esse tema circulou pelas falas dos participantes com o apoio do documentário sobre o *Profeta Gentileza*¹⁸. Em um trecho do vídeo, quando se ouviu a expressão “maluco beleza”, (C8) espontaneamente sorriu e disse: “Tem uma música do Raul Seixas que diz assim: Eu quero ser o maluco beleza”. Sua participação, afirmando que o bocó manoelino é um ser “do bem” que não prejudica as pessoas, colaborou para os pequenos leitores perceberem como o “desherói” de Manoel faz uma opção por um estilo de vida que vai na contramão do sistema, ele está insatisfeito com as normas, assim como o poeta é descontente com o aprisionamento da língua.

As crianças leram diferentes poemas que tratam dos bocós de Manoel de Barros. Para elas, esses sujeitos providenciam as estranhezas da poesia. Os bocós Cláudio e Sabastião criam jacarés e Bernardo, transformado em árvore, revigora-se com os pássaros. Bernardo é eleito o preferido, porém duas crianças discordaram dessa indicação. (C16) elegeu Cláudio e (C17) Sabastião. Quando a pesquisadora perguntou qual deles era o bocó mais livre, muitos leitores escolheram Bernardo e justificaram: (C18) – “Bernardo. Por causa que ele vira passarinho e sai voando”; (C3) – “Bernardo. Porque todas as palavrinhas ele rima com arãquã”; (C29) – “Bernardo. Porque o sonho dele era ser um arãquã para ele provocar o amanhecer.” Incomodada com a opinião da maioria, (C16) rebateu: – “Aí! Todo mundo quer falar que é o Bernardo!” e completou “O Cláudio é o mais livre. Por causa que ele tem uma rima legal”. (C16) e (C3) adotaram elementos estruturais do poema para justificar suas respostas.

A rima, apontada como responsável pela liberdade de Bernardo e Cláudio, é quase inexistente na poesia de Manoel de Barros. Para as crianças, ela é muito mais que a combinação dos sons. A sonoridade que marca algumas palavras do poeta foi o que motivou a escolha dos pequenos leitores. Inúmeras vezes repetiram a palavra arãquã, principalmente em proposições das oficinas nas quais havia canções dos poemas, pronunciaram-na com maior intensidade que outras palavras. De acordo com Barbosa (2003, p.71), “Uma criança que ainda não conhece o significado de determinada palavra verá nela apenas sua beleza sonora”. O poeta tem atração por essa língua que se relaciona com o som. Na linguagem das crianças, processada no registro oral, os sentidos são afastados para ceder lugar à sonoridade.

¹⁸ Produção disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=1Cs883NS88E> (duração - 8 minutos e 57 segundos)

Além de notarem o prazer dos bocós pela liberdade, os pequenos leitores debateram sobre o tempo para o trabalho na vida desses sujeitos. Para alguns participantes, o conceito de trabalho é atrelado ao esforço físico. Essa relação mostra um vínculo com os ensinamentos da igreja ou da escola. Na obra *Mentiras que parecem verdades*, Umberto Eco e Marisa Bonazzi (1980, p. 29), contestando a legitimidade dos manuais italianos, esboçam como esses instrumentos encaram o trabalho: “Em compensação, o trabalho é, às vezes, apresentado como uma escolha moral, em contraposição à escolha dos vagabundos que não trabalham”. Algumas crianças apontaram que o poema Cláudio destaca a ocupação do bocó, pontuando o verso “Cláudio nosso arameiro”. Apesar desses apontamentos, concordaram também que o trabalho pode assumir outras facetas, assim, identificaram, nos outros bocós, a prática de afazeres mais lúdicos e não menos importantes para a poesia: apertar o botão do amanhecer, apostar corrida com jacaré e brincar com as palavras.

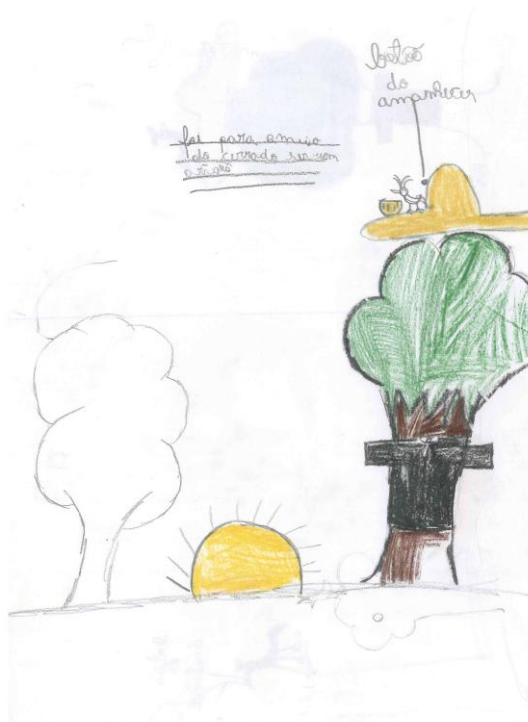
A proposição do caminho 7, da oficina 4, solicitou aos participantes desenharem o bocó preferido. Bernardo foi o mais ovacionado, porém, Cláudio esteve representado em muitos desenhos. Foram copiados versos dos poemas para uni-los às cenas das suas produções não verbais.

O bocó Cláudio, para (C13), surgiu banhando sua face no poço, sem olhos, sem nariz e sem boca. A face do bocó é neutra, ele pode ser outros, tantos quanto quiser. Esse desenho remete-nos a uma característica que Manoel injeta em seus sujeitos poéticos: cumprir apenas uma desobrigação com a sociedade.



(Desenho de C13)

O próximo desenho é de autoria de (C12). Uma árvore cujo tronco traja uma camiseta preta e no centro possui um olho. Acima da copa dessa árvore está um chapéu que mais parece um ninho. Nele, habita um pássaro e existe um “botão do amanhecer”. A criança escolhe o verso “Foi para o meio do cerrado ser um arãquã”. Bernardo foi representado nas duas formas mais ambicionadas pelo poeta: ser árvore e arãquã.



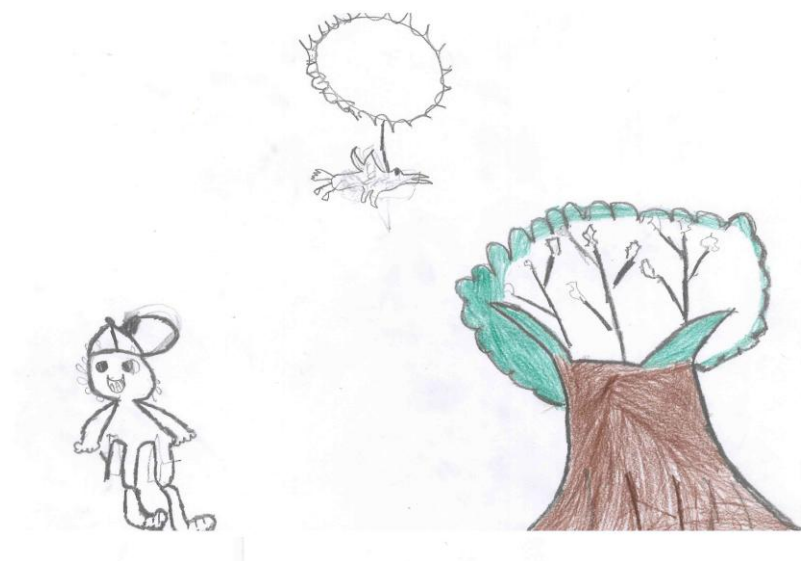
(Desenho de C12)

Apenas (C17) desenhou Sabastião. A imagem traz um homenzinho simpático, que usa chapéu e se encontra acima do planeta Terra. O planeta está cercado de árvores. A criança escolhe o verso “Desencostado da terra / Sabastião / Meu amigo / Um pouco louco”. De acordo com a criança, a loucura permite ao bocó ser mais feliz.



(Desenho de C17)

O desenho de (C27) é bem diferente dos demais, não há verso e elementos que indiquem a escolha do bocó preferido. Para ela, o bocó é simplesmente um garoto com boné e um sorriso marcante. Esses traços confirmam um despojamento e a permanência da infância no bocó manoelino. No céu foi desenhado um sol e um pássaro pendurado nele. Com essa imagem, a criança explicitou sua recordação do verso, lido no poema 1, do *Livro sobre nada*, da oficina 3, “O truque era só virar bocó / Como dizer: Eu pendurei um bentevi no sol...”.



(Desenho de C27)

O bocó manoelino, nutrido de infância, comunica nos seus atos uma discordância com a razão e uma oposição à modernidade. Esse sujeito poético amplia os horizontes da poesia buscando elementos fora da sociedade capitalista. Ele se abastece de sons, pássaros, árvore pedrinhas e cisco. Na poesia manoelina contribui para conferir grandeza e valor ao ínfimo e ao inútil.

f) Imagens poéticas

A oficina 4 foi iniciada por uma Ciranda de conversas e versos. No caminho 1, os participantes conversaram sobre o enlace entre palavras e imagens. Para tanto, apoiaram-se na leitura dos versos “O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a / imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás / de casa”. Na continuidade do poema, um homem desmancha toda a expectativa criada pela criança dizendo “Essa volta que o / rio faz por trás de sua casa se chama enseada”. O poema encerra-se com o verso “Acho que o nome empobreceu a imagem”. Partindo desse desfecho, os leitores-criança foram interpelados pela frase “Você saberia dizer o que é empobrecer a imagem?” Para (C8) – “É tirar a riqueza dela. Tirar como se fosse um dinheiro”. Indagadas sobre qual era a riqueza da imagem, responderam: (C16) – “Tipo dar vida para ela”; (C8) – “Imaginar várias coisas”; (C12) – “Fazendo poesia”; (C26) – “Dar um nome para ela”. A pesquisadora questionou “Um nome comum ou novo?” e a criança continuou – “Um nome novo”.

É impossível escapar ao movimento das imagens fabricadas pela poesia de Barros. Bosi (1977, p. 20) esclarece-nos o que é uma imagem no poema: “Já não é, evidentemente, um ícone do objeto que se fixou na retina; nem um fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada.” As imagens dos poemas manuelinos despontam do texto, como um de seus aspectos internos, elas são seus festejos de linguagem. A imagem poética se faz por meio da linguagem.

Outra imagem que acirrou a fala dos leitores-criança veio do verso “O rio ficou de pé e me olha pelos vidros”. Atravessando essa imagem, as crianças explanaram a personificação do rio. Elencamos o que elas vislumbraram sobre o rio do poema: (C16) – “Ele vira uma pessoa de água”; (C8) – “Começou a flutuar”; (C29) – “Criou vida para olhar pelos vidros”; (C35) – “É como se ele virasse uma janela”. Para conhecer os efeitos da sinestesia, as crianças provaram o verso “Alcanço com as mãos os cheiros dos telhados” e responderam a questão “Como a poesia consegue isso?”: (C3) – “Pela imaginação”; (C29) – “A gente poderia usar a mente do poeta e imaginar o cheiro”; (C16) – “Ele poderia ter uma perna gigante”.

Nas falas dos participantes é visível o aguçamento da imaginação comandado pela leitura dos versos, pois o poema precisa da novidade para alcançar as imagens poéticas. A tarefa de Manoel de Barros é “desconstruir imagens poéticas já cristalizadas” (BARBOSA, 2003, p. 18). Embevecidas por esse reinado de imagens, as crianças leram suas produções escritas sobre os rios inventados, estimuladas a partir das proposições dos caminhos 2, das oficinas 3 e 4:

“Eu vi um rio que parece uma
cobra de vidro dentro dessa cobra
avia morangos e cada morango
avia um gosto de poesia e se alguém
comece ia ficar apaixonado por
poesia.”
(Texto de C3)

“Um rio de poesia
e os peixes que ia ter
ia ser chamados de peixes
poéticos.”
(Texto de C12)

Foram criados rios de lama, de planetas, de lava quente, no entanto, houve um número excedente de produções nas quais as crianças inventaram rios poéticos. Ao falar do seu rio inventado, (C3) utilizou a mesma imagem do poema de Barros, a cobra, mas dentro do rio havia um elemento destoante desse universo, os morangos. Segundo a comparação criada pela

criança, a poesia tem o poder de fazer quem a prova apaixonar-se por ela. Para (C12), o rio é a própria poesia, seus peixes, mergulhados nela, receberam o nome de peixes poéticos. Essa construção, elaborada pela criança, sugere que a poesia tem um curso, um ritmo próprio, como as águas dos rios.

Na oficina 7, os participantes assistiram a um trecho do documentário *Só dez por cento é mentira*¹⁹, do qual foram destacadas as palavras do poeta Manoel de Barros: “O poeta não é normal, tem um olhar enviesado, um olhar vidente, vê coisas que não existem, que são trocadas.” Segundo Nicholl (2007, p.51), vidente também é a expressão cunhada por Rimbaud para definir o poeta: “Eu lhe digo que é preciso ser *vidente*, tornar-se *vidente*. O poeta torna-se *vidente* por meio de um longo, imenso e racional *desregramento de todos os sentidos*”.

A partir da leitura dos poemas *O muro* e *Língua*, da obra *Poemas rupestres*, os participantes atentaram-se aos recursos de linguagem empregados pelo poeta para criar um muro feito de duas andorinhas e uma língua de fogo. A seguir, leremos uma produção, cuja escolha de novas palavras desloca o muro e a língua de situações habituais:

“A língua de poesia faria a poesia escorregar e ir para o livro de Poesia” e “O muro de poesia serviria para os ladrões ler e não irem embora por qualsa (a criança leu causa) de tanto ler!” (Textos da criança C1).

Participando dessas oficinas, os leitores-criança não precisaram elaborar respostas objetivas para os direcionamentos, ao contrário, saborearam as palavras dos versos manoelinos e sua potência criadora. Parece que estabeleceram um encontro com os versos “A gente não gostava de explicar as imagens porque / explicar afasta as falas da imaginação” (*Menino do mato*, p. 451). A palavra poesia, conforme avaliamos a progressão das proposições das oficinas, esteve presente em muitas produções escritas. As crianças assumiram-na como um elemento fundamental para a criação dos seus textos, ora aparece personificada, ora oferecendo qualidades. Os leitores creditaram-lhe uma encantação.

¹⁹ Documentário *Só dez por cento é mentira* – A desbiografia oficial de Manoel de Barros, direção e roteiro de Pedro Cezar, site oficial <http://www.sodez.com.br/>. Documentário disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4> (trecho selecionado - 36 minutos até 37 minutos).

g) Fabricando “desobjetos”

O documentário *Só dez por cento é mentira o resto é invenção*²⁰ também foi exibido na oficina 6. O trecho selecionado para proposição do caminho 3 trouxe cenas que tratam dos “desobjetos” da poesia de Manoel de Barros. Assistindo ao documentário e lendo o poema *Autorretrato*, do livro *Ensaaios fotográficos*, os leitores discutiram sobre o título, na tentativa de descobrir mais sobre a constituição dos demais 90% da poesia manoelina e a origem dos “desobjetos”. Logo após a conversa, unimos as respostas obtidas: (C13) – “Invenção. Tá aqui no verso ‘Tenho uma confissão: noventa por cento do que / escrevo é invenção; só dez por cento é mentira’”; (C12) – “Quando as coisas não prestam para ele, não tem jeito de arrumar”; (C16) – “Precisa de criatividade e invenção para criar desobjetos e juntar as coisas que tem por perto” e (C29) – “Coisas que podem ser lixo e você pode montar uma outra coisa especial”.

Para Benjamin, quando a criança acolhe aquilo que os adultos rejeitam, ela se torna mais próxima dos “inúteis”, com esse gesto, o infante, como o poeta, lembra-se daqueles que estão à margem da sociedade. Opondo-se às pedagogias utilitárias, o autor defende a imprevisibilidade e a autonomia das crianças:

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais (BENJAMIN, 2002, p.57-58).

Na mesma oficina, as crianças leram o poema *II*, da obra *O livro das ignoranças*. O verso “Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma” gerou polêmica e muitas interpretações. O que seriam essas palavras? Os leitores comentaram: (C11) – “Palavras que não falam português”; (C16) – “Que não tem no dicionário”; (C8) – “Que não tem uma língua para ser falada”; (C29) – “Palavras que não têm nome, usam outra expressão para

²⁰ Documentário *Só dez por cento é mentira – A desbiografia oficial de Manoel de Barros*, direção e roteiro de Pedro Cezar, site oficial <http://www.sodez.com.br/>. Documentário disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4> (trecho selecionado - 24 minutos e 30 segundos até 34 minutos).

Participando, mais uma vez, (C31) quis alcançar as palavras sem idioma –“Professora, que nem o passarinho, a senhora pode chamar de voador”. A criança nomeou o ser pela primeira vez. Esse exercício deflagrou muita agitação, o surgimento de novos nomes impulsionou a criatividade das crianças. Os “desobjetos” da poesia de Barros e os objetos espalhados na oficina colaboraram com o frescor e as singularidades das nomeações, conforme notamos na criação da criança: (C31) – “O leque podia ser o pega vento”.

Bernardo tem um acervo de “desobjetos”, o “esticador de horizontes” é um deles: “Bernardo consegue esticar o horizonte usando três / fios de teia de aranha”. Inteiradas da brincadeira do poeta, as crianças oferecem novas configurações para os “desobjetos”. Para esticar o horizonte, elas utilizaram objetos e seres muito particulares e inusitados: (C8) – “Com as asas de um papagaio” e “Com fios de poesia”; (C35) – “Com cadarço do tênis” e “Dando as mãos”; (C4) – “Com as nadadeiras dos peixes”; (C18) – “Com fio de telefone”; (C16) – “Com uma mola” e (C12) – “Com a linha que o bem-te-vi foi amarrado no sol”.

Os leitores-criança embrenharam-se na Oficina de “desobjetos” e, como proposto, ampliaram o acervo de Bernardo, criando seus “desobjetos” para o Caderno de poemas:

“Nossos desobjetos estavam aprontando
tantas coisas que nem
da para explicar

Eles foram para o parque
da poesia
nem sabia
só ria

Esse desobjetos
são esticador de
amanhecer e
abridor de rios

Bom mas para que
procurar eles so servem
para abrir
eles chegaram lá
pelo um portal de
rios inventados

Eles aprontaram
muitas coisas
quebraram janelas
vasos enfim

Mas no final
tudo ficou bem
recuperamos eles

porque estavam
fazendo muita
bagunça na cidade

Conseguimos recuperar
os desobjetos
com o esticador de
horizontes

Ele esticou
tão forte que conseguiu
pegar os dois
pestinhas

Mas no final
tudo ficou
muito bem
Fim.
(Texto de C13)

“O nome do meu desobjeto é abana som, ele fala poesias do Manuel de Barros, ele foi conversar com o Sabastião e veio um jacaré e eles saíram correndo de medo.” (Texto de C26).

“A Mulher Robo
foi conversar
com o Claudio
e o cladio dise
que o rio
estava cheio
de poesia
e o robô
foi la sugar
a poesia
com o coração.”
(Texto de C35)

Os infantes não descreveram apenas seus “desobjetos”, eles teceram encontros com os rios inventados e com os bocós da poesia de Manoel de Barros, como verificamos nos versos de (C13): “eles chegaram lá / pelo um portal de / rios inventados”. Seus desobjetos foram personificados pelo uso da palavra “pestinhas”. (C26) criou um desobjeto cuja “desutilidade” é falar de poesia. Nenhum “desobjeto” é igual ao outro. Todos se voltaram para a sua “desutilidade”, nenhum participante criou, nos versos, uma disponibilidade do “desobjeto” para uma função prática. No primeiro texto, eles servem apenas para abrir rios, esticar horizontes e fazer bagunça, no segundo, para falar de poesia, e no último, para sugar poesia.

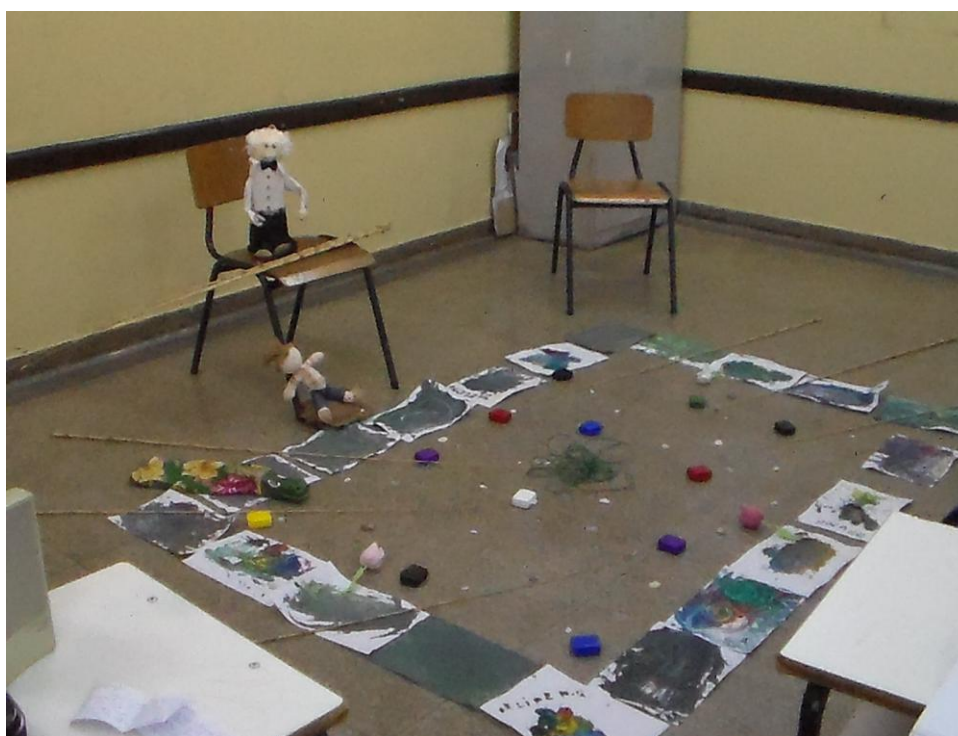
Na Ciranda de conversas e versos da oficina 6, foram apresentados detalhes sobre os “desobjetos” produzidos: (C12) – “A mulher robô de poesia prende a poesia no coração dela. Ela tem olhos de poesia, professora. Na verdade, é o binóculo poético”. Sobre o “desobjeto”

abana som, (C35) comenta que ele leva a poesia para um lugar muito especial – “Nos nossos corações”.

Os leitores-criança, nessa oficina, acenderam a fagulha da invenção e manifestaram, em suas produções e falas, a vontade de ter uma relação diferente e mais rica com os objetos e os seres, como a que experimentaram por meio da leitura da poesia manoelina.

h) Poesia e razão

A oficina 8 apresentou *Poeminhas pescados numa fala de João*, do livro *Compêndio para uso dos pássaros*. O poema, reconhecido pela presença da fala infantil, rendeu uma “pescaria poética” para os leitores-criança. Eles conseguiram ler o texto completo depois de reunir as estrofes “pescadas”, conforme se observa na imagem abaixo:



(Oficina 8 - Caminho 1 Pescaria poética)

Essa oficina impeliu os leitores mirins a pescarem poemas nas falas de outros seres, preferencialmente aqueles que habitam a poesia manoelina. As crianças registraram essa aventura no Caderno de poemas. Eis o resultado da “pescaria poética”:

“O jacaré comeu a minha poesia e ele equeveu (a criança leu escreveu) ele disse que foi no rio de poesia e comeu muitos peixes poéticos e virou um poeta dos rios e ficou fasinado pelo Manueu” (Texto de C12).

“Poeminhas pescados na boca... do vento (título). Era um dia comum, eu e meu pai estávamos no rio pescando quando um jacaré foi pescado, ele ficou assustado só que quando uma coisa impossível aconteceu o vento foi tão forte que ele, o vento, abriu sua boca gigantesca e engoliu o jacaré inteiro! Nosso barco ficou froxo. Só com o alicate cremoso para ficar firme.” (Texto de C13).

“Poeminhas pescados na boca do jacaré (título). Eu sou um jacaré que come o chulé da poesia.” (Texto de C35).

No texto de (C35), apesar da palavra chulé ser empregada visando à rima, constatou-se, novamente, que as crianças são receptivas a palavras ou expressões que surpreendem ou chocam. A palavra chulé, quando lida, agradou os infantes, como na oficina 3, na qual se leu a palavra pimenta na produção de (C16). Nas leituras dos poemas que aceitaram essas palavras, os leitores-criança aderiram, sem problemas, a preceitos característicos da poesia modernista, pois seus textos provam que “a atividade poética é revolucionária por natureza” (PAZ, 2012, p. 21). O texto de (C13) ofereceu um elemento surpresa para o encerramento da “pescaria poética”: o alicate cremoso. Avaliamos que a criança retornou à oficina 6 e buscou no poema *Os desobjetos (Do acervo de Bernardo)*, do livro *Escritos em verbal de ave*, um elemento para criar o efeito absurdo do final da sua produção escrita. Somente na poesia, um alicate cremoso deixaria um barco mais firme. Esse episódio ilustra a exposição de Manoel de Barros, encontrada no verso do livro *Exercícios de ser criança*: “Será que os absurdos não são as maiores virtudes / da poesia?” (p. 469).

Os versos “Logo entrou a Dona Lógica da razão e bosteou: / Mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela”, do livro *Poeminha em língua de brincar*, desencadearam mais uma atividade da oficina 8. A lata é um objeto que passou por vários poemas de Barros. Descartada e sem utilidade na sociedade é bem quista na poesia. Os textos produzidos ofereceram-lhe um espaço poético:

“Era um dia comum, amigos conversando de muitas coisas, quando um amigo começou a falar de poesia, e o assunto pegou ali todos se interessaram, como num jogo de basquete no momento final alguém faz uma cesta a cesta final. Convidei meus amigos para minha casa, eles estranharam porque a minha casa era feita de tijolos da poesia, não eram tijolos comuns eram feitos de estrelas que iam lá no céu, então nos entramos, sentamos e falamos denovo de poesia, quando um verso marcou a conversa foi esse: Nas latas da poesia cabe tudo, se você abrir vai sair tudo que você imaginar. Isso marcou todos, eles aplaudiram muito todos eles. esse verso foi tão profundo que ate a dona razão que discordava de tudo, começou a acreditar em poesia.” (Texto de C13).

“um sol sentado numa lata (título). um dia eu vi uma lata magica sentada com um sol em cima da lata esa lata tinha um poder magico ela fassia(a criança leu fazia) o sol chamar o aranquam para compor o anoitecer, era um araquam muito grande e me levou para o Manuel de Barros é verdade

meus irmãos la vem a dona Chereta - isso tudo é mentira – mas dona Chereta com a poesia podemos tudo. é verdade sim agora eu acredito em tudo termina de contar.” (Texto de C29).

A razão, nos poemas das crianças, rendeu-se à poesia. Em seus textos, ela renuncia suas verdades. No poema de Manoel a razão é personificada, torna-se a “Dona Lógica da razão”. (C29) criou um novo tratamento para ela – “Dona Chereta”. O erro ortográfico não comprometeu a compreensão de que a razão no poema é uma intrusa, uma xereta. Para as crianças, ela não pode privar a poesia da imaginação. Os textos foram desenvolvidos com parágrafos longos. Essas produções lembram a estrutura dos textos do *Livro de pré-coisas*, no qual há poemas desenvolvidos em um único parágrafo.

A oficina 10 trouxe a leitura do poema *Introdução a um caderno de apontamentos*, da obra *Concerto a céu aberto para solos de ave*. Um poema longo e narrativo das “peraltagens” de um avô que foi morar em uma árvore que nasceu de um gramofone. A pesquisadora leu o texto como se estivesse contando uma história e as crianças desenharam as cenas preferidas.

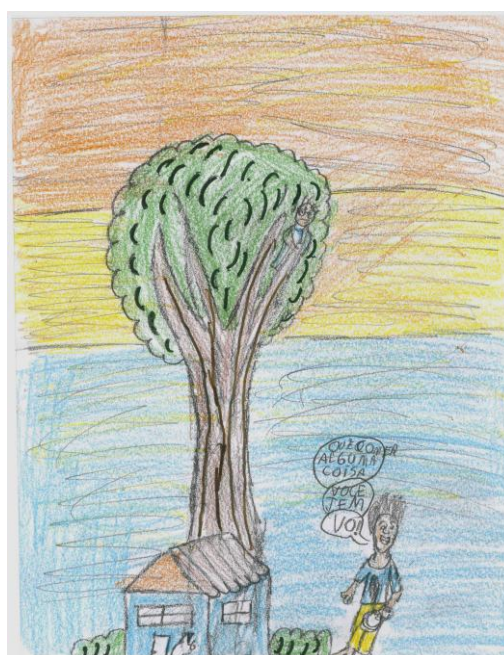
Ao expressar suas escolhas das cenas do poema, (C12) justificou suas preferências dizendo que o avô vira parte da árvore. Dada a ênfase nessa justificativa, a pesquisadora recolheu mais detalhes do arranjo do desenho, para tanto, indagou: “Essa transformação fez você lembrar-se de alguém?” Imediatamente ela respondeu: “Do Bernardo, professora!”

Os participantes já praticaram a rememoração dos versos desde a segunda oficina. Vale mencionar que Bernardo sequer foi citado no poema proposto na oficina 10, porém a criança recordou-se do poema em que Bernardo vira árvore, dessa maneira, percebeu atitudes comuns entre o avô e o bocó. No desenho de (C12), o avô está envolto por folhas e linhas de uma pipa que aparece no topo da árvore. A pipa lembra-nos as brincadeiras da infância, a liberdade, a vontade de voar e estar entre os pássaros. Esses aparecem no poema carregando os pedaços do avô “Os pássaros iam carregando os trapos / esgarçados do corpo do meu avô.” O corpo do avô não é traçado por membros humanos, já aderiu ao tronco da árvore e tem semelhanças com uma cruz. A criança utilizou esse símbolo para destacar a morte do avô. Notamos que a morte foi entendida como uma transformação, não como uma dor ou um fim. No topo da árvore, junto à pipa, há um pássaro à espera do avô. Essa ave lembra o arãquã, já desenhado anteriormente pelas crianças. Para (C12), não é qualquer ave que leva o avô, o arãquã é adotado pelo avô e por Bernardo.



(Desenho de C12)

Já (C13) preocupou-se com uma condição vital do avô: alimentar-se. Desenhou o neto, mencionado no poema, com um prato de comida, dialogando com o avô e demonstrando cuidados e carinho. Enquanto isso, o avô repousa tranquilamente em cima da árvore.



(Desenho de C13)

Retornamos, agora, ao percurso do caminho 4, da oficina 3, no qual as crianças leram os versos “Prefiro as linhas tortas como Deus. Em menino eu / sonhava de ter uma perna mais curta”. Nesses versos, a conduta do sujeito poético difere das pessoas que, na sociedade, buscam os mesmos bens e acumulam valores. Ter perna curta, ser torto e deserto não projeta ninguém na sociedade dominante. É justamente essa estrada inversa que o poeta enaltece, ser ninguém. A proposição dessa oficina provocou um debate sobre o comportamento das pessoas de exibicionismo exagerado. Os leitores-criança expuseram seus comentários: (C29) – “Exibidas, com roupas novas, joias, passando na rua, fingindo que são ricas para os outros ficarem olhando para elas” e (C5) – “Querem bater nas pessoas”. Muitas crianças concordaram que as pessoas se exibem pelas posses e pela força, e por isso, repetidamente, voltaram ao verso manoelino dos “binóculos poéticos” da oficina 1: “Coisa que não acaba no mundo é gente besta e / pau seco”. A última exposição revolveu as ideias dos infantes: (C16) – “Um dia eu tava passeando com meu avô, aí depois eu vi o moço, ele esperava o sinal fechar para fazer um negócio”. A pesquisadora contribuiu “Era malabarismo”.

Perante a fala de (C16), os participantes notaram uma mudança nos apontamentos. Além do dinheiro e do poder, o olhar infantil enxergou, no trabalho do artista do sinal de trânsito, uma forma de conquistar a atenção das pessoas. A criança não se posiciona como o adulto, que é refém de padrões. Ela não se preocupa em correr o risco de ser rotulada como diferente ou estranha.

Na continuidade da oficina, o caminho 5 orientou a produção escrita: “Se você fosse o menino do poema, que mudanças provocaria no seu corpo ou no seu comportamento para tornar-se um destaque?” Vejamos o texto produzido para esse momento:

“Eu queria ter uma perna de poesia
e um braço de poesia
e corpo de rimas de poesia
Eu queria ter uma fala de poesia!!”
(Texto de C12)

Abusando da personificação, (C12) realizou uma combinação entre os corpos humano e textual. A pesquisadora questionou-a: “O que pode atrair as pessoas na poesia?” A resposta foi: “As novas coisas”. Segundo o esclarecimento da criança, as novas coisas são as coisas inventadas. As novas coisas, dessa maneira, nascem a partir do trabalho com a palavra, da manipulação da linguagem. Essa conclusão do leitor projeta-nos para o verso “Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras”, do livro *Menino do mato* (p.450).

O fragmento do texto da criança “uma fala de poesia” também nos direciona para a dicção poética de Manoel de Barros, uma poesia com idioma próprio, sem amarras.

Para concluirmos nossas considerações sobre a relação discordante e tensa entre poesia e razão, escolhemos o próximo texto produzido para o mesmo caminho, pois nos escancarou uma problemática antiga da escola, tratada no primeiro capítulo desta dissertação. Segue o texto:

“se eu tivesse um sonho queria ser sego para não encherger esse mundo e queria encherger o mundo da poesia.” (Texto de C5).

Perante o conteúdo da produção da criança, a pesquisadora perguntou “Você acha que o mundo da poesia é mais feliz?” Ela faz gestos afirmativos com a cabeça. A pesquisadora perseguiu respostas mais contundentes “O que não traz felicidade nesse mundo?” Sem titubear, a criança respondeu: “A escola”. Continuando a investigação, a pesquisadora perguntou “Por quê?” Sem demora, veio a resposta: “Porque nós copia”. As respostas denunciaram como a escola pode anuviar as expectativas e os sonhos dos infantes perante os textos e a vida. Nas leituras vividas com os textos de Manoel de Barros, sentimos que a poesia transmitiu mais liberdade ao falar da criança. Pela arte da palavra ela se permitiu citar posicionamentos críticos com os quais condenou sua subserviência aos desmandos da escola, que serve mais aos modos de produção capitalista do que à criança.

Iniciando seu texto por uma condição “se eu tivesse um sonho”, o leitor-criança delata as impossibilidades e barreiras levantadas pela realidade, o mundo da poesia é mais feliz porque possibilita viver outras realidades e recusar as indesejadas. De acordo com Candido (2004, p. 179), as produções literárias atendem e satisfazem necessidades básicas do ser humano, enriquecem a nossa percepção e a nossa visão de mundo.

A criança afirma que não gosta da escola porque faz da leitura e da escrita uma atividade punitiva, excludente e desprovida de sentido. É em decorrência de uma abordagem extremamente formal e técnica da escrita e da leitura que a literatura está em situação de perigo. Essa arbitrariedade tem subtraído a dimensão estética e as reflexões humanas quando o leitor-criança entra em contato com os textos literários. A literatura dominada pela escola e sociedade não visa à edificação humana, e muitas vezes, as tentativas de uma leitura humanista são abortadas.

Desistir e continuar investindo no livro didático, com resumos, fragmentos e arremedos de textos, bulas e receitas não proporcionará ao leitor-criança transitar por uma

leitura que ofereça questões estéticas e humanistas. Assim, esta intervenção nos mostra que proporcionamos muito mais aos leitores, quando investimos em novas propostas de trabalho com o texto literário, desde que não concebiam a literatura como “mansa”, inofensiva.

Com seus versos, as crianças acusaram como o mundo e a escola estão sisudos, carregados de racionalidade e despreocupados com a infância. Essa ausência do prazer e da alegria é reflexo da frieza dos conhecimentos que a escola e a sociedade disseminam. As produções escritas, os desenhos, os comentários e depoimentos dos participantes apontaram um desejo uníssono das crianças, um mundo transformado, mais humano e menos pragmático. Afinal, leitura e literatura servem para dominar o mundo ou transformá-lo? Desse modo, aglomeramos alguns trechos dos textos criados para as diferentes oficinas, nos quais os leitores sugerem como a poesia envolve-se nessa tarefa nobre de restituir a humanidade:

(C19) – “E levou alegria para aqueles que não conheciam muito a poesia”; (C12) – “Uma poesia muito boa é uma boa coisa e faz rir”; (C16) – “Esperança é alimentada pela poesia”; (C5) – “Em uma cidade as pessoas passam em uma rua e poem as tristeza (...) dentro da lata a unica coisa na cabeça deles era a poezia”; (C3) – “Se eu tivece um parque ele seria / parque poetico ele foi parar na poesia / para alegrar a paixão da poesia e ele / fes a maior paixão nos corações / das crianças e a sua desutilidade / é a sua paixão pelo manóel” e (C29) – “Eu queria realizar um sonho mas esse sonho era diferente de todos esse sonho era purra (a criança lê pura) poesia mas mágico e diferente. se esse sonho se realizase eu seria feliz. Esse sonho é minha poética de sonhos mágicos e todos seriam felizes e pura poesia.”

Lendo e apreciando todos os trabalhos e participações aqui expostos, silenciemos aqueles que desacreditam que o leitor-criança, dos primeiros anos escolares, é limitado e não pode viver uma experiência frutuosa com poemas de altíssima qualidade literária. A intervenção realizada prova-nos que é possível, introduzir a literatura desde cedo, a fim de que o aluno venha conviver com uma formação mais humana proporcionada pela literatura e, posteriormente, seja capaz de expandir o número de obras que lê. Paz (2012, p.33) comprova-nos que “graças ao poema podemos ter acesso à experiência poética”:

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético. Tal experiência pode adquirir esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais para ser outro (PAZ, 2012, p. 33).

Na trajetória desta intervenção, as crianças também foram capazes de reclamar por uma renovação nos modos de tratar a leitura e a escrita, elas podem até obedecer ao

estreitamento e ao rebaixamento das atividades de leitura, afinal, a escola ainda é autoritária, mas não negam seu descontentamento.

A verdadeira leitura que a escola deveria realizar, desde o ingresso da criança em seu espaço, é aquela que se presta a esticar os horizontes e a humanidade do leitor, tal a poesia de Manoel de Barros que muito pode ajudar a cumprir esse papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação perfaz, em seus capítulos, um itinerário que une literatura e educação. Nessa caminhada, buscamos provar que o leitor-criança é capaz de recepcionar uma poesia da mais alta qualidade literária como a de Manoel de Barros, sem a imposição mercadológica que muitas vezes o aparta da obra integral do poeta, uma vez que determina os títulos que esse leitor pode acessar e o impossibilita do contato com o todo. Para tanto, este trabalho apresenta uma intervenção realizada em sala de aula, descrita no quarto capítulo, a fim de evidenciar respostas que comprovam a afirmação exposta acima. Com um *corpus* de poemas selecionados rigorosamente pela pesquisadora e não arranjado pelo cenário mercadológico, foram elaboradas as oficinas de leitura “Binóculos poéticos”, das quais participaram crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, ratificando a possibilidade de uma experiência estética desde cedo.

Outro objetivo visado pela intervenção mencionada foi propiciar um contato com a poesia manoelina a partir dos primeiros anos do ensino. Nosso intento partiu da preocupação de não permitir que os versos do poeta cheguem tardiamente aos leitores que somente os conhecem pela execução de exercícios dos exames para ingresso nas universidades. Essa realidade se constrói haja vista que a mesma escola que deveria cultivar a leitura de bons textos literários a partir da infância, prega a inaptidão da criança para absorver textos de linguagem artística mais elaborada.

O título das oficinas, “Binóculos poéticos”, vem ao encontro de uma premissa destacada ao longo dos capítulos, lançar um olhar isento de pragmatismo e utilitarismo aos textos poéticos. Os binóculos representam uma aproximação do leitor-criança com a poesia manoelina sem a obrigação do olhar automatizado e veloz que lhe impede de vivenciar experiências diferentes com a linguagem poética. Nesse sentido, as oficinas, sedimentadas em poemas de Manoel de Barros, propuseram atividades que asseguraram um contato mais rico e humano com a obra do poeta, relacionando-a aos temas mais sinceros de sua infância.

Antes de concretizar a experiência da intervenção, partimos para a pesquisa de temáticas que perpassam a obra manoelina: infância e poesia. Desse modo, tratamos no primeiro capítulo sobre o conceito de infância e o surgimento da literatura para criança. Desde longa data, a literatura que se mostra para o infante está sob os domínios da sociedade capitalista e da escola que por sua vez é obediente aos modelos ditados pelo sistema. Analisar

a história da literatura aclamada infantil fez-se primordial, uma vez que as reflexões destacadas neste trabalho se preocupam em restituir ao leitor-criança um contato com uma literatura liberta dos interesses dos adultos e da lógica de produção capitalista que se esmera na racionalização da infância.

As dificuldades e os entraves que hoje se apresentam para a obra de Manoel de Barros adentrar à escola correspondam, talvez, a dos primeiros escritores de obras destinadas ao público infantil que traçaram árduas trilhas no intuito de produzirem uma literatura mais interessante para os leitores-criança. No Brasil, antes da década de 70, os infantes experimentaram somente uma literatura moralizante e utilitária. A literatura produzida pelos autores imersos nas ideias modernistas deixou de sabotar e menosprezar a infância e trouxe características estéticas nas quais se destacaram o trabalho com a linguagem.

Avaliamos, na sequência, os mecanismos utilizados na escola que tendem a aniquilar a presença de uma leitura de literatura humanista: o livro didático, os documentos norteadores da educação e a formação incipiente do professor no que concerne a uma educação literária. Os mesmos são responsáveis por repelir a obra manoelina da formação dos leitores-criança. Esse quadro desemboca também na desvalorização da linguagem infantil.

Ao tratarmos da linguagem infantil, no segundo capítulo, não nos esquivamos de apontar que ela é silenciada pelas experiências racionais que a escola privilegia. São desconsiderados aspectos particulares da sua construção: a imaginação, o brincar, o faz de conta e a invenção. Essas qualidades são abordadas de modo especial por Walter Benjamin. Semelhante ao poeta Manoel de Barros, o filósofo enxerga o potencial da linguagem da infância para ressignificar as relações humanas, desse modo, acredita em uma “infância da linguagem”.

A “infância da linguagem” foi instaurada por Manoel de Barros graças à atitude do poeta de não aceitar as palavras “fatigadas de informar”. Ele buscou na língua da criança, que é “língua de brincar”, os “descaminhos” da palavra. Assim, verificamos que as sinestésias, as personificações e os neologismos foram desenhando um universo particular, um mundo no qual os seres poéticos são nutridos pela infância. O terceiro capítulo delineado a partir do reconhecimento da constituição do universo infantil na obra do poeta auxiliou-nos na seleção do *corpus* mais convidativo para o leitor-criança, pois foi provando seus experimentos com as palavras que compreendemos seu pendor para o “criançamento poético”.

Manoel de Barros declara “Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!”. Sua poesia é íntima da infância porque enaltece, como as crianças, os seres pequenos e desimportantes, as coisas desligadas da compulsão da

utilidade. O poeta sabe que a utilidade leva o homem à escravidão, por essa razão persegue, com espírito infantil, a inutilidade das coisas porque não quer chegar a lugar nenhum.

Examinando as leituras que consolidaram esta dissertação e os resultados da intervenção assentimos que a poesia não pode permanecer encerrada no esquecimento ou mutilada em propostas vazias de sentido para as crianças. Ao oferecermos uma leitura mais humanista na escola, fomos impelidos a considerar duas condições: escolher uma poesia do quilate poético de Manoel de Barros e fecundá-la nas bases sólidas da infância. Acreditamos que ao longo da sua existência humana a criança se voltará, sempre que necessário, à beleza dos ensinamentos humanos que “escutou” em cada verso manoelino. Tratamos essa ação pelo verbo escutar porque significa que a criança “escovou” cada palavra do verso até ouvir seus “clamores antigos”, ou seja, foi atingida pela experiência estética: “Logo pensei de escovar palavras. Porque havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos”. Enfim, registramos que por tudo que ouvimos e lemos das produções dos leitores-criança, afirmamos que é realizável uma leitura da poesia de Manoel de Barros no início da vida escolar. Ousamos e abrimos os caminhos possíveis para este projeto de leitura e escrita com poesia. Esperamos mais seguidores.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Daniel. Poesia sul-mato-grossense contemporânea: tradição e contemporaneidade. In: GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César (Org.). **Formas, espaços, tempos**: reflexões de linguística e literatura. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010. p. 287-307.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p.17-30.

ATTI, Francesca Degli; GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene; RODRIGUES; Rauer Ribeiro. Nas raízes da memória: Entrevista com o poeta Manoel de Barros, em 21 de setembro de 2006. In: SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto (Org.). **Nas trilhas de Barros**: rastros de Manoel. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009. p. 161-166.

BARBOSA, Luiz Henrique. **Palavras do chão**: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: FUMEC, 2003.

BARROS, Nismária Alves David. **O lugar do leitor na poesia de Manoel de Barros**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010. p. 147.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Escritos em verbal de ave**. São Paulo: Leya, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. 3. ed. Vol. 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Tradução José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2011. p. 49-73.

BLOOM, Harold. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades**: Primavera. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 57-72.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.75-96.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Haroldo de. A Linguagem do Iauaretê. 4. ed. In: CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem e outras metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006, p.57-64.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no subterrâneo**. Trad. Adriana Peliano. Trad. dos poemas Myriam Ávila. São Paulo: Abril Educação, 2013.

CASTRO, Afonso de. **A poética de Manoel de Barros: a linguagem e a volta à infância**. Brasília: Universidade de Brasília. Departamento de Literatura Brasileira, 1991.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORRÊA, Soraia Ramos; MARINHO, Marcelo. Linguagem infantil e poesia demiúrgica: a obra poética de Manoel de Barros. In: MARINHO, Marcelo et al. **Manoel de Barros: o brejo e o solfejo**. Campo Grande: Letra Livre. Brasília: Universa – UCB, 2009, p.11-26.

COSTA, Bianca Albuquerque da. Manoel de Barros. Peraltices e traquinagens com a palavra poética. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2010. p. 121.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DAVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.45-56.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 71-84.

DUARTE, Lia Cupertino. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. In: FERREIRA, Rony Márcio Cardoso (Org.). **Literatura infantojuvenil**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2013. p. 57-72.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução Giacomina Faldini. 9. ed. São Paulo: Summus, 1980.

FIUZA, Marina Miranda. Ascensão do olhar: aproximações entre Fenomenologia e Literatura. **Dissertação** (Mestrado). Mestrado em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica, PUC - SP, 2011. p. 84.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: Yunes, Eliana; Oswald, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.23-40.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna** (da metade do século XIX a metade do século XX). Tradução CURIONE, M. M.; SILVA, D. F. da. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GALHARTE, Julio Augusto Xavier. Despalavras de efeito: os silêncios na obra de Manoel de Barros. **Tese** (Doutorado). Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2007. p. 287.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 49-68.

GAUTIER. Théophile. **Baudelaire**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Boitempo, 2001.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10).

GOMES, Álvaro Cardoso. Poética e aprendizagem em Manoel de Barros. In: SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto (Org.). **Nas trilhas de Barros: rastros de Manoel**. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009, p.37-48.

GOMES, Massillania Ferreira. O menino que carregava água na peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2008. p. 150.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poieses, aisthesis e katharsis*. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Revista Teias. Brasil, v.1, n.2, 2000, <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistasteias/article/view/41>. Acesso em: 10 de agosto de 2014. p. 1-19.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. O texto não é pretexto? Será que não é mesmo? In: Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). p. 99-112.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a Literatura. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 9-36.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Balaio: livros e leitura.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia. **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p.47-56.

MACHADO, Ana Maria Neto. **O sexo das letras.** Porto Alegre: Laboratório de escrita, 2000.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, Associação de Leitura do Brasil. 1997, 2. ed. tradução Pedro Maia Soares.

MARINHO, Marcelo. et al. **Manoel de Barros: o brejo e o solfejo.** Campo Grande: Letra Livre, Brasília: Editora Universa - UCB, 2009.

MARTINS, Waleska; MARINHO, Marcelo. A obra poética de Manoel de Barros. In: MARINHO, Marcelo et al. **Manoel de Barros: o brejo e o solfejo.** Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade Católica Dom Bosco, 2002, p.47-58.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p.79-90.

MENEGAZZO, Maria Adélia. A imagem entre o verbo e as tintas. In: SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto (Org.). **Nas trilhas de Barros: rastros de Manoel.** Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009, p.73-86.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MORETTINI, Marly. Teixeira; URT, Sônia da Cunha. **Cancioneiro do Pantanal**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2010.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NICHOL, Charles. **Rimbaud na África**: os últimos anos de um poeta no exílio (1880-1891). Tradução Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Nova Fronetira, 2007.

NOGUEIRA, Letícia. **A criança e o computador**: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.97-120.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 1.reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos. Literatura e sociedade**. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP/FFLCH/DTLLC, 1996.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986. (Coleção Educação Crítica).

_____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 38).

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIZA, Daniel. Manoel de Barros, o poeta que veio do chão. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,manoel-de-barros-o-poeta-que-veio-do-chao,523717,0.htm>. Acesso em: 02 de outubro, 2013.

PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes**: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (org). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para a formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 42-43.

RAMIRES, Emanuela Maria Gemignani; MARINHO, Marcelo. Caramujo - Flor, de Joel Pizzini, e a obra poética de Manoel de Barros: perspectivas comparatistas. In: MARINHO, Marcelo. et al. **Manoel de Barros**: o brejo e o solfejo. Campo Grande: Letra Livre, Brasília: Editora Universa - UCB, 2009, p.89-104.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1.ed. São Paulo: Global, 2010.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, Maria da Glória Sá. NOGUEIRA, Albana Xavier. **A literatura sul-mato-grossense na ótica de seus construtores**. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2011.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. **Texto e contexto I**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, p.75-85.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (org). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 11-26.

SANTOS, Rosana Cristina Zanelatto (Org.). **Nas trilhas de Barros**: rastros de Manoel. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2009.

SANTOS, Suzel Domini dos; BUSATO, Susanna. Manoel de Barros e a busca pelo reencantamento da linguagem. Guavira Letras: **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de

Graduação e Pós-Graduação em Letras, v. 14 (1.semestre, 2012), 389 p. - Três Lagoas, MS, 2012 - , n.15, jan.-jul, 2012, p.312-332.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso** - trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Linguagens e sociedade).

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores).

_____. Por que ler os clássicos. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Natanael dos Santos (Org.). **Pesquisa em Letras**: questões de Língua e Literatura. Curitiba: Appris, 2012, p.169-192.

_____. A linguagem “brasileira” de Monteiro Lobato. In: Revista Philologus. Rio de Janeiro: CiFEFiL.Suplemento: Anais da VII JNLFLP n.54, ano 18, 2012. <<http://www.filologia.org.br/revista/54supl/RPh54-Supl.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2014. p. 762-776.

SOUZA, Silvana Ferreira de. CORRÊA, Hércules Tolêdo. VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.147-182.

SPÍNDOLA, Pedro (Org.). **Celebração das coisas**: bonecos e poesia de Manoel de Barros. 2006.

STEINER, George. Alfabetização humanista. In: _____. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. Tradução Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29.

SUTTANA, Renato. **Uma poesia do deslimite**: poema e imagem na obra de Manoel de Barros. Dourados-MS: UFGD, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 21. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VERSIANI, Zélia. MARTINS, Aracy. Leituras literárias: discursos transitivos. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani (Org). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 7-28.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.7-16.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Que literatura para escola? Que escola para literatura? In: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun.2009a. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>> . Acesso em: 19 de dezembro, 2013.

_____. A escola e leitura da literatura. In: Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009b. (Coleção Leitura e Formação). p. 17-40.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 1 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados²¹: 5, da primeira parte, intitulada *Cabeludinho*, da obra *Poemas concebidos sem pecado* (1937); poemas, versos avulsos e fragmentos de poemas das obras²²: *Livro de pré-coisas* (1985), *O guardador de águas* (1989), *Concerto a céu aberto para solos de ave* (1991), *O livro das ignoranças* (1993), *Livro sobre nada* (1996) e *Menino do mato* (2010).

Caminho 1

Realizar uma apresentação da pesquisadora e das oficinas e distribuir os “binóculos poéticos” para cada criança. Esses binóculos agregam, em suas lentes, versos avulsos ou fragmentos de poemas selecionados de seis obras. Dessa maneira, os leitores vivem o primeiro contato com a poesia de Manoel de Barros, mediante elementos provocativos e inesperados de sua poética e pelo portador de texto para leitura.

²¹ Os títulos e as datas das obras, destacados nos roteiros de leituras e experiências poéticas das oficinas, foram transcritos da obra *Poesia Completa*, editora Leya (2010).

²² Os versos avulsos e fragmentos de poemas das obras discriminadas encontram-se ao final do roteiro de leitura e experiências poéticas da Oficina 1.

Caminho 2

As crianças leem os versos dos “binóculos poéticos” em silêncio sem compartilhar a leitura. Desse modo, intensificamos a curiosidade delas acerca de quem os escreveu.

Caminho 3

A pesquisadora organiza um diálogo com as crianças sobre a autoria dos versos lidos e revela seu autor, a partir das perguntas abaixo:

- a) Vocês já leram os versos dos binóculos?
- b) Quem escreveu os versos é homem ou mulher? Por quê?
- c) Qual idade teria esse autor?
- d) Onde ele vive? Qual país? Qual cidade?
- e) Você gostou dos versos que leu? Por quê?
- f) Os versos que leu trazem lembranças de algum momento da sua vida?
- g) Os versos lembram outra leitura já feita por você?
- h) O que você pode enxergar com os binóculos poéticos?

Caminho 4

Chega o momento da revelação do poeta, pistas são apresentadas: “É famoso. Está perto de nós. Gosta de crianças, de seres minúsculos, de loucos e andarilhos. Seu nome e sua obra inspiraram canções. Há na cidade uma avenida e uma estátua em sua homenagem.” A pesquisadora provoca as crianças dizendo que o poeta virá participar da oficina e, logo em seguida, apresenta um boneco de Manoel de Barros. Utilizando o boneco, a pesquisadora gesticula o verso “Poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina” (*O guardador de águas*), sem pronunciá-lo. Após a pronúncia do verso animado, as crianças assistem à exibição de uma reportagem sobre a vida e o aniversário de 96 anos do poeta²³.

Caminho 5

A pesquisadora dialoga sobre as respostas das crianças e engendra um entrelaçamento temático da poesia de Manoel de Barros com a obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Desenvolve-se essa proximidade a fim de explicitar os mundos criados em ambas as obras, de forma que as crianças experimentem a dimensão dos universos particulares da

²³Reportagem sobre a comemoração dos 96 anos do poeta, divulgada no endereço eletrônico <http://globov.globo.com/rede-globo/jornal-hoje/v/manoel-de-barros-completa-96-anos-nesta-data-quarta-feira-19/2302830/> (duração - 2 minutos e 57 segundos).

personagem da narrativa e do eu lírico do poeta. A analogia descrita será explanada por meio da versão do clássico para o cinema, adotando-se a produção de *Walt Disney*²⁴, da qual os participantes assistem a algumas cenas que atendam a esse propósito, durante os 10 minutos iniciais da obra.

Caminho 6

As crianças são convidadas a refletirem sobre uma curiosidade “Como seria o mundo desse poeta? Como seria um mundo chamado ‘manuelês’?”. Assim, a pesquisadora provoca a imaginação dos leitores para desenharem esse mundo.

Caminho 7

Antes das crianças iniciarem o desenho, a pesquisadora promove a troca dos “binóculos poéticos” com intuito de que conheçam um pouco mais do universo expresso nos versos e alimentem-se de imagens poéticas.

Caminho 8

A pesquisadora estimula o extravasamento de sentimentos e sensações desencadeadas na produção do desenho e acrescenta: “Por que você acha que o seu desenho é um retrato do mundo ‘manuelês’?”

Caminho 9

Leitura do poema 5. da primeira parte, intitulada *Cabeludinho*, da obra *Poemas concebidos sem pecado*.

5.

No recreio havia um menino que não brincava
com outros meninos
O padre teve um brilho de descobrimento nos olhos
- POETA!
O padre foi até ele:
- Pequeno, por que não brinca com seus colegas?

²⁴DVD edição especial *Alice no país das maravilhas*. Especificações técnicas - Ano: 1951. Título original: *Alice in Wonderland*. Produção: *Walt Disney Pictures*. Distribuição *RKO Pictures*. Duração: 75 minutos.

- É que estou com baita dor de barriga
desse feijão bichado.

A pesquisadora declama o poema para as crianças. Todas têm o texto reproduzido para acompanharem a leitura. O momento possibilita algumas indagações: “Como descobrimos um poeta?” e “Haveria um entre nós?”

Segue abaixo, os textos agregados às lentes dos binóculos poéticos:

Poemas, versos avulsos e fragmentos de poemas das obras: Livro de pré-coisas (1985), O guardador de águas (1989), Concerto a céu aberto para solos de ave (1991), O livro das ignoranças (1993), Livro sobre nada (1996) e Menino do mato (2010).

Livro de pré-coisas (1985)

Vaga-lumes driblam a treva.

Bicho acostumado na toca encega com estrela.

Se tem pacu no rio, de manhã desventa.

Marandovás me ensinam, com seu corpo de
sanfona, a andar em telhas.

O guardador de águas (1989)

Quando chove nos braços da formiga o horizonte diminui.

A quinze metros do arco-íris o sol é cheiroso.

Mais alto que o escuro é o rumor dos peixes.

Concerto a céu aberto para solos de ave (1991)

Cheio de vogais pelas pernas vai o caranguejo
soletrando-se.

Grilo faz a noite menor para ele caber.
Caramujos ajudam as árvores a crescer.

Quando as aves falam com as pedras e as rãs
com as águas – é de poesia que estão falando.

Idiotas de estrada passarinho cuida.

Coisa que não acaba no mundo é gente besta e
pau seco.

Visto do alto por um socó o rio escorre como
um vidro mole.

Formiga não tem dor nas costas.

O livro das ignoranças (1993)

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

Não tem altura o silêncio das pedras.

Poesia é voar fora da asa.

Livro sobre nada (1996)

O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras.

Poema 5.3

A voz do meu avô arfa. Estava com um livro debaixo
dos olhos. Vô! o livro está de cabeça pra baixo. Estou
deslendo.

Poema 11.11

A mãe disse que Bernardo é bocó. Uma pessoa sem pensa.

Poema 12.1

Choveu de noite até encostar em mim. O rio deve estar
mais gordo. Escutei um perfume de sol nas águas.

Poema 13

Hei de monumentar as pobres coisas do chão mijadas
de orvalho.

Tudo que não invento é falso.

Melhor jeito que achei para conhecer foi fazendo
o contrário.

O meu amanhecer vai ser de noite.

Sabedoria pode ser que seja estar uma árvore.

Não gosto da palavra acostuada.

Do lugar onde estou já fui embora.

Menino do mato (2010)

Poema 17

Eu não sabia que as pedrinhas do rio que eu guardava
no bolso fossem de posse das rãs.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 2 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: 1. (fragmentos), da parte I, intitulada Matéria de poesia, poema 1.; (fragmentos), da parte II, intitulada Com os loucos de água e estandarte e poema O palhaço, da parte III, intitulada Aproveitamento de materiais e passarinhos de uma demolição, da obra Matéria de poesia (1970).

Caminho 1

A pesquisadora propõe a leitura silenciosa e individual do poema *O palhaço*.

O palhaço

Gostava só de lixeiros crianças e árvores

Arrastava na rua por uma corda uma estrela suja.

Vinha pingando oceano!

Todo estragado de azul.

Solicita-se aos participantes que leiam o poema em voz alta. A pesquisadora lê novamente o poema, também em voz alta, e questiona:

- a) Por que os palhaços gostam de crianças?
- b) Vocês já viram algum palhaço? Qual? Onde?

- c) Vocês gostam das brincadeiras dos palhaços? Por quê?
- d) Como os palhaços provocam o riso nas pessoas?
- e) Você acha que todos os palhaços são felizes? Por quê?
- f) Além do circo, onde podem viver os palhaços?

Caminho 2

A pesquisadora dispõe, após os questionamentos acima, algumas imagens de diferentes palhaços, dos mais antigos aos mais famosos da atualidade. As crianças acessam as fotografias, disponíveis em um site²⁵ previamente consultado para esse fim. Dentre as imagens, a pesquisadora destaca Charles Chaplin. Conversa com as crianças sobre o artista e cita versos da obra de Manoel de Barros, nos quais o eu lírico declara admiração por Chaplin: “Gosto de Bola - Sete e Charles Chaplin” e “Charles Chaplin monumentou os vagabundos” (versos dos poemas 5 e 13 da 2ª parte, intitulada *Desejar ser*, da obra *Livro sobre nada*).

Caminho 3

As crianças assistem a um trecho do filme *O garoto*, de Charles Chaplin (1921)²⁶. Abre-se espaço para conversar sobre o filme. Faz-se apenas um questionamento “Charles Chaplin gosta de ser criança?” Dessa maneira, a pesquisadora conduz as crianças a comentarem sobre as cenas prediletas do filme.

Caminho 4

A pesquisadora retorna à leitura do poema *O palhaço* e lembra às crianças que a personagem do poema, além de gostar de crianças, arrastava uma estrela por uma corda. Após a leitura, os leitores mirins são desafiados pela provocação: “Será que poeta diverte as palavras como faz o palhaço com os objetos e as pessoas no picadeiro?”

Caminho 5

A pesquisadora dispõe um quadro imaginário para fomentar a criação dos leitores e amplia-o com a leitura de dois poemas de Manoel de Barros e a apreciação da reportagem sobre a *Orquestra do lixo*²⁷.

²⁵ http://criancas.uol.com.br/album/palhacosfamosos_album.jhtm#fotoNav=12.

²⁶ Filme disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=wkwnoY-vhj8> (exibição dos 20 minutos iniciais da obra).

²⁷ Reportagem disponível no endereço eletrônico <http://globotv.globo.com/rede-globo/fantastico/v/catadores-de-lixo-criam-orquestra-com-instrumentos-de-objetos-reciclados/2678064/> (duração - 11 minutos e 47 segundos).

Quadro imaginário

O palhaço, assim como o poeta, faz coisas absurdas. Imagine-se um pouco palhaço, um pouco poeta, ou um palhaço poeta: Sendo dono de um circo de poesias, o que você faria para as crianças sorrirem e brincarem?

Antes de iniciar a produção escrita, as crianças leem dois poemas:

1.

(fragmentos da parte I, intitulada Matéria de poesia, da obra Matéria de poesia)

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde
dos pássaros,
serve para poesia
(...)

Tudo que explique
o alicate cremoso
e o lodo das estrelas
serve demais da conta

Pessoas desimportantes
dão para poesia
qualquer pessoa ou escada
(...)

O que é bom para o lixo é bom para a poesia

1.

(fragmentos da parte II, intitulada Com os loucos de água e estandarte, da obra Matéria de poesia)

- Você sabe o que faz para virar poesia, João?
- A gente é preciso de ser traste
Poesia é a loucura das palavras:

(...)

Quebraram dentro dele
um engradado de estrelas:
-Vaga-lumes entortados de luz, eu vejo!

(...)

Madrugada esse João
Botou o rio no bolso e saiu correndo...
Pega! Pega!

Caminho 6

Cada criança recebe um Caderno de poemas para registrar todas as produções escritas desenvolvidas durante o percurso das oficinas. Reunidos, na Ciranda de conversas e versos, os leitores mirins leem as criações produzidas, a partir do quadro imaginário.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 3 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Aplicação do 1º questionário dirigido às crianças²⁸

Poemas selecionados: 1. , 2. , 6. , 2.3, 22.4, da 1ª parte, intitulada *Arte de infantilizar formigas*, poema 2. , da 2ª parte, intitulada *Desejar ser*, da obra *Livro sobre nada* (1996) e *A doença*, da 2ª parte, intitulada *Álbum de família*, da obra *Ensaio fotográficos* (2000).

Caminho 1

As crianças assistem às animações: *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*²⁹ e *O menino e o rio*³⁰, ambas produzidas a partir dos poemas de Manoel de Barros elencados a seguir.

²⁸ O questionário dirigido às crianças encontra-se ao final do roteiro de leitura e experiências poéticas da Oficina 3.

²⁹ Animação infantil produzida a partir dos poemas de Manoel de Barros, com roteiro de Bianca Ramoneda, música de Tim Rescala e animação de Evandro Salles e Marcia Roth, disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY> (exibição de um trecho com duração de 5 minutos).

³⁰ Adaptação do *CD Crianceiras*, produção que compreende poesias de Manoel de Barros musicadas pelo artista Márcio de Camillo, disponível no endereço eletrônico <http://mundogloob.globo.com/programas/mais-diversao/videos/2048853.html> (duração - 2 minutos e 43 segundos).

1.

As coisas tinham para nós uma inutilidade poética.

Nos fundos do quintal era muito riquíssimo nosso
dessaber.

A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos
com palavras.

O truque era só virar bocó.

Como dizer: Eu pendurei um bentevi no sol...

O que disse Bugrinha: Por dentro de nossa casa passava
um rio inventado.

O que nosso avô falou: O olho do gafanhoto é sem
princípios.

Mano Preto perguntava: Será que fizeram o beija-flor
diminuído só para ele voar parado?

As distâncias somavam a gente para menos.

O pai campeava campeava.

A mãe fazia velas.

Meu irmão cangava sapos.

Bugrinha batia com uma vara no corpo do sapo e ele
virava uma pedra.

Fazia de conta?

Ela era acrescentada de garças concluídas.

2.

O pai morava no fim de um lugar.

Aqui é lacuna de gente - ele falou:

Só quase que tem bicho andorinha e árvore.

Quem aperta o botão do amanhecer é o arãquã.

Um dia apareceu por lá um doutor formado: cheio
de suspensórios e ademanos.

Na beira dos brejos gaviões- caranguejeiros comiam
caranguejos.

E era mesma a distância entre as rãs e a relva.

A gente brincava com terra.

O doutor apareceu. Disse: Precisam de tomar anquilostomina.

Perto de nós sempre havia uma espera de rolinhas.

O doutor espantou as rolinhas.

6.

Depois de ter entrado para rã, para árvore, para pedra - meu avô começou a dar germínios.

Queria ter filhos com uma árvore.

Sonhava de pegar um casal de lobisomem para ir vender na cidade.

Meu avô ampliava a solidão.

No fim de tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: Meus filhos o dia já envelheceu, entrem pra dentro.

Um lagarto atravessou meu olho e entrou para o mato.

Se diz que o lagarto entrou nas folhas, que folhou.

2.3

Formiga é um ser tão pequeno que não aguenta nem neblina. Bernardo me ensinou: Para infantilizar formigas é só pingar um pouquinho de água no coração delas. Achei fácil.

22.4

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras. Minha mãe gostou. É assim:

De noite o silêncio estica os lírios.

A doença

Nunca morei longe do meu país.
 Entretanto padeço de lonjuras.
 Desde criança minha mãe portava essa doença.
 Ela que me transmitiu.
 Depois meu pai foi trabalhar num lugar que dava
 essa doença nas pessoas.
 Era um lugar sem nome nem vizinhos.
 Diziam que ali era a unha do dedão do pé do fim
 do mundo.
 A gente crescia sem ter outra casa ao lado.
 No lugar só constavam pássaros, árvores, o rio e
 os seus peixes.
 Havia cavalos sem freios dentro dos matos cheios
 de borboletas nas costas.
 O resto era só distância.
 A distância seria uma coisa vazia que a gente
 portava no olho
 E que meu pai chamava exílio.

Caminho 2

As crianças formam uma Ciranda de conversas e versos e munidas dos textos poéticos, apresentados nos vídeos, acompanham as primeiras conversas com a pesquisadora. A seguir, respondem às curiosidades poéticas, registrando-as no Caderno de poemas.

Ciranda de conversas e versos

Vocês já ouviram falar em lugares distantes, esquisitos, solitários e abandonados, tratados, muitas vezes, pelo uso da expressão “Onde o Judas perdeu as botas”? Durante a leitura dos poemas de Manoel de Barros percebemos que a existência de um lugar abandonado e sozinho foi batizado de “A unha do dedão do pé do fim do mundo”. Notamos que nesses poemas as crianças fabricam muitos brinquedos antes do dia envelhecer e, assim como a família, vivem cenas estranhas. Nós vamos saborear essas cenas e acrescentar um pouco mais de invenções.

a) Segundo o poema, para fabricar brinquedos com as palavras é preciso virar bocó. Para você, o que seria preciso para se transformar em bocó?

b) Leia novamente o verso do poema: “Eu pendurei um bentevi no sol”. Imagine que o pássaro e o sol conversaram até o sol despedir-se do dia. Com apoio da sua imaginação, escreva a conversa desses seres.

c) Leia o verso do poema: “Por dentro de nossa casa passava um rio inventado”. Que nome você daria a esse rio inventado e aos peixes que vivem nele?

Caminho 3

As crianças leem as produções oriundas das propostas da Ciranda de conversas e versos.

Caminho 4

A pesquisadora oferece leituras diferenciadas. Dispõe às crianças cenas do espetáculo “Crianceiras”³¹ – nas quais os atores interpretam o poema 2. , da 2ª parte, intitulada Desejar ser, da obra Livro sobre nada – e uma animação³² do mesmo poema.

2.

Prefiro as linhas tortas como Deus. Em menino eu
sonhava de ter uma perna mais curta (Só pra poder
andar torto). Eu via o velho farmacêutico de tarde, a
subir a ladeira do beco, torto e deserto ... toc ploc toc
ploc. Ele era um destaque.

Se eu tivesse uma perna mais curta, todo mundo haveria
de olhar para mim: lá vai o menino torto subindo
a ladeira do beco toc ploc toc ploc.

Eu seria um destaque. A própria sagração do Eu.

³¹ Cenas do espetáculo teatral, produzido a partir das composições musicais do “CD Crianceiras”, disponíveis no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=dBiis6pq9rw> (duração - 2 minutos e 11 segundos).

³² Adaptação do *CD Crianceiras*, produção que compreende poesias de Manoel de Barros musicadas pelo artista Márcio de Camillo, disponível no endereço eletrônico <http://mundogloob.globo.com/programas/mais-diversao/videos/2043579.html> (duração - 2 minutos e 13 segundos).

Caminho 5

A pesquisadora propõe outra Ciranda de conversas e versos:

O menino do poema queria a atenção das pessoas. Se você fosse o menino do poema, que mudanças provocaria no seu corpo ou no seu comportamento para tornar-se um destaque? As crianças registram a conversa no Caderno de poemas e leem as respostas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Questionário elaborado para fins exploratórios da dissertação “Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Questionário dirigido às crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental do período vespertino.

1) Para você, a leitura é um prazer ou um dever? Por quê?

2) Onde você mais gosta de ler? Na sua casa, na escola, no sofá, no ônibus, ou na cama? Há outro lugar no qual você mais gosta de ler? Por quê?

3) O que você gosta de ler? () livros de histórias () revistas () jornais () almanques () livros de poemas () livros com muita ilustração () livros animados () gibis () outros _____.

4) Você gosta que as pessoas leiam para você? Por quê?

5) Quem costuma ler para você?

6) Quais livros você prefere que leiam para você?

7) Alguém já leu poemas para você? Quem?

8) Você já leu poema para alguém? Quem?

9) Na escola, você já leu poemas com algum(a) professor(a)? Lembra-se do nome ou do tema do poema?

10) Você, por vontade própria, já buscou algum livro de poemas para ler?

11) Você se lembra do nome de algum poema que já leu?

12) Você já conseguiu memorizar algum poema ou verso que leu?

13) Você se lembra do nome de algum poeta?

14) O que mais lhe atrai no poema, () as palavras () os sons () as rimas () a forma do texto () a musicalidade () a surpresa () a brincadeira com as palavras e as imagens () a dúvida () ou o modo como se lê poesia?

15) Algum desses elementos do poema não agrada você? Qual?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 4 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: Cláudio, Sabastião, da terceira parte, intitulada Retratos a carvão, da obra Poemas concebidos sem pecados (1937); III (fragmento), da quarta parte, intitulada Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada, da obra O guardador de águas (1989); XIX, da 1ª parte, intitulada Uma didática da invenção, da obra O livro das ignorâncias (1993) e Bernardo, da obra O fazedor de amanhecer (2001).

Caminho 1

Realizar mais uma Ciranda de conversas e versos a partir da proposta escrita, disseminada pela leitura do verso “Por dentro de nossa casa passava um rio inventado”. As crianças leem, silenciosamente, os textos: poema *III*, da quarta parte, intitulada *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada*, da obra *O guardador de águas* e poema *XIX*, da 1ª parte, intitulada *Uma didática da invenção*, da obra *O livro das ignorâncias*. A seguir, a pesquisadora lê ambos os textos, em voz alta. A ciranda continuará formada para as crianças dialogarem sobre alguns versos, conforme as orientações:

- a) No poema *XIX*, que episódio nos revela um desapontamento?
- b) Ao ler o verso “Acho que o nome empobreceu a imagem”, você saberia dizer o que é empobrecer a imagem?
- c) Como você poderia enriquecer imagens?

d) Após a leitura do verso do poema *III* “O rio ficou de pé e me olha pelos vidros”, como você imagina esse rio?

e) Para você, como é possível alcançar o cheiro dos telhados com as mãos? Como a poesia consegue isso?

III

Chove torto no vão das árvores.

Chove nos pássaros e nas pedras.

O rio ficou de pé e me olha pelos vidros.

Alcanço com as mãos o cheiro dos telhados.

XIX

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Caminho 2

Para concluir a passagem pela Ciranda de conversas e versos, as crianças leem suas produções escritas sobre os rios inventados.

Caminho 3

As crianças assistem ao documentário *Profeta Gentileza*³³.

³³ Produção disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=1Cs883NS88E> (duração - 8 minutos e 57 segundos).

Caminho 4

A pesquisadora fomenta uma discussão com as crianças, a partir do questionamento “O que é ser um andarilho?”.

Caminho 5

A pesquisadora propõe a leitura silenciosa dos textos: poema *Cláudio* e poema *Sabastião*, ambos da terceira parte, intitulada *Retratos a carvão*, da obra *Poemas concebidos sem pecados*; e poema *Bernardo*, da obra *O fazedor de amanhecer*.

Cláudio

Cláudio, nosso arameiro, acampou debaixo da árvore

para tirar postes de cerca

Muito brabo aquele ano de seca

Vinte léguas em redor, contam, só restava aquela

pocinha d'água:

Lama quase

Metro de redondo

Palmo de fundura.

Ali tinha um jacaré morador magrento

Compartilhando essa aguinha bem pouca

De tão sós e sujos, Cláudio

E esse jacaré se irmanavam

De noite na rede estirada

Nos galhos da árvore

Cláudio cantava cantarolava:

Ai, morena, não me escreve

Que eu não sei a ler

Pra lavar a feição

Bem de cedo

Esse Cláudio abaixava no poço, batia no ombrinho

magro daquele jacaré: - licença, amigo...

Que se afastava pro homem lavar-se
Que se lavava, enchia o cantil
E rumava pra cerca uma légua dali

Depois, contam, Cláudio levou esse jacaré para casa
Que vive hoje no seu terreiro
Bigiando as crianças.
Pode ser.

Sabastião

Todos eram iguais perante a lua
Menos só Sabastião, mas era diz-que louco daí pra fora
- Jacaré no seco anda? – perguntava.

Meu amigo Sabastião
Um pouco louco
Corria divinamente de jacaré. Tinha um
Que era da sela dele somentes
E estranhava as pessoas.

Naquele jacaré ele apostava corrida com qualquer peixe
Que esse Sabastião era ordinário!

Desencostado da terra
Sabastião
Meu amigo
Um pouco louco.

Bernardo

Bernardo já estava uma árvore quando
eu o conheci.
Passarinhos já construíam casas na palha

do seu chapéu.

Brisas carregavam borboletas para o seu
paletó.

E os cachorros usavam fazer de postes as suas
pernas.

Quando estávamos todos acostumados com aquele
bernardo-árvore

Ele bateu asas e avoou.

Virou passarinho.

Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.

Sempre ele dizia que seu maior sonho era
ser um arãquã para compor o amanhecer.

Caminho 6

A pesquisadora oportuniza uma leitura diferenciada dos poemas *Sabastião* e *Bernardo*, utilizando as composições do *CD Crianceiras*. As crianças ouvem duas vezes, até perceberem que já estão acompanhando a letra e o ritmo da canção. Logo depois, solicita a uma criança que leia, em voz alta, o poema *Cláudio*.

Caminho 7

Após praticarem diferentes tipos de leitura com os poemas, a pesquisadora propõe às crianças que acompanhem os passos abaixo:

- a) Cláudio, Sabastião e Bernardo são os bocós da poesia de Manoel de Barros. Por qual deles você teve uma grande simpatia ou admiração? Por quê?
- b) Na leitura dos poemas, notamos que dois bocós são parecidos. Quais deles e por quê?
- c) Para você, qual deles parece ser o mais livre, não está preso a nada? Por quê?
- d) Desenhe como você imagina seu bocó preferido da poesia de Manoel de Barros, não se esqueça de apontar elementos importantes do seu modo de vida. Escolha e escreva, também, junto ao desenho, alguns versos do poema do bocó escolhido.

Caminho 8

A pesquisadora organiza a apresentação de alguns desenhos e versos por meio da Ciranda de conversas e versos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 5 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: Se achante, Sonata ao luar, da 2ª parte, intitulada Desenhos de uma voz, da obra Poemas rupestres (2004) e poema IV (fragmento), da 3ª parte, intitulada Mundo pequeno, da obra O livro das ignoranças (1993).

Caminho 1

As crianças leem, silenciosamente, o poema *Se achante*, da obra *Poemas rupestres* e depois cantam os versos acompanhando a animação³⁴ do poema.

Se achante

Era um caranguejo muito se achante.

Ele se achava idôneo para flor.

Passava por nossa casa

Sem nem olhar de lado.

Parece que estava montado num coche

³⁴ Adaptação do “CD Crianças”, produção que compreende poesias de Manoel de Barros musicadas pelo artista Márcio de Camillo, disponível no endereço eletrônico <http://mundogloob.globo.com/programas/mais-diversao/videos/2048857.html> (duração - 2 minutos e 44 segundos).

de princesa.
 Ia bem devagar
 Conforme o protocolo
 A fim de receber aplausos.
 Muito achante demais.
 Nem parou para comer goiaba.
 (Acho que quem anda de coche não come
 goiaba)
 Ia como se fosse tomar posse de deputado.
 Mas o coche quebrou
 E o caranguejo voltou a ser idôneo para
 mangue.

Caminho 2

A pesquisadora convida as crianças para criar novas possibilidades para o poema:

- a) No poema, o coche quebrado impediu o caranguejo de tornar-se deputado. Imagine outro acontecimento que impediria o caranguejo de tomar posse de deputado.

Caminho 3

A pesquisadora solicita a produção escrita da nova possibilidade poética. Encerrada a proposta, as crianças leem suas produções na Ciranda de conversas e versos.

Caminho 4

As crianças fazem leitura silenciosa do poema *Sonata ao luar*, da obra *Poemas rupestres*. Ouvem e acompanham a canção, fidedigna ao poema, da obra *CD Crianças*.

Sonata ao luar

Sombra Boa não tinha e-mail.
 Escreveu um bilhete:
 Maria me espera debaixo do ingazeiro
 quando a lua tiver arta.
 Amarrou o bilhete no pescoço do cachorro
 e atçou:
 Vai, Ramela, passa!

Ramela alcançou a cozinha num átimo.

Maria leu e sorriu.

Quando a lua ficou arta Maria estava.

E o amor se fez

Sob um luar sem defeito de abril.

Caminho 5

A pesquisadora estimula a produção das crianças conversando sobre os versos “Escreveu um bilhete: / Maria me espera debaixo do ingazeiro / (...) / Maria leu e sorriu”. Assim, inicia a conversa:

a) O que mais poderia estar escrito no bilhete enviado por Sombra Boa?

Caminho 6

A pesquisadora complementa que Sombra Boa é também mais um bocó da poesia de Manoel de Barros, assim como Cláudio, Sabastião e Bernardo. Depois, lê um trecho do poema que o apresenta:

IV

(fragmento, da 3ª parte, intitulada Mundo pequeno, da obra O livro das ignoranças)

Caçador, nos barrancos, de rãs entardecidas,

Sombra - Boa entardece. Caminha sobre estratos de

um mar extinto. Caminha sobre as conchas dos

caracoes da terra.

Caminho 7

A pesquisadora solicita a produção escrita do novo bilhete no Caderno de poemas. As crianças leem suas produções na Ciranda de conversas e versos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 6 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: 1. , (fragmento), da parte I, intitulada Protocolo vegetal, da obra Gramática expositiva do chão (1966); 4 versos selecionados, da segunda parte, intitulada Passos para a transfiguração, da obra O guardador de águas (1989); II, da 1ª parte, intitulada Uma didática da invenção, XII, da 3ª parte, intitulada Mundo pequeno, da obra O livro das ignoranças (1993); Autorretrato (fragmento), da 2ª parte, intitulada Álbum de família, da obra Ensaios fotográficos (2000); O fazedor de amanhecer, da obra O fazedor de amanhecer (2001) e Os desobjetos (Do acervo de Bernardo), da obra Escritos em verbal de ave (2011).

Caminho 1

As crianças assistem a um trecho do documentário *Só dez por cento é mentira*³⁵. Ao término da exibição, a pesquisadora aguça os leitores mirins perguntando-lhes “O que seriam os demais 90% da poesia do Manoel de Barros?”.

³⁵ Documentário *Só dez por cento é mentira* - A desbiografia oficial de Manoel de Barros, direção e roteiro de Pedro Cezar, site oficial <http://www.sodez.com.br/>. Documentário disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4> (trecho selecionado – dos 24 minutos e 30 segundos aos 34 minutos).

Caminho 2

Após a participação diante do questionamento, a pesquisadora incita a interação das crianças a partir das cenas do documentário, reforçando a proposta, mediante a leitura do poema *Autorretrato*, da 2ª parte, da obra *Ensaaios fotográficos*.

Autorretrato

(fragmento)

Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.

Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
um prego que farfalha, um parafuso de veludo etc etc.

Tenho uma confissão: noventa por cento do que
escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.

Caminho 3

A pesquisadora continua explorando o documentário convidando as crianças para observarem as cenas e os questionamentos a seguir:

- a) Segundo o documentário, Paulo foi “mordido” pelo idioleto “manoelês”. Desde então, as coisas que passam pelas suas mãos são consertadas ou tornam-se “desobjetos”. Baseando-se nas cenas assistidas e nos versos lidos, o que é preciso fazer para criar um “desobjeto”?
- b) Após reunir várias respostas, a pesquisadora solicita que algumas crianças leiam, em voz alta, o poema II, da 1ª parte, da obra *O livro das ignorâncias*.

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao
pente funções de não pentear. Até que ele fique à
disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

c) No poema, os desobjetos ganham novas funções, fogem das atribuições práticas, das utilidades, tornam-se “desúteis”. Os versos reforçam que os “desobjetos” também são palavras que ainda não existem no idioma. Que palavras seriam essas?

Caminho 4

A pesquisadora escolhe outras crianças para ler o poema *XII* da 3ª parte, da obra *O livro das ignoranças*.

XII

Bernardo é quase árvore.

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem
de longe.

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios – e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três
fios de teias de aranha. A coisa fica bem
esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua
incomplitude?)

Caminho 5

A pesquisadora lê o poema mais uma vez, em voz alta, e destaca, para os leitores, as novas possibilidades que vê nos instrumentos guardados no baú de Bernardo. Primeiro, lê os versos “(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três / fios de teias de aranha. A coisa fica bem / esticada.)”. Partindo deles, a pesquisadora produz:

- a) Bernardo consegue abrir o amanhecer com o bico do arãquã.
- b) Bernardo consegue fazer o prego que farfalha usando um carrossel de borboletas.
- c) Bernardo consegue encolher os rios com a brancura das garças.
- d) Bernardo consegue esticar o horizonte com as perninhas das rãs.

Caminho 6

A pesquisadora propõe que as crianças criem novas possibilidades para os instrumentos de Bernardo, não se esquecendo de empregar os elementos da poesia de Manoel de Barros (peixe, caracol, jacaré, cobra, borboleta, vento, rio, chuva, água, caranguejo, caramujo, pedra, lata, bocó, formiga, árvore, cheiro, silêncio, brisa, sol, passarinhos e outros).

Caminho 7

A pesquisadora observa que os instrumentos de Bernardo foram esticados como o horizonte e aumentaram como o seu silêncio. Assim, convida as crianças para descobrirem os novos instrumentos com a leitura de dois poemas: *O fazedor de amanhecer*, da obra *O fazedor de amanhecer* e *Os desobjetos (Do acervo de Bernardo)*, da obra *Escritos em verbal de ave*. A pesquisadora disponibiliza os livros *O guardador de águas* e *Escritos em verbal de ave* para os leitores apreciarem os versos e as imagens.

O fazedor de amanhecer

Sou leso em tratagens com máquina.
 Tenho desapetite para inventar coisas
 prestáveis.
 Em toda a minha vida só engenhei
 3 máquinas
 Como sejam:
 Uma pequena manivela para pegar no sono
 Um fazedor de amanhecer
 para usamentos de poetas
 E um platinado de mandioca para o
 fordeco do meu irmão.
 Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
 automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.

Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-me para sempre
em minha existência.

Os desobjetos

(Do acervo de Bernardo)

- 1 Pregoeiro que farfalha
- 2 Uma pá de mandioca
- 3 O fazedor de amanhecer
- 4 O martelo de pregar água
- 5 Guindaste de levantar vento
- 6 O ferro de engomar gelo
- 7 O parafuso de veludo
- 8 Alarme para o silêncio
- 9 Presilha de prender silêncio
- 10 Formiga frondosa com olhar de árvore
- 11 Alicates cremosos
- 12 Peneira de carregar água
- 13 Besouro de olhar ajoelhado
- 14 A água viciada em mar
- 15 Roleta para mover o sol

“O escuro encosta neles para ter vaga-lumes; Um rio esticado de aves o acompanha; Pedras aprendem silêncio nele; Seu ombro contribuiu para o horizonte descer; Ele conclui o amanhecer?” (versos selecionados, da segunda parte, intitulada *Passos para a transfiguração*, da obra *O guardador de águas*).

Caminho 8

Somadas as leituras dos poemas, as crianças participam da Oficina de “desobjetos”, organizada pela pesquisadora. Um espaço contendo objetos que vão se transformar em “desobjetos” pelas mãos dos participantes. Reunindo objetos avulsos, descartados e quinquilharias, a pesquisadora orienta formar grupos, a fim de criarem mais um “desobjeto”

para o acervo de Bernardo. Na Oficina de “desobjetos”, estão dispostos, para a leitura daqueles que se interessarem, fragmentos do poema *I.*, da parte I, da obra *Gramática expositiva do chão*.

1.

Trata de episódio que veio a possibilitar a descoberta de um caderno de poemas

Prenderam na rua um homem que entrara na
prática do limo
lista de objetos apreendidos no armário gavetas
buracos de parede, pela ordem: 3 bobinas enferrujadas
1 rolo de barbante 8 armações de guarda-chuva 1 boi
de pau 1 lavadeira renga de zinco (escultura inacabada)
1 rosto de boneca – metade carbonizado – onde se
achava pregado um caracol com a sua semente viva
3 correntes de latão 1 caixa de papelão contendo pregos
ruelas zíperes e diversas cascas de cigarras estouradas
no verão 1 caneco de beber água 1 boneco de pano
de 50 centímetros de altura com inscrições nas costas
(...)

e mais os seguintes pertences de uso pessoal:

o pneu o pente
o chapéu a muleta
o relógio de pulso
a caneta o suspensório
o capote a bicicleta
o garfo a corda de enforcar
o livro maldito a máquina
o amuleto o bilboquê
o abridor de lata o escapulário
o anel o travesseiro
o sapo seco a bengala
o sabugo o botão

o menino tocador de urubu
o retrato da esposa na jaula
e a tela

Caminho 9

Depois de inventar um novo “desobjeto”, a pesquisadora organiza uma exposição do novo acervo de Bernardo. Os participantes apresentam suas produções na Ciranda de conversas e versos.

Caminho 10

As crianças registram o nome do “desobjeto” e sua “desutilidade” poética no Caderno de poemas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 7 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: 1 (fragmento), da segunda parte, intitulada Biografia do orvalho, da obra Retrato do artista quando coisa (1998); O vento, da 1ª parte, intitulada, Ensaios fotográficos, da obra Ensaios fotográficos (2000); Vento, da 2ª parte, intitulada Desenhos de uma voz, O muro e Língua, da 3ª parte, intitulada Carnaval, da obra Poemas rupestres (2004).

Caminho 1

A pesquisadora realiza com as crianças a técnica da pintura de sopro. Utilizando tinta guache e canudo, dispõe diferentes cores nas folhas brancas. As crianças, comandadas pela criação, assopram as tintas nas direções desejadas, sem regra e sem ordem.

Caminho 2

A pesquisadora escolhe duas crianças para ler os poemas *Língua* e *O muro*, da obra *Poemas rupestres*.

O muro

O menino contou que o muro da casa dele era da altura de duas andorinhas.

(Havia um pomar do outro lado do muro.)
Mas o que intrigava mais a nossa atenção
principal
Era a altura do muro
Que seria de duas andorinhas.
Depois o garoto explicou:
Se o muro tivesse dois metros de altura
qualquer ladrão pulava
Mas a altura de duas andorinhas nenhum ladrão
pulava.
Isso era.

Língua

A seca foi braba naquele ano.
O pai falou: Lá evém uma língua de fogo
do lado da Bolívia
e vai lamber todo o pasto.
O menino assustou: Língua de fogo?
O pai explicou ao menino que se tratava
de imagem.
Língua de fogo é apenas uma imagem.
Mas, pela dúvida, o menino retirou seu
cachorro da imagem.

Caminho 3

Após a leitura, a pesquisadora orienta a invenção de novas imagens com as palavras dos poemas:

- a) O que faria um “muro de nuvens”?
- b) O que faria uma “língua de vagalumes”?
- c) Imagine novas imagens para o muro e a língua.

Caminho 4

Os participantes compartilham suas invenções na Ciranda de conversa e versos.

Caminho 5

As crianças assistem a um trecho do documentário *Só dez por cento é mentira*³⁶.

Caminho 6

A pesquisadora retoma a fala do poeta Manoel de Barros expressa no documentário “O poeta não é normal, tem um olhar enviesado, um olhar vidente, vê coisas que não existem, que são trocadas”. Em seguida, lê o verso “É preciso transver o mundo”. A fala e o verso do poeta, unidos às imagens do documentário, atraem as crianças para lançar um olhar enviesado para a pintura de sopro.

Caminho 7

A pesquisadora explora, com os participantes, cenas do documentário, nas quais aparecem muros tomados de limo e manchas, sem reboco, com pintura gasta, consumida pelo tempo. Observa que nesse espaço a visão alcançou outros seres escondidos, contornando formas e movimentos. Comandadas por essa mesma perspectiva, a pesquisadora auxilia as crianças a encontrarem formas, seres e movimentos escondidos nas pinturas de sopro.

Caminho 8

Antes de cada criança apresentar a descoberta na pintura, a pesquisadora lê o poema *I* (fragmento), da obra *Retrato do artista quando coisa*.

1

(...)

Uma formiga está de boca aberta para a tarde.

As quatro patas da formiga tentam abraçar o sol.

Na verdade, não sei se são as patas da formiga
que tentam abraçar o sol

Ou se são minhas frases que desejam fazer esse
trabalho.

³⁶ Trecho selecionado - 36 minutos até 39 minutos e 40 segundos.

Caminho 9

A pesquisadora lê com as crianças dois poemas que exploram imagens poéticas: poema *O vento*, da obra *Ensaaios fotográficos* e o poema *Vento*, da obra *Poemas rupestres*.

O vento

Queria transformar o vento.

Dar ao vento uma forma concreta e apta a foto.

Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física do vento: uma costela, o olho...

Mas a forma do vento me fugia que nem as formas de uma voz.

Quando se disse que o vento empurrava a canoa do índio para o barranco

Imaginei um vento pintado de urucum a empurrar a canoa do índio para o barranco.

Mas essa imagem me pareceu imprecisa ainda.

Estava quase a desistir quando me lembrei do menino montado no cavalo do vento – que lera em Shakespeare.

Imaginei as crinas soltas do vento a disparar pelos prados com o menino.

Fotografei aquele vento de crinas soltas.

Vento

Se a gente jogar uma pedra no vento

Ele nem olha para trás.

Se a gente atacar o vento com enxada

Ele nem sai sangue da bunda.

Ele não dói nada.

Vento não tem tripa.

Se a gente enfiar uma faca no vento

Ele nem faz ui.

A gente estudou no Colégio que vento é o ar em movimento.

E que o ar em movimento é vento.
Eu quis uma vez implantar uma costela
no vento.
A costela não parava nem.
Hoje eu tasquei uma pedra no organismo
do vento.
Depois me ensinaram que vento não tem
organismo.
Fiquei estudado.

Caminho 10

Após a leitura dos poemas, a pesquisadora indaga os leitores:

- a) Qual vento é o mais desejado pela poesia de Manoel de Barros? Por quê?
- b) Que imagens você criaria com o vento?
- c) Imagine o vento passando pela sua pintura de sopro. O que aconteceria?

Caminho 11

As crianças registram as imagens no Caderno de poemas e leem suas produções na Ciranda de conversas e versos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 8 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: Poeminhas pescados numa fala de João, da parte I, intitulada De meninos e de pássaros, da obra *Compêndio para uso dos pássaros* (1960) e Poeminha em língua de brincar, da obra *Poeminha em língua de brincar* (2007).

Caminho 1

A pesquisadora cria um rio inventado usando um tecido azul e objetos que invoquem a poesia de Manoel de Barros. Os peixes são malas em miniaturas, nas quais estão as estrofes do poema *Poeminhas pescados numa fala de João*. As crianças, utilizando varinhas de pescar, escolhem as estrofes para copiá-las no Caderno de poemas. Quando todas pescarem e copiarem as estrofes, a pesquisadora iniciará a leitura coletiva do poema, orientando que acompanhem a enumeração das estrofes.

Poeminhas pescados numa fala de João

I

O menino caiu dentro do rio, *tibum*,

ficou todo molhado de peixe...

A água dava rasiinha de meu pé.

II

João foi na casa do peixe
remou a canoa
depois, *pan*, caiu lá embaixo
na água. Afundou.
Tinha dois pato grande.
Jacaré comeu minha boca do lado de fora.

III

Nain remou de uma piranha.
Ele pegou um pau, *pum!* ,
na parede do jacaré...
Veio Maria - preta fazeu três araçás pra mim.
Meu bolso teve um sol com passarinhos.

IV

De dia apareceu uma cobra
debaixo de João.
Eu matei a boca pequenininha daquela cobra.
Ninguém não tinha rosto com chão perto.

V

De minha mão dentro do quarto
meu lambarizinho
escapuliu – ele priscava
priscava
até cair naquele
corixo.
E se beijou todo de água!
Eu se chorei...
Vi um rio indo embora de andorinhas...

VI

Escuto o meu rio:

é uma cobra
de água andando
por dentro de meu olho

VII

O sapo de pau
virou chão...
O boi piou cheio de folhas com água.
Eu ia no mato sozinho.
O cocô de capivaras era rodelinhas – bola de gude.
Eu quebrei uma com meu sapato.
Todas viraram chão também.

VIII

Você viu um passarinho abrido naquela casa
que ele veio comer na minha mão?
Minha boca estava seca
igual do que uma pedra em cima do rio

IX

Vento?
Só subindo no alto da árvore
que a gente pega ele pelo rabo...

Caminho 2

Após a pescaria poética, a pesquisadora lê o poema *Poeminha em língua de brincar*. Os participantes acompanham a leitura e a proposta a seguir:

- a) Vocês pescaram versos na fala do João, um menino. O poema *Poeminha em língua de brincar* trata da existência de outras línguas, como notamos no verso “Falava em língua de ave e de criança”.
- b) Imagine como seriam os poeminhas pescados na fala de uma ave (um arãquã, um bem-te-vi, uma andorinha), de um jacaré, de um bocó, de uma rã, de um caramujo ou do vento.

c) Segundo os versos do poema “(...) a lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e / Ademais a lata não tem espaço para caber uma / Tarde nela! / Isso é língua de brincar / É coisa nada”. Sabendo que na poesia tudo é permitido, o que mais poderia caber na lata ou repousar sobre ela?

Poeminha em língua de brincar

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.

Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que pensar com elas.
Dispensava pensar.

Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do
que de fazer ideias com elas.

Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
Para ser séria de rir.

Contou para a turma da roda que certa rã saltara
sobre uma frase dele
E que a frase nem arriou.

Decerto não arriou porque não tinha nenhuma
palavra podre nela.

Nisso que o menino contava a história da rã na frase
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A dona usava bengala e salto alto.

De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:

Isso é Língua de brincar e idiotice de criança
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,
nem consistência de corda para aguentar uma rã
em cima dela

Isso é língua de Raiz – continuou
É Língua de Faz-de-conta
É Língua de brincar!

Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom
senso.

E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada
sobre um lata ao modo que um bentevi sentado
na telha.

Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:
Mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e
ademais a lata não tem espaço para caber uma
Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa-nada.

O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.

E se internou na própria casca ao jeito que o
jabuti se interna.

Caminho 3

A pesquisadora exibe um trecho do documentário *Só dez por cento é mentira*³⁷, no qual o poeta Manoel de Barros e seu filho João conversam sobre a composição dos versos do poema *Poeminhas pescados numa fala de João*.

Caminho 4

As crianças registram essa nova pescaria no Caderno de poemas e leem para todos na Ciranda de conversas e versos.

Caminho 5

A pesquisadora disponibiliza, por meio de projeção e da obra impressa, a ilustração do poema *Poeminhas pescados numa fala de João*, permitindo às crianças elegerem as imagens preferidas.

³⁷ Trecho selecionado - 55 minutos e 25 segundos até 57 minutos e 45 segundos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 9 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: 6. (fragmento), da primeira parte, intitulada Cabeludinho, da obra Poemas concebidos sem pecado (1937); Poesia, s.f. (fragmento) e Poeta, s.m. e f. (fragmento), da segunda parte, intitulada Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos, da obra Arranjos para assobio (1980); O peixe-cachorro, da terceira parte, intitulada O personagem, da obra Livro de pré-coisas (1985); O vidente, Infantil, da 1ª parte, intitulada Tratado geral das grandezas do ínfimo, da obra Tratado geral das grandezas do ínfimo (2001) e 36, da Segunda parte, intitulada Caderno de aprendiz, da obra Menino do mato (2010).

Caminho 1

A pesquisadora lê para as crianças os versos selecionados dos poemas *Poesia, s.f.* e *Poeta, s.m. e f.*, da obra *Arranjos para assobio*.

Poesia, s.f.

Designa também a armação de objetos lúdicos com emprego de palavras imagens cores sons etc.

- geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas
loucos e bêbados

Poeta, s.m. e f.

Indivíduo que enxerga semente germinar e engole céu

Caminho 2

Após a leitura dos poemas, as crianças assistem ao vídeo *O poeta aprendiz*, composição de Vinicius de Moraes e Toquinho, animação de Adriana Partimpim³⁸.

Caminho 3

As crianças leem os poemas *O vidente* e *Infantil*, da obra *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. A pesquisadora fala sobre inventar poesia, a partir dos versos do segundo poema: “Olha mãe, eu só queria inventar poesia. / Eu não preciso de fazer razão”.

O Vidente

Primeiro o menino viu uma estrela pousada nas
pétalas da noite
E foi contar para a turma.
A turma falou que o menino zoroava.
Logo o menino contou que viu o dia parado em cima
de uma lata
Igual que um pássaro pousado sobre uma pedra.
Ele disse: Dava a impressão que a lata amparava o dia.
A turma caçoou.
Mas o menino começou a apertar parafuso no vento.
A turma falou: Mas como você pode apertar parafuso
no vento
Se o vento nem tem organismo.
Mas o menino afirmou que o vento tinha organismo
E continuou a apertar parafuso no vento.

³⁸ Adriana Partimpim, o show (DVD + CD). Especificações técnicas - Ator: Adriana Partimpim. Nome Original: Adriana Calcanhoto. Volume: 1. Ano de produção: 2005. Estilo – música brasileira - MPB. Distribuidora: Sony/BMG. (Faixa extra. Duração do vídeo selecionado - 3 minutos e 26 segundos).

Infantil

O menino ia no mato

E a onça comeu ele.

Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino

E ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando o meu corpo

E eu desviei depressa.

Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

Caminho 4

A pesquisadora apresenta para as crianças uma narração em áudio do poema de Carlos Drummond de Andrade que fala de meninos que produzem peraltices e poesias: *A incapacidade de ser verdadeiro*³⁹. Os leitores vão explorando semelhanças com os poemas lidos na oficina.

Caminho 5

As crianças leem o poema 6., da obra *Poemas concebidos sem pecado* e produzem um acróstico, escolhendo entre as palavras: poeta ou poesia. Essa produção escrita é registrada no Caderno de poemas.

6.

Carta acróstica:

“Vovó aqui é tristão

Ou fujo do colégio

Viro poeta

Ou mando os padres...”

³⁹Videoteca poética, produção de Max Medeiros, disponível no endereço eletrônico <http://www.poemaempe.com/> (duração - 1 minuto e 22 segundos).

Caminho 6

A pesquisadora lê para as crianças o poema 36, da obra *Menino do mato*, permitindo-lhes o encontro com novas sinestésias e imagens e deixando-as livres para comentá-las.

36

O primeiro poema:

O menino foi abandonado na beira do rio
e achou uma voz sem boca .

A voz era azul.

Difícil foi achar a boca que falasse azul.

Tinha um índio terena que diz-que

- falava azul.

Mas ele morava longe.

Era na beira de um rio que era longe.

Mas o índio só aparecia de tarde.

O menino achou o índio e a boca era
bem normal.

Só que o índio usava um apito de
chamar perdiz que dava um canto
azul.

Era que a perdiz atendia ao chamado
pela cor e não pelo canto.

A perdiz atendia pelo azul.

Caminho 7

As crianças leem o poema *O peixe-cachorro*, da obra *Livro de pré-coisas*. A pesquisadora estimula-os a promover uniões entre novos seres. Essa produção escrita será registrada no Caderno de poemas.

O peixe-cachorro

Era um peixe esquisito pra cachorro:

Cruza de lobisomem com tapera?

Filho de jacaré com cobra-d'água? Ou

Simplesmente cachorro de indumentos?

Era muito esquisito para peixe

E pra cachorro lhe faltava andaime.

Uma feição com boca de curimba

E o traseiro arrumado para entrega.

Se peixe, o rabo empresta ao liso campo

Um andar de moreia atravancada.

Sendo cachorro não arranca a espada?

Difícil de aceitar esse estrupício

Como um peixe; ainda que nade.

Pra cachorro não cabe no possível.

Caminho 8

As crianças apresentam suas produções na Ciranda de conversas e versos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 10 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Poemas selecionados: Introdução a um caderno de apontamentos, da primeira parte, intitulada Concerto a céu aberto para solos de ave, da obra Concerto a céu aberto para solos de ave (1991) e Cantigas por um passarinho à toa (oito estrofes selecionadas), da obra Cantigas por um passarinho à toa (2003).

Caminho 1

A pesquisadora divide as crianças em grupos e disponibiliza as oito estrofes selecionadas para leitura. Cada grupo fica responsável pela encenação de uma estrofe, com o apoio do boneco do Manoel de Barros.

Cantigas por um passarinho à toa

Do alto de uma figueira
 onde pouso para dormir
 posso ver os vaga-lumes:
 são milhares de pingos de luz
 que tentam cobrir o escuro.
 Ouvi de perto

no final do dia
a algazarra das cigarras.
Elas fizeram farra
até morrer.
Elas estouram dentro dos sons.

Meu casaco é da cor do sol.
E uma andorinha
queria trocar o casaco dela comigo;
mas o casaco da andorinha
era cinzento.
Ela pensa que eu sou maluco?

(...)

Sentado sobre uma pedra
no mais alto do rochedo
aquele gavião
se achava principal:
mais principal do que todos.
Tem gente assim.

(...)

Achava que os passarinhos
são pessoas mais importantes
do que os aviões.
Porque os passarinhos
vêm dos inícios do mundo.
E os aviões são acessórios.

O cachorro vira-lata
queria que queria
entrar dentro de um inseto.

Mas a lata não deu inteira
dentro do inseto.
O rabo ficou de fora.

A rã queria ser um passarinho.
Só se for em teatro, meu amor.
Em teatro você faz o passarinho
e eu faço a rã.
Teatro não é troca de experiências?

Aquele Senhor um pouco louco
brincava passarinhos amanhã.
Ele disse que enxergava a fala de uma cor.
E queria transcrever para flauta
o canto dos vermes.

Caminho 2

Após as crianças ensaiarem suas encenações, a pesquisadora lança um desafio: Encenar as estrofes, silenciosamente, para os colegas, a fim de que cada grupo identifique qual estrofe o outro encenou.

Caminho 3

A pesquisadora lê para as crianças o poema *Introdução a um caderno de apontamentos*, da obra *Concerto a céu aberto para solos de ave*, imitando uma narração de histórias. Depois de ler duas vezes o poema, solicita a produção de um álbum seriado (representação do poema, dividido por cenas em forma de desenho).

Introdução a um caderno de apontamentos⁴⁰

Meu avô ainda estava morando na árvore.
Se arrastava sobre um couro encruado no
assoalho da sala.
O vidro do olho do meu avô não virava mais e

⁴⁰ Foram excluídos os sete versos que encerram o poema.

nem reverberava.

Uma parte estava com oco e outra com arame.

Quando arrancaram das mãos do Tenente Cunha e Cruz a bandeira do Brasil, com a retomada de Corumbá, na Guerra do Paraguai, meu avô escorregou pelo couro com a sua pouca força, pegou do Gramofone, que estava na sala, e o escondeu no porão da casa.

Todos sabiam que o Gramofone estava escondido no porão da casa, desde o episódio.

Durante anos e anos, poucos desceram mais àquele porão da casa, salvo uns morcegos frementes.

Em 1913, uma árvore começou a crescer no porão, por baixo do Gramofone.

(Os morcegos decerto levaram a semente.)

Um guri viu o caso e não contou para ninguém. Toda manhã ele ia regar aquele início de planta. O início estava crescendo entrelaçado aos pedaços de ferro do Gramofone.

Dizem que as árvores crescem mais rápido de noite, quando menos são vistas, e o escuro do porão com certeza favorecia o crescer.

Com menos de dois anos, as primeiras folhas da árvore já empurravam o teto do porão.

O menino começou a ficar preocupado.

O avô foi acordado de repente com os esforços da árvore para irromper no assoalho da sala.

Escutavam-se também uns barulhos de ferro – deviam de ser partes do Gramofone que estertoravam.

No Pentecostes, a árvore e o Gramofone apareceram na sala.

O avô ergueu a mão.

Depois apalpou aquele estrupício e pôde reconhecer, com os dedos, algumas reentrâncias do Gramofone.

A árvore frondara no salão.

Meu avô subiu também, preso nas folhas e nas ferragens do Gramofone.

Pareceu-nos, a todos da família, que ele estava feliz.

Chegou a nos saudar com as mãos.

O pé direito da sala era de dois metros e a telha era vã.

Meu avô flutuava no espaço da sala entrelaçado aos galhos da árvore e segurando o seu Gramofone.

Todos olhavam para o alto na hora das refeições, e víamos o avô lá em cima, flutuando no espaço da sala com o rosto alegre de quem estava encetando uma viagem.

Tornava-se difícil para mim levar alimentos para o meu avô.

Eu tinha que trepar na árvore que agora começava a forçar o teto da sala

Havia medo entre nós que as telhas ferissem de alguma forma o meu avô –

ou então que o sufocassem entre os galhos e o Gramofone.

Eu estaria com sete anos quando a árvore furou o telhado da sala e foi frondear no azul do céu.

Meu avô agora estava bem, sorrindo de pura liberdade, pousado nas frondes da árvore, ao ar livre, com seu Gramofone.

Eu tinha medo que o meu avô ali pegasse um resfriado.

Tornou-se mais difícil levar comida para ele.

Algumas formigas e alguns pássaros roubavam arroz de seu prato.

Aqueles passarinhos pousavam do mesmo jeito nos galhos e nos braços de meu avô.

Todos ficavam admirados de ver o avô morando na árvore.

Aquele Gramofone, como eu imaginaria, não deveria mais tocar música, pois que estava todo enferrujado e bosteadado de arara.

Quatro dias depois de um novo Pentecostes, caiu sobre o assoalho da sala, onde viviam os outros membros da família, um ovo! pluft e se quebrou.

Era um ovo de anhuma.

(A anhuma é um pássaro grande, que muda de prosódia quando alguma chuva está por vir.)

De forma que quando a prosódia da anhuma mudava eu corria a levar um agasalho para o meu avô.

Aquela ave, a anhuma, depois nós descobrimos, fizera o seu ninho justamente no tubo do Gramofone.

E por ali o ovo escapou e desceu (pelo tubo furado) e pluft se quebrou no assoalho da sala.

Meu avô percebeu o barulho do ovo que se quebrou lá embaixo.

Parte do olho dele estava com oco e parte com arame, como já disse.

Doze dias antes de sua morte meu avô me entregou um CADERNO DE APONTAMENTOS.

Os pássaros iam carregando os trapos esgarçados do corpo do meu avô.

Ele morreu nu.

Caminho 4

As crianças apresentam o álbum seriado reproduzindo a leitura do poema na Ciranda de conversas e versos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**“Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da
criança”**

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Oficina 11 - “Binóculos poéticos”

Roteiro de leitura e experiências poéticas

Aplicação do 2º questionário dirigido às crianças⁴¹

Poema selecionado: O menino que carregava água na peneira, da obra Exercícios de ser criança (1999).

Caminho 1

As crianças assistem ao curta produzido a partir do poema *Velha história*, de Mário Quintana⁴². A pesquisadora promove um encontro desse poema com versos do poema O menino que carregava água na peneira: “A mãe disse que carregar água na peneira / Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele / para mostrar aos irmãos. / A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água / O mesmo que criar peixes no bolso.”

⁴¹ O questionário dirigido às crianças encontra-se ao final do roteiro de leitura e experiências poéticas da Oficina 11.

⁴² Produção disponível no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=M8FC1hpL3Fk> (duração - 5 minutos e 29 segundos).

Caminho 2

A pesquisadora lê com as crianças o poema *O menino que carregava água na peneira*, da obra *Exercícios de ser criança*, em seguida, escolhe alguns versos para compor os questionamentos da Ciranda de conversas e versos.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito

Porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Caminho 3

Ciranda de conversas e versos:

a) Imagine possibilidades para carregar água na peneira.

b) Lembrem-se das “peraltagens” que o menino fazia com as palavras: “Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando / ponto no final da frase.”

c) O menino descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. O que você poderia descobrir para a poesia usando uma peneira? Quais “peraltagens” você criaria com as palavras usando uma peneira?

Caminho 4

As crianças produzem as “peraltagens” no Caderno de poemas e, em seguida, leem seus textos na Ciranda de conversas e versos. Cada leitor que se manifesta para a leitura, recebe o “troféu peneira” (uma peneira comum, utilizada em cozinhas), passando-o de mão em mão, a fim de tornar a leitura mais lúdica e desejada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Questionário elaborado para fins exploratórios da dissertação “Entre infâncias e versos: a leitura da poesia de Manoel de Barros pelo olhar da criança”

Adriana Cercarioli (PG - UEMS)

Daniel Abrão (orientador - UEMS)

Questionário dirigido às crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental do período vespertino.

1) Para você, qual oficina foi mais interessante? Por quê?

2) Lembrando-se das leituras dos poemas de Manoel de Barros, destaque as palavras que se tornaram favoritas? Por quê?

3) Depois de experimentar a poesia de Manoel de Barros, diga do que é feito o universo manoelês para você?

4) Se você fosse poeta, como seria o mundo da sua poesia? Que nome escolheria para esse mundo?

5) Do que você gostou nas oficinas?

- das leituras dos poemas de Manoel de Barros
- das produções escritas dos poemas
- das brincadeiras
- dos desenhos e das pinturas
- de conversar sobre Manoel de Barros e seus poemas
- de ler os poemas produzidos por você
- de participar na Ciranda de conversas e versos
- de assistir aos filmes, documentários e animações
- de cantar os poemas de Manoel de Barros
- de encenar com o boneco de Manoel de Barros
- de responder aos questionários
- de ser monitor das oficinas
- de ser filmado e fotografado