

# **A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS E SUAS POSSIBILIDADES LINGUÍSTICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Petri Da Rosa, Margarete

[mah.ufscar@hotmail.com](mailto:mah.ufscar@hotmail.com)

Universidade Federal de São Carlos

Monteiro, Maria Iolanda

[mimonteiro@ufscar.br](mailto:mimonteiro@ufscar.br)

Universidade Federal de São Carlos

## **Resumo**

O presente artigo pretende apresentar discussões e possibilidades de ensino da linguagem por meio da poesia de Manoel de Barros. A opção por seus textos se deu em virtude de seu discurso poético aproximar-se da infância devido à sua inventividade e ruptura com a lógica. Para tal, será traçada a trajetória da poesia infantil, algumas discussões sobre Barros e, por fim, algumas possibilidades linguísticas como: a análise dos neologismos e a própria reinvenção da escrita. A proposta de trabalho tem como objetivo a formação de leitores críticos e capazes de se apropriar da linguagem para produzir textos eficazes. Organizou-se o artigo a partir da pesquisa bibliográfica, viabilizando o estudo e a análise das obras do autor e elaboração de atividades.

**Palavras-chave:** poesia infantil, linguagem, leitura, escrita.

## **POETIC LANGUAGE'S BARROS MANOEL AND POSSIBILITIES FOR THE YEARS TEACHING INITIAL**

## **Abstract**

This paper intends to present discussions and possibilities of language teaching through the poetry of Manoel de Barros. The choice of his texts is due to the proximity between

his poetic discourse and infancy because of his inventivity and rupture with logic. For such, the trajectory of children's poetry will be traced and discussions about Barros and some linguistic possibilities will be conducted, like the analysis of neologisms and the reinvention of writing itself. The work proposal aims to form critical readers, capables of appropriation of language to produce incisive texts. This paper was organized through bibliographical research, enabling the study and analysis of the author's work and the elaboration of activities.

**Key-words:** Children's poetry, language, reading, writing

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente artigo originou-se a partir das discussões e estudos realizados no decorrer da disciplina “Literatura infantil e a criança no contexto da alfabetização e letramento” no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – Brasil, em 2013. A disciplina revelou a necessidade de refletir para além das discussões teóricas, ou seja, apontou para a importância de se pensar propostas metodológicas de ensino com vistas à abordagem da literatura infantil na sala de aula, tendo como enfoque práticas alfabetizadoras, de letramento e, sobretudo, o tratamento conferido à linguagem. Neste sentido, a poesia pode contribuir para enriquecer o processo de aprendizagem da leitura, escrita e, portanto da aquisição da linguagem.

Inicialmente pretende-se traçar o percurso da poesia infantil brasileira, a fim de compreender seu processo de consolidação enquanto gênero literário destinado, especificamente, às crianças. Além de fornecer um panorama histórico, pretende-se mostrar que a poesia caracterizou-se em determinado momento pelo conservadorismo formal e moralizante. Entretanto, alguns poetas foram capazes de romper com essa tradição pedagogizante e instauraram um caráter mais lúdico e mais experimental na linguagem. (Abramovich, 1999).

Em seguida, serão apresentadas algumas orientações para o trabalho com poesia nos anos iniciais de escolarização. Para desenvolver tal proposta foram selecionadas algumas poesias do poeta sul-mato-grossense Manoel de Barros. Contudo, antes de

apresentar as poesias e a metodologia de trabalho escolar, torna-se relevante entender, ainda que de forma sucinta, as características de sua linguagem poética pautadas no retorno infância e carregadas de ludicidade verbal. Sendo assim, o trabalho busca construir uma alternativa de ação pedagógica para ensino da língua materna via poesia, apesar da complexidade da tarefa e tendo como objetivo a formação de leitores críticos e capazes de produzir seus próprios textos de forma coesa e coerente. Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, viabilizando, assim, o estudo e a análise das obras do autor e elaboração de atividade. (Lüdke & André, 1986).

### **TRAJETÓRIA DA POESIA INFANTIL NO BRASIL**

A poesia infantil remonta ao século XVII, cujos conteúdos foram aproveitados das criações folclóricas dos camponeses, entretanto, Martha (2012) destaca que nem sempre essas criações eram adequadas às crianças. Além disso, a poesia aproveitou-se também da adaptação de poemas clássicos, contudo, seguiam princípios pedagógicos, isto é, tinham como objetivo propagar uma ideologia moralizante, a transmissão de normas de comportamentos e o civismo.

Contrária a essa concepção, a autora afirma que, a poesia, como qualquer gênero literário, “deve ser desinteressada, livre de preocupações sociais, religiosas ou comportamentais” (Martha, 2012, p. 49), muito embora isso seja difícil, afinal as criações acabam refletindo certas concepções de mundo, valores e crenças de seu criador. Por outro lado, a própria infância foi responsável por contribuir com a recuperação de antigas canções folclóricas, as quais foram resgatadas coletivamente, sendo adaptadas à cultura do grupo. Martha (2012) afirma que

A atuação das crianças fortaleceu (e fortalece) o processo de transmissão oral, uma vez que, ao colocarem sua memória e seu poderoso instinto de imitação a serviço da preservação da poesia popular, contribuíram (e contribuem) para a perpetuação e divulgação de bens e manifestações culturais. (p. 45).

Diante dessa afirmação, percebe-se o quão importante foi o papel da infância e, portanto, da criança para a afirmação do gênero literário poético. A produção popular acabou por gerar uma tradição de composições inerentes ao universo infantil, pois as crianças se constituíram nas destinatárias das cantigas de ninar, das parlendas, das trava-

línguas, das cantigas de roda e quadrinhas folclóricas. Vale destacar que essas manifestações folclóricas sofrem algumas alterações dependendo da região em que são praticadas.

Abramovich (1999), ao tratar da literatura infantil, dedica um capítulo à poesia infantil, mostrando diversas concepções acerca do assunto. Destaca, por exemplo, que há pessoas que acreditam que a poesia deva ser moralizadora, "falar de costumes edificantes, de como organizar o dia-a-dia, descrever bons hábitos de higiene" (p. 66), isto é, em tom exemplar e normativo, outros acham que ela deve ser pequena, ou tratar de temas patrióticos, ou que deva abordar assuntos piegas. Por meio desses apontamentos a autora, de certa forma, acaba sintetizando as principais concepções e, portanto, os diversos contextos pelos quais a poesia infantil passou.

Para Martha (2012), um dos aspectos mais relevantes da poesia, é a capacidade que ela tem de jogar com as palavras e a forma harmoniosa como as ordena. Neste sentido, a autora conceitua e exemplifica o trato que o escritor confere ao seu texto por meio da matéria prima da poesia, ou seja, a palavra. Além disso, destaca também que ao fazer uso constante da imagética e da semiótica, "transforma-se num poderoso auxiliar para a organização do mundo interior do ser humano" (Martha, 2012, p. 46).

Na construção poética, portanto, as palavras, ferramentas do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação. Organizadas de maneira própria, com ampla significação, para além do óbvio e do previsível, tornam-se símbolos do real, requisito fundamental na construção da imagem poética. Um dos tópicos mais reconhecidos da linguagem literária é a sua capacidade de evocação e conotação, o uso de imagens e símbolos, afastando qualquer possibilidade de representação lógica de conceitos ou da realidade. (Martha, 2012, p. 46).

No tocante à temática abordada na poesia, não há propriamente este ou aquele tema que interesse mais, pois qualquer assunto dependendo do tratamento poético poderá interessar às crianças. Outra questão não menos importante refere-se às rimas, pois embora, elas confirmem um caráter lúdico não é obrigatória a sua utilização. Sendo assim,

os conteúdos das poesias, “podem tratar de medos, perdas e ganhos, sentimentos diversos que contaminam o espírito do ser humano” (Martha, 2012, p. 47).

De acordo com Aguiar & Ceccantini (2012), a poesia infantil se constituiu no Brasil como um gênero tardio. Têm suas origens nas últimas décadas do século XIX. Anteriormente, a poesia costumava aparecer em versos afetivos, escritos, muitas vezes, em datas natalícias pelos familiares da criança. Alguns desses versos chegaram a ser transcritos nas obras de seus autores, contudo, não eram voltados propriamente à infância.

Em 1904, Olavo Bilac escreve o livro *Poesias Infantis*, propagando a ideia de se educar via poesia. Entretanto, já se percebe nesse momento uma tentativa de adequar os textos ao seu destinatário específico, ou seja, à criança. No contexto literário, o poeta está inserido no movimento parnasiano, portanto, havia o culto à perfeição formal dos versos, mas se propôs a criar poesias que não fossem difíceis demais ao entendimento das crianças.

Acerca dessa questão, Aguiar & Ceccantini (2012) afirmam que tal postura merece elogios, pois a crítica contemporânea desconsidera essa preocupação do poeta, quando enfatiza apenas o caráter educativo de seus textos poéticos. Sendo assim, a intenção pedagógica aliada à adequação estética ao público a que se destinava fez com que a obra fosse muito lida. Para os autores acima, Bilac foi responsável por inaugurar na tradição poética brasileira, a concepção de uma poesia voltada ao ensino, valendo-se dos versos como uma forma agradável de transmitir conteúdos morais e disciplinadores.

Ao tratar propriamente da poesia infantil, Mello (1995) é convicta, ao afirmar que anterior à publicação de *Ou isto ou aquilo* (1964) de Cecília Meirelles não havia uma poética que se destinasse ao público infantil, pois as publicações refletiam apenas a lógica de mundo do adulto.

Para Mello (1995), essa obra funciona como um divisor de águas e instaura a poesia infantil, trazendo consigo a ideia de uma poética que “agora consagra uma produção que privilegia a visão da criança na contemplação de mundo, bem como suas necessidades e seus sonhos” (p. 151), pois nos planos temático e expressivo começa a refletir as fórmulas presentes na tradição folclórica e a retratar temas inerentes ao cotidiano infantil, bem como suas relações com o mundo circundante. Além disso, os

temas antes intocáveis, por serem considerados inadequados, como, por exemplo, a brevidade e finitude da vida começam a despontar na poesia para a infância. Portanto, no tocante à linguagem, a poesia infantil vai se utilizar do jogo de palavras de forma a explorar a sonoridade assim como a poesia popular faz nas quadras, trava línguas, adivinhas, parlendas. É importante destacar que as crianças gostam de experienciar as semelhanças e os constates sonoros entre os vocábulos, ainda que não reconheçam a semântica das palavras. Os trocadilhos, as onomatopeias, aliteraões, assonâncias, rimas, anáforas e ritmos irão proporcionar às crianças a fruição estética ou textual.

Zilberman (1995) também se propôs a tecer uma relação cronológica acerca do gênero poético infantil brasileiro, mostrando que nas últimas décadas a criação poética adotou concepções mais livres e começou a haver uma valorização maior do caráter lúdico, promovendo a expansão da poesia endereçada à infância. Surgiram muitos outros autores que se dedicaram a produzir para o público infantil, como, por exemplo, José Paulo Paes, Roseana Murray, Elias José, Sérgio Caparelli, Ferreira Gullar, Manoel de Barros. Com eles vieram muitas outras possibilidades expressivas, os versos e estrofes ganharam outra face: diversão, jogo e brincadeira, libertando a poesia do moralismo, pedagogismo e civismo experimentado, sobretudo na primeira década do século XX. A poesia pós 1980 começou a colocar as crianças como protagonistas.

Por fim, Lajolo & Zilberman (1999) destacam que a função didática da poesia e seus valores tradicionais foram rompidos a partir das produções de Sidônio Muralha (*A televisão da bicharada* - 1962), Cecília Meireles (*Ou isto ou aquilo* - 1964) e Vinicius de Moraes (*A arca de Noé* - 1974), deixando para trás os resquícios da poesia parnasiana. Para as autoras, atualmente, o poeta e a criança se encontram na poesia por meio da tematização do cotidiano infantil, da anticonvencionalidade da linguagem e da própria realidade.

### **MANOEL DE BARROS: O POETA QUE (RE) INVENTA A LINGUAGEM**

Silva (2012) mostra que as pesquisas sobre as obras do poeta Manoel de Barros têm evidenciado em sua produção um caráter autobiográfico e memorialista, representando muitas vezes sua meninice, “as lembranças da infância aparecem sob várias imagens

e figuras, e sob o signo de um sentido sempre renovador no devir da vida e dos seres.” (Béda, 2007, p. 54).

Apesar de não escrever especificamente para o público infantil, entre os anos de 1999 e 2003, Barros dedicou-se a produzir quatro obras infanto-juvenis: *Exercícios de ser criança* (1999), *O fazedor de amanhecer* (2001), *Poeminhas pescados numa fala de João* (2001) e *Cantigas por um passarinho à toa* (2003). Há também um livro denominado *Memórias inventadas – as infâncias de Manoel de Barros* que, muito embora, não seja destinado às crianças apresenta poemas com características lúdicas, memorialistas e que remontam à infância do poeta.

As poesias do poeta, conforme Silva (2012), dialogam diretamente com as crianças, pois há a construção de um mundo maravilhoso e a volta à infância vivida em Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. Ao reconstruir seu universo menino e natureza acabam se fundindo,

Contudo, não se trata de descrição ufanista de uma natureza exuberante, tão facilmente identificável no Pantanal que rodeia todo o local onde crescera, mas de uma natureza das coisas ínfimas, ao alcance do olhar, das mãos e da imensa curiosidade do menino. Nesse contexto, sobrevaloriza-se o modo de ver as coisas e a visão da criança se opõe ao olhar do adulto. (Silva, 2012, p. 242).

Para Barros, conforme Silva (2012), o valor das coisas, na concepção das crianças, não está exatamente em sua utilidade prática, mas sim na sua “desutilidade”. Há em seus textos um destaque para as coisas “desimportantes”, como, por exemplo, no excerto abaixo, extraído do livro *Memórias inventadas: infâncias de Manoel de Barros*, 2008:

O dicionário dos meninos registrasse talvez  
àquele tempo  
nem do que doze nomes.  
[...]  
Os rios eram verbais porque escreviam torto  
como se fossem as curvas de uma cobra.  
Lesmas e lacraias também eram substantivos  
verbais  
porque se botavam em movimento.(s/p).

A leitura desse poema evidencia a ligação da escrita poética do autor com a infância, sobretudo, no tratamento que confere à linguagem verbal e pela maneira como foge das concepções dicionarizadas. Portanto, é possível afirmar que “Manoel de Barros, ao dar primazia a esse modo de olhar o mundo (...) abre um canal de comunicação com o público infantil.” (Silva, 2012, p. 243).

Para Garcia (2006) há em Manoel de Barros uma espécie de desautomatização do discurso e do pensamento e isso o aproxima da infância, afinal essa é forma que as crianças percebem o mundo. Essa lógica de funcionamento que rompe com os padrões de compreensão, presente nas crianças e nos poetas, pode ser observada nesses versos do poema *Desexplicação*: “Os nomes são desnomes/ Os sapos andam na rua de chapéu”. Além disso, apresentam também a questão do fantástico e a presença de imagens, muito próprias das crianças e da criação poética.

### **A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES LINGUÍSTICAS**

Nesse subtópico pretende-se discutir e apontar algumas possibilidades linguísticas a partir de alguns textos poéticos de Barros, tendo como enfoque os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância da vivência poética na escola, já que em alguns casos, é o único espaço em que a criança tem contato com a literatura escrita.

No tocante à poesia, Abramovich (1999) ressalta que ela se torna importante à medida que permite trabalhar as emoções, sonhos, sensações, as vivências infantis, consente a brincadeira com as palavras, pois alguns poetas conseguem lidar muito bem com o jogo de significação das palavras, com o ritmo e com a ludicidade verbal. Sendo assim, propõe-se neste trabalho o desenvolvimento de atividades para crianças nos anos iniciais, por meio de algumas poesias de Manoel de Barros.

De forma sucinta, a proposta pretende atingir os seguintes objetivos: promover o ensino e a aprendizagem da poesia, enquanto gênero literário; desenvolver práticas de leitura por prazer, visando à fruição estética acerca da materialidade poética; conhecer os vários recursos estéticos, linguísticos, estilísticos, a riqueza de palavras, e as diversas possibilidades de interpretação; valorização da poesia como ferramenta de ensino e aprendizagem na escola; mostrar que a poesia não segue uma estrutura rígida, tampouco

apresenta modelos pré-fixados; permitir aos alunos a expressão via poesia, incentivando a criatividade, o faz de conta, a (re) invenção da escrita e da oralidade; levar as crianças a perceberem o tratamento que Manoel de Barros dá às palavras por meio da invenção de neologismos.

Para atingir os objetivos propostos serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: preparação do espaço para fruição estética das poesias; apresentação das poesias às crianças, recuperando seus conhecimentos prévios acerca do gênero, questionando-os sobre a estrutura, como, por exemplo, a presença ou não de rimas, e, desconstruir a ideia de que as poesias devem vir obrigatoriamente acompanhadas de rimas, sem, contudo, desconsiderar a sua relevância na construção da consciência fonológica; leitura contemplativa, a fim de perceber as emoções que a poesia pode provocar; solicitar aos alunos que expressem oralmente as percepções da leitura da poesia; contextualizar a poesia e seu autor; analisar o poema de acordo com alguns elementos norteadores, como, por exemplo: composição do poema, elementos, organização dos sons, palavras; propor a escrita de uma poesia e sua ilustração; organização de um sarau para leitura de textos poéticos. É interessante, nessa proposta de trabalho, que as crianças tenham contato com livro para que possam observar o diálogo que se estabelece entre texto e ilustração.

Esta proposta de escrever poemas parte do pressuposto da tese defendida por Moraes (2001) de que o objetivo do ensino de língua portuguesa é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, isto é, produzir textos adequados às necessidades que se colocam, tendo em vista seu contexto de produção e circulação, considerando, sobretudo, os objetivos a serem atingidos em cada tipo de texto. Isso pressupõe uma organização do trabalho educativo de forma que os estudantes aprendam a fazer isso, pois tão cedo ingressem na escola é preciso solicitar-lhes que escrevam seus próprios textos, ainda que, de início, não os façam convencionalmente. Para tal, é preciso considerar as funções e o funcionamento da escrita, além de levar em conta que diferentes objetivos de escrita exigem gêneros textuais diferentes (Monteiro, 2010). Neste sentido, ao propor que as crianças produzam textos poéticos, espera-se que consigam se expressar de forma criativa. Porém, isso supõe uma prática de leitura e produção textual continuada em sala de aula.

Durante e após a leitura, caso as crianças não percebam, o (a) professor (a) deve chamar a atenção para a invenção de neologismos na escrita de Manoel de Barros e mostrar-lhes que no processo de criação poética é possível reinventar e transgredir a própria escrita, portanto, a língua, apesar de se constituir numa convenção, também é passível de mudança. Neste sentido, é interessante propor aos estudantes a escrita de poesias com palavras reinventadas, a fim de que compreendam as diversas possibilidades de tratamento linguístico.

Em relação à leitura e escrita, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNs - (Brasil, 2001) destacam que o ensino de língua materna tem como objetivo formar leitores capazes de produzir textos coesos, coerentes e adequados. Todavia, para produzir tais textos são necessárias práticas constantes de leitura, pois é nesse espaço que poderão construir a intertextualidade e terão acesso às referências modelizadoras. Portanto, ao propor que as crianças escrevam textos poéticos, é preciso antes oferecer bons modelos, justificando, assim, a escolha das poesias de Manoel de Barros.

Portanto, essa proposta vai de encontro aos ideais defendidos pelos PCNs (Brasil, 2001), uma vez que, pretende contribuir com a formação de leitor competente, isto é, leitor que compreende o que lê e também lê aquilo que não está escrito, identifica elementos implícitos, estabelece relações entre outros textos, e, sobretudo, no caso dos textos poéticos aqui selecionados, consegue reconhecer os vários sentidos que lhes podem ser atribuídos. Importante ressaltar que o leitor competente se constitui mediante prática constante de leitura, portanto, o ato de ler deve ser objeto de ensino na escola.

Nunes, Buarque & Bryant (1992) criticam as práticas pedagógicas atuais que tratam a leitura e a escrita como atividade-fim, pois as crianças leem para praticar a leitura e escrevem para praticar a escrita, “desperdiçando-se assim, as oportunidades de colocar o aluno em contato direto com os mais variados usos que a língua oferece” (p. 100). Percebe-se que os autores defendem a ideia de ensino da língua em seus contextos de uso, visto que mais adiante afirmam que a escola deveria pensar na leitura e escrita como atividade-meio, isto é, utilizar a língua escrita nas mais diversas situações desde a alfabetização, a fim de mostrar às crianças que a língua escrita tem diversas utilidades.

Pensando na ideia de leitura e escrita apontada acima, é importante também definir qual perspectiva de linguagem se está adotando nessa proposta. Sendo assim, essa proposição parte da concepção de linguagem como interação defendida por Geraldi (2006), ou seja, entendendo-a mais do que a simples transmissão de informações, mas como um lugar privilegiado da própria interação humana, pois é por meio dela que o sujeito consegue praticar ações que não seriam possíveis com sua ausência, “com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 2006, p. 41).

Porém, o autor assevera que tomar a linguagem nessa perspectiva implica uma postura pedagógica diferenciada, pois ela é um lugar em que há a constituição das relações sociais e, portanto, os falantes tornam-se sujeitos. O estudo da linguagem em funcionamento implica também uma tomada de posicionamento na sala de aula no tocante às variedades linguísticas. Sabe-se que parte das crianças que ingressam na escola não tem contato com referenciais escritos e literários, sendo assim é função social e política da escola apresentar-lhes tais textos e oportunizar-lhes o acesso ao dialeto padrão, contudo, Geraldi (2006) chama a atenção para o fato de que as práticas escolares não devem, de maneira alguma, depreciar a forma de falar do aluno.

Após essas considerações, é fundamental apresentar os poemas selecionados: *O fazedor de amanhecer*, *Brincadeiras* e *O apanhador de desperdícios*; e discutir algumas possibilidades de atuação em sala de aula, além de compreender melhor a escrita do poeta. Neste sentido, Zanardi (2011), ao estudar a estilística da criação de Barros, chama a atenção para a relevância expressiva em relação à sonoridade, destacando, contudo, que o poeta não se prende às convenções da língua. Esse desprendimento o leva a brincar com as palavras, de forma a alterar a constituição dos vocábulos conforme sua vontade, como se observa nas seguintes construções presentes em *O fazedor de amanhecer*: “tratagens”, “fazedor”, “usamento”, “desapetite”. Isso mostra que sua escrita é carregada de desvios e subversões sonoras das palavras já convencionadas pela comunidade linguística.

Essas palavras que Manoel de Barros vai inventando, ao longo de sua produção poética, podem ser utilizadas pelos educadores para discutir questões sobre a estrutura e transformação da língua, bem como a criação de neologismos, que é recorrente em sua escrita.

Além da criação de palavras e reinvenção da escrita, em *O fazedor de amanhecer*, observa-se que a própria infância aparece como espaço de criação para o eu-lírico. Em outras palavras, parece haver uma aproximação das crianças por meio do apreço às inutilidades e pela questão do fantástico, isto é, a criação de máquinas que fogem ao senso comum e não se prestam a uma objetividade ou utilidade: “máquina de fazedor de amanhecer”, “manivela para pegar no sono” e “platinado de mandioca para o fordeco”. Nesse poema “a subversão é proposta na descoisificação dos objetos que assumem funções até então impensáveis e inviáveis normalmente.” (Garcia, 2006, p. 86). No processo de criação e invenção poética o (a) professor (a) pode propor às crianças que também inventem, em suas escritas, máquinas que não apresentem uma função prática, além de chamar a atenção para os neologismos apontados anteriormente e propor discussões sobre a linguagem.

***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-se para sempre  
em minha existência. (Barros, 2009, p. 11).

Huizinga (2012), ao analisar a origem da poesia e sua relação com os jogos, aponta que ela se situa na esfera lúdica e, portanto, não é séria, mas se situa “naquele plano mais

primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (p. 133).

Contudo, para esse teórico é preciso rejeitar a ideia de que a poesia possui apenas função estética, afinal ela desempenha também uma função social em qualquer civilização. Neste sentido, Garcia (2006) destaca que poetizar sobre o universo infantil exige autonomia para desprender-se dos possíveis clichês que venham subtrair a qualidade da obra.

No poema *Brincadeiras* é possível observar que o poeta não padroniza as palavras e nem as suas concepções. Observa-se que há uma quebra de lógica em relação à escrita de determinadas palavras com a sua representação real. Monteiro (2010), ao tratar dos diferentes métodos de alfabetização e dos processos de aquisição da leitura e escrita, mostra que as crianças ainda não alfabetizadas, que apresentam uma escrita indiferenciada, quando solicitadas a escrever, registram traços maiores ou menores conforme o tamanho do objeto.

Diante disso, o poema abaixo parece dialogar diretamente com esse conceito a partir dos seguintes versos: “O céu tem três letras/ O sol tem três letras/ O inseto é maior/ Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três”. O poeta parece trazer justamente a concepção das crianças sobre a escrita, pois essa hipótese “mostra que a criança realizou uma escrita, a partir das características do objeto e não do seu nome”. (Monteiro, 2010, p. 72). Em outras palavras, a criança, nessa hipótese, quando instigada a escrever sol, céu, inseto, certamente registrará um número maior de grafismos para céu e sol e menos traços para inseto, já que este é pequeno e aqueles são maiores. Em fases posteriores da alfabetização, isso poderá levar a criança a questionar aquilo que o poeta se pergunta: “Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três”. O (a) professor (a) pode, a partir destes versos, discutir com as crianças a grafia das palavras, mostrando que “a língua é um produto social, que engloba convenções estabelecidas por um determinado grupo social” (Monteiro, 2010, p. 35).

### ***Brincadeiras***

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que com bicicleta

Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.

A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras  
O inseto é maior  
O que parecia um despropósito  
Para nós não era despropósito  
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três  
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?) [...] (Barros, 2008, s/p).

No poema *O apanhador de desperdícios* Manoel de Barros também chama a atenção dos leitores para as coisas desimportantes, que não se prestam a uma objetividade. Além disso, comunica-se diretamente com a infância, quando o eu-lírico diz ser um apanhador de desperdícios e que gosta de apanhar restos, pois as crianças revelam esse gosto às coisas inúteis, mas que em suas mãos viram brinquedos. Há também a criação de uma palavra: “invencionática”, que contrasta com o termo “informática”, e são os únicos versos da poesia que apresentam rimas. Apesar da rima não ser obrigatória nos textos poéticos, também são importantes, pois no início da alfabetização auxiliam na aquisição da consciência fonológica.

Sons que rimam são importantes na aprendizagem da leitura porque, através das rimas, as crianças (e a professora) podem agrupar palavras que têm sons em comum e que também são representadas na escrita com as mesmas letras, como o “ao” de “pão”, “mão”, e “chão”. Já existem na literatura sobre a alfabetização em inglês evidências de que as crianças às vezes utilizam essas unidades sonoras que formam rimas para identificar palavras escritas. (Nunes et al, 1992, p. 43).

Conforme Nunes et al (1992) estudos realizados sobre a consciência da rima e dos fonemas, com crianças ainda não alfabetizadas, indicaram uma correlação entre o nível de consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caso, o (a) professor (a) pode trabalhar as rimas com as crianças, apresentando, caso necessário, outras referências. É interessante deixar que elas construam suas próprias rimas, para que depois sejam apresentadas ao restante da turma e que se façam as discussões sobre sua necessidade ou não na construção do texto poético.

### ***O apanhador de desperdícios***

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto de palavras

fatigadas de informar.  
Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mãos que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática:  
eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios. (Barros, 2008, s/p).

Diante dos poemas selecionados nesse trabalho foi possível perceber como a linguagem do poeta dialoga diretamente com a infância, por meio da construção de neologismos, da criação de objetos que apenas nas mãos das crianças ganham utilidade e, por fim, a própria brincadeira com as palavras, permitindo, assim, o rompimento com padrões da própria língua.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Manoel de Barros, segundo Garcia (2006), mantém diálogo com a infância, “dá voz e amplifica o discurso da criança como indivíduo infante, isto é, “que não tem voz.”” (p. 107). Ou seja, em sua escrita, o poeta e a criança se projetam mutuamente, de forma a enriquecer suas existências. Os poemas apresentados mostraram a estreita ligação do poeta com a infância por meio da capacidade inventiva, da materialização do fantástico, do ilógico, da ruptura com modelos pré-estabelecidos.

Esta proposta buscou trabalhar com algumas de suas poesias junto às crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, assumindo-se a ideia de que cumpre à escola colocá-las em contato com referenciais literários de qualidade, sobretudo, porque seu papel é garantir que os alunos aprendam a ler e escrever os mais diversos tipos de textos. Possenti (1996) ressalta a necessidade de a escola ensinar às crianças e aos jovens a ler os mais variados tipos de texto, com grande destaque para a literatura.

Além disso, as poesias de Manoel de Barros são repletas de neologismos, permitindo assim diversas possibilidades linguísticas, como, por exemplo, a discussão e compreensão da língua portuguesa, entendendo-a como um organismo vivo e como ferramenta de interação. Tais questões podem abrir caminhos também para a discussão das variedades linguísticas, no sentido de promover o respeito às diversas formas de falar e compreender os diversos usos sociais que a linguagem assume em contextos diferentes.

Para Possenti (1996) a função da escola é ensinar a língua padrão, sobretudo a modalidade escrita, contudo, esse ensino pressupõe que as crianças possuam um grande conhecimento da modalidade oral. Neste sentido, a poesia pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade por meio de rodas de leitura e de discussão de seus diversos sentidos. Para o autor é necessário entender que a língua é um sistema complexo, caso contrário, a escola continuará reprovando aqueles que a sociedade já reprovou.

Diante disso, a proposta vai ao sentido de romper com a concepção de ensino de língua materna dominante no Brasil, pautada em exercícios mecânicos, com longas cópias e exercícios estruturais, conforme mostra Possenti (1996). Afinal, aprende-se a linguagem por meio de práticas efetivas e contextualizadas. A proposta do autor e as ideias contidas na elaboração desse texto partem do pressuposto de que as aulas de língua portuguesa poderiam dar mais espaço à literatura e à interpretação de textos, sem, contudo, desconsiderar as questões inerentes à língua.

Nesta perspectiva, o trabalho “Variação linguística no contexto escolar: uma proposta de formação profissional para o processo de alfabetização” (Monteiro, Miguel, Brunheroti, Santos & Artussa, 2012), articulado com o presente artigo, contribuiu

também para o entendimento do processo de formação de leitores e escritores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Explicitamos, ainda, que em contextos familiares ou informais podem ser mantidas as linguagens coloquiais ou regionais. Podemos ver este dinamismo típico de cada grupo social, gênero, faixa etária, nível de escolaridade e região, tanto na fala quanto na escrita, em diversos gêneros discursivos. (Monteiro et. al., 2012. P. 171).

As autoras revelam, assim, a importância das variações linguísticas no contexto escolar para fortalecer o desempenho do ensino da língua padrão.

Por fim, buscou-se ressaltar a importância da poesia infantil para a formação de leitores e escritores, pois não coloca a criança em condição de passividade. As poesias de Manoel de Barros se aproximam muito mais da criança do que aquelas que reproduzem determinados valores morais ou cívicos, afinal sua escrita é dotada de uma linguagem muito rica e de uma inventividade muito própria do universo infantil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. (1999). *Literatura Infantil: Gostosas Bobices* (5ª ed.). São Paulo: Scipione.

AGUIAR, V. T. de. & CECCANTINI, J. L. (2012). Uma história a ser contada. In. \_\_\_\_\_. *Poesia infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU.

BARROS, M. de. (1999). *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.

\_\_\_\_\_. (2001). *Poeminhas pescados numa fala de João*. São Paulo: Record.

\_\_\_\_\_. (2003). *Cantigas por um passarinho à toa*. Rio de Janeiro: Record.

\_\_\_\_\_. (2008). *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras Martha Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil.

\_\_\_\_\_. (2009). *O fazedor de amanhecer*. São Paulo: Richmond Educação.

BÉDA, W. G. (2007). *A construção poética de si mesmo: Manoel de Barros e a autobiografia*. Assis, Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (2001). *Os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental* (3ª ed.) Brasília: A Secretaria, pp. 43-65.

GARCIA, M. T. R. (2006). *Exercícios de ser humano: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros*. Brasília, Dissertação em Tese de Mestrado. Universidade de Brasília.

GERALDI, J. W. (2006). Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, pp. 39-46.

HUIZINGA, J. (2012). O jogo e a poesia. In: \_\_\_\_\_. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. (7ª ed., tradução: João Paulo Monteiro, trad.). Perspectiva: São Paulo, pp. 133-150.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (1999). A ruptura com a poética tradicional. In: \_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (6ª ed.). São Paulo: Ática, pp. 145-152.

MARTHA, A. Á. P. (2012). Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, V. T. de & CECCANTINI, J. L. (orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

MELLO, A. M. L. de. (1995). O gênero lírico na literatura infantil. In: MELLO, A. M. L. de; TURCHI, M. Z. & SILVA, V. M. T. *Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia*. Goiânia: Editora da UFG, pp. 147-154.

MONTEIRO, M. I. (2010). *Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização*. São Carlos: EdUFSCar.

MONTEIRO, M. I. et al. (2012). Variação linguística no contexto escolar: uma proposta de formação profissional para o processo de alfabetização. *Políticas Lingüísticas*, año 4, volumen 4, pp. 149-173.

MORAIS, A. G. de. (2001). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

NUNES, T.; BUARQUE, L. & BRYANT, P. (2003) *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 15-56.

SILVA, F. C. Manoel de Barros: invenções da infância na escola. (2012). In. AGUIAR, V. T. de & CECCANTINI, J. L. (orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

ZANARDI, J. K. (2011). O delírio do verbo: a agramática de Manoel de Barros. *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia.

ZILBERMAN, R. (2005). E para a poesia, não vai nada? In *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, pp. 127- 143.