



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL



Marisa Fonseca de Queiroz Amaral

**A INVENTIVIDADE DA PALAVRA EM MANOEL DE BARROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO LÉXICO**

**A INVENTIVIDADE DA PALAVRA EM MANOEL DE BARROS:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO LÉXICO**

Marisa Fonseca de Queiroz Amaral

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Área de concentração: Estudo da linguagem e práticas sociais

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliana Dias

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A485
2024 Amaral, Marisa Fonseca de Queiroz, 1970-
A inventividade da palavra em Manoel de Barros:
contribuições para o ensino do léxico [recurso
eletrônico] / Marisa Fonseca de Queiroz Amaral. - 2024.

Orientadora: Eliana Dias.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.259>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Dias, Eliana ,1958-, (Orient.).

II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	27 de março de 2024	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:30
Matrícula do Discente:	12212MPL007				
Nome do Discente:	Marisa Fonseca de Queiroz Amaral				
Título do Trabalho:	A INVENTIVIDADE DA PALAVRA EM MANOEL DE BARROS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO LÉXICO				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PESQUISAS NO AMBIENTE ESCOLAR: PROPOSTAS TEÓRICO-PRÁTICAS PARA INVESTIGAÇÕES EM LÉXICO				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Guilherme Fromm, Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo – USP; Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Profa. Dra. Eliana Dias, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliana Dias, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Fromm, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2024, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/04/2024, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5302173** e o código CRC **41B83597**.

Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a
palavra.
Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do
mato,
um tonto e mim.
Eu vivia embaraçado nos meus escombros verbais.
O menino caminhava incluso em passarinhos.
E uma árvore progredia em ser Bernardo.
Ali até santos davam flor nas pedras.
Porque todos estávamos abrigados pelas palavras.
Usávamos todos uma linguagem de primavera.
Eu viajava com as palavras ao modo de um
dicionário.
A gente bem quisera escutar o silêncio do orvalho
sobre as pedras. (Barros, 2010)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos diárias que recebo, por sempre guiar meus passos, iluminar meu caminho e não me deixar sozinha.

À minha mãe, Nossa Senhora, por me dar a mão e cuidar de mim.

Aos meus pais, Antônio e Ernestina (*in memoriam*), pela minha vida, pelos meus valores e por tudo que fizeram por mim.

Ao meu esposo, Emílio, pelo incentivo constante e pelos colos quando precisei.

Aos meus filhos, João Pedro e Miguel, por fazerem parte de mim.

Às colegas da 8ª turma do Profteltras, especialmente, Divina, Gláucia, Luciene e Vanessa, pela troca de conhecimento, desafios e aprendizados compartilhados.

Ao Instituto de Letras e Linguística – ILEEL e à Universidade Federal de Uberlândia/UFU, instituição que me acolheu pela quarta vez com o Mestrado, proporcionando tanto crescimento pessoal e profissional. Sinto muito orgulho de dizer que sou egressa dessa instituição de ensino.

Aos professores do programa Profletras, especialmente, às que se fizeram mais próximas, ministrando aulas para nossa turma: Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Dra. Eliana Dias, Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e Dra. Marlúcia Alves. Vocês desempenharam papéis essenciais em nossa formação, resultado expresso na conclusão deste trabalho acadêmico.

Aos professores da banca, João Carlos Biella e Guilherme Fromm, cujas sugestões de leitura e correções para melhoria do texto muito contribuíram para a qualidade deste trabalho.

À direção da escola onde leciono, que abraçou a pesquisa e colaborou de forma essencial para a realização das oficinas e do Sarau literário.

Aos colegas e amigos que em todos os momentos de cansaço e desânimo me incentivaram a continuar.

À professora Claudiane, auxílio importante na Oficina de encadernação artesanal.

Aos professores da turma participante da pesquisa que sempre incentivaram o trabalho, em especial, Lurdinha e Wendel.

À professora Gislaine, pela edição final dos livros produzidos nas oficinas.

À professora Alaurinda, por ter contribuído, com seu entusiasmo e alegria, para as oficinas de encenação teatral.

Expresso gratidão especial à minha orientadora, Dra. Eliana Dias, pelo suporte, orientação e incentivo ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita da dissertação. Por ter me escolhido sem me conhecer, oferecendo-me a possibilidade de novos voos.

Aos alunos participantes da pesquisa, “meus meninos”, por terem abraçado junto comigo a possibilidade de aprender e ensinar com prazer e alegria por meio da poesia de Manoel de Barros. O ambiente acolhedor e alegre em que aconteceram as oficinas, sendo possível alcançar os objetivos da pesquisa, é muito de vocês.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que apoiaram e contribuíram de alguma maneira para a concretização desta etapa importante da minha vida acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo geral elaborar uma proposta de uma sequência didática com o gênero poema, especificamente, com a poesia de Manoel de Barros, visando despertar o estudante para a ampliação vocabular em um contexto poético, motivando a percepção de que as palavras são fontes de múltiplos sentidos, os quais se revelam no uso, na comunicação, na interação com o outro por meio do texto. Para tanto, os poemas do referido autor foram o suporte para as atividades propostas. Os objetivos específicos do estudo são: i) estimular, por meio da leitura de vários poemas, o prazer em aprender a Língua Portuguesa; ii) sensibilizar os estudantes nas relações consigo e com o outro pela expressão de sentimentos e opiniões; iii) estimular uma leitura investigativa dos sentidos produzidos pelo texto literário; iv) compreender as palavras em seu contexto de uso; v) desenvolver estratégias de leitura que possibilitem a interpretação do uso conotativo das palavras; vi) ampliar o vocabulário ativo; incentivar o uso do dicionário; vii) estimular e aguçar a criticidade e a criatividade na criação de um pequeno dicionário poético e, por fim, viii) produzir textos poéticos. Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, com base em Thiollent (1986) e Tripp (2005), com os alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Uberlândia. Para atingir os objetivos propostos, tomou-se como referência os seguintes conceitos: letramento literário, passos fundamentados em Cosson (2009); o ensino do léxico, segundo Bezerra (2021), Biderman (2001) e Dias (2004); o conceito de gênero discursivo na visão bakhtiniana (2011) e o ensino de língua de Antunes (2009,2012). Para a realização da proposta, no formato de Oficinas Pedagógicas, utilizamos os conhecimentos de Paviani e Fontana (2009). Os resultados do desenvolvimento desta pesquisa possibilitaram aos alunos a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura, de expressão verbal e análise de poemas, contribuindo para a ampliação do vocabulário ativo e a aproximando os estudantes do texto literário. Ao atentarem-se para as especificidades do gênero, as escolhas linguísticas e as diferentes representações do mundo presente nos poemas puderam também desenvolver uma compreensão mais crítica e profunda da linguagem literária, enriquecendo o vocabulário e a percepção sobre as diferentes formas de expressão e representação. Além disso, a proposta desta dissertação compõe um caderno suplementar intitulado “*Caderno dos vazios das palavras: uma proposta de ensinagem*” como recurso didático-pedagógico de consulta para amparar a prática docente de outros professores de Língua Portuguesa. Concluímos que a proposta criada foi ao encontro do nosso objetivo e contribuiu sobremaneira para a ampliação lexical, para desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gênero Poema. Letramento Literário. Manoel de Barros. Léxico. Uso do dicionário

ABSTRACT

This dissertation is the outcome of a study that sought to create a proposal for a teaching sequence utilizing the poetry genre, particularly focusing on the poems of Manoel de Barros, with the goal of fostering students' vocabulary expansion within a poetic framework, motivating the perception that words are sources of multiple meanings, which are revealed in their use, communication, and interaction with others through text. For that, the poems of the mentioned author were the support for the proposed activities. The specific objectives of the study are as follows: i) stimulating the pleasure of learning the Portuguese language through reading various poems; ii) sensitizing students in their relationships with themselves and others through the expression of feelings and opinions; iii) stimulating an investigative reading of the meanings produced by literary texts. iv) understanding words in their context of use; v) developing reading strategies that enable the interpretation of the connotative use of words; vi) expanding active vocabulary; encourage the use of the dictionary; vii) stimulating and sharpening criticality and creativity in the creation of a small poetic dictionary and, finally, viii) producing poetic texts. In this perspective, we developed a qualitative research and, in line with the assumptions of action research, based on Thiollent (1986) and Tripp (2005), with the 7th-grade students of a public school on the outskirts of Uberlândia. To achieve the proposed objectives, the following concepts were taken as reference: literary literacy, based on Cosson (2009); teaching of lexicon, according to Bezerra (2021), Biderman (2001), and Dias (2004); the concept of discursive genre from a Bakhtinian perspective (2011), and language teaching from Antunes (2009, 2012). To carry out the proposal, in the form of Pedagogical Workshops, we used the knowledge of Paviani and Fontana (2009). The results of the development of this research provided the students with the opportunity to participate in systematic practices of reading, verbal expression, and analysis of poems, contributing to the expansion of active vocabulary and bringing the students closer to literary texts. By paying attention to the specificities of the genre, the linguistic choices, and the different representations of the world present in the poems, they were also able to develop a more critical and profound understanding of literary language, enriching their vocabulary and perception of the different forms of expression and representation. Furthermore, the proposal of this dissertation comprises a supplementary notebook entitled "The Notebook of the Emptiness of Words: a teaching proposal" as a didactic-pedagogical resource for consultation to support the teaching practice of other Portuguese language teachers. We concluded that the created proposal was in line with our objectives and contributed significantly to the expansion of vocabulary, the development of reading comprehension, and textual production.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Poem Genre. Literary Literacy. Manoel de Barros. Lexicon. Use of the dictionary.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Ciclo básico da pesquisa-ação	55
FIGURA 2 Fotografias de Zocchio e Ballardin	65
FIGURA 3 Exemplo de jogo criado na Plataforma Wordwall	78
FIGURA 4 Pesquisa verbete oficina	94
FIGURA 5 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	96
FIGURA 6 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	96
FIGURA 7 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	96
FIGURA 8 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	97
FIGURA 9 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	99
FIGURA 10 Atividades de interpretação tirinha Mafalda	99
FIGURA 11 Uso do dicionário	105
FIGURA 12 Produção verbetes poéticos.....	105
FIGURA 13 Reescrita verbetes poéticos	106
FIGURA 14 Produções verbetes poéticos	106
FIGURA 15 Minidicionários poéticos.....	107
FIGURA 16 Brinquedos e brincadeiras com latas	111
FIGURA 17 Produções de texto: brinquedos de lata.....	111
FIGURA 18 Formigas recortam tudo que encontram pelo caminho.....	115
FIGURA 19 Rascunho versos poéticos	116
FIGURA 20 Reescrita versos poéticos	117
FIGURA 21 Reescrita versos poéticos	118
FIGURA 22 Produções de texto sobre a infância	120
FIGURA 23 Brincadeira da Oficina de Encadernação	123
FIGURA 24 Roda de conversa: socialização de sentimentos	123
FIGURA 25 Leitura livro “Menino do mato”.....	124
FIGURA 26 Costura caderno artesanal	124
FIGURA 27 Lanche partilhado na Oficina de encadernação	125
FIGURA 28 Cadernos artesanais	126
FIGURA 29 Avaliação encadernação artesanal	127
FIGURA 30 Roda de conversa: socialização entrevista com os pais	129
FIGURA 31 Registro de uma entrevista	130
FIGURA 32 Assistindo ao documentário “Só dez por cento é mentira”	132

FIGURA 33 Produção de texto: Biografia de Manoel de Barros	134
FIGURA 34 Ilustrações do poeta Manoel de Barros	135
FIGURA 35 Caixa de inutilidades	136
FIGURA 36 Mural “Manoel por Manoel” e “Manoel por nós”	138
FIGURA 37 Autorretrato	139
FIGURA 38 Produção autobiografia	140
FIGURA 39 Vídeo Bernardo	141
FIGURA 40 Interpretação escrita “Bernardo é quase árvore”.....	144
FIGURA 41 Ilustrações dos versos para um abridor de amanhecer, um prego que farfalha, um encolhedor de rios e um esticador de horizontes	144
FIGURA 42 Versos e ilustrações “Bocó”	146
FIGURA 43 Estudantes brincando com os poemas de Manoel de Barros	147
FIGURA 44 Declamação de poema	149
FIGURA 45 Produção poema “Bocó”	151
FIGURA 46 Ilustração poema “Bocó”	153
FIGURA 47 Versos e ilustrações “Bocó”.....	154
FIGURA 48 Poema dobrado.....	159
FIGURA 49 Execução do jogo “poema dobrado”	159
FIGURA 50 Desenho vencedor para a capa do livro	167
FIGURA 51 Desenho vencedor para a capa do livro	168
FIGURA 52 Construção do cenário	183
FIGURA 53 Oficina de teatro	183
FIGURA 54 Convite “Sarau Literário	184
FIGURA 55 Cenário Sarau Literário	184
FIGURA 56 Preparativos finais	187
FIGURA 57 Apresentação Jogral “O menino que carregava água na peneira”	186
FIGURA 58 Encenação “Menino do Mato”	186
FIGURA 59 Declamação de poema	187
FIGURA 60 Momento de autógrafo dos livros	187
FIGURA 61 Apresentação música “Bernardo”	187
FIGURA 62 Encenação “Bocó”	188
FIGURA 63 Convidados assistindo ao “Sarau Literário”.....	188

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Características do gênero poema	30
QUADRO 2 Etapas da pesquisa	58
QUADRO 3 Poemas selecionados para as oficinas	60
QUADRO 4 Síntese das oficinas.....	62
QUADRO 5 Objetivos e atividades da Oficina 1.....	62
QUADRO 6 Objetivos e atividades da Oficina 2	68
QUADRO 7 Objetivos e atividades da Oficina 3	72
QUADRO 8 Objetivos e atividades da Oficina 4.....	73
QUADRO 9 Objetivos e atividades da Oficina 5	76
QUADRO 10 Objetivos e atividades da Oficina 6	79
QUADRO 11 Objetivos e atividades da Oficina 7	81
QUADRO 12 Objetivos e atividades da Oficina 8	83
QUADRO 13 Objetivos e atividades da Oficina 9.....	85
QUADRO 14 Questionário avaliativo das oficinas	88
QUADRO 15 Denotação e conotação	101
QUADRO 16 Fala dos estudantes referentes às imagens de Ballardín e Zocchío	102
QUADRO 17 Síntese das falas dos estudantes em relação ao gênero poema	143
QUADRO 18 Neologismos	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Qual foi seu nível de interesse em participar das oficinas? Comente.	178
Gráfico 2 De qual oficina você mais gostou? Por qual motivo?	179
Gráfico 3 Você sentiu dificuldade em realizar as atividades propostas?	179
Gráfico 4 O que você aprendeu sobre o poeta Manoel de Barros? E sobre sua obra?	180
Gráfico 5 Você aprendeu alguma palavra nova nas oficinas? Qual? Ou quais? Sabe dar exemplo de como utilizá-la (s)?	180
Gráfico 6 Você percebeu a necessidade de usar o dicionário para compreender o sentido de alguma palavra nos textos trabalhados?	181
Gráfico 7 Você conseguiu compreender que o poema utiliza muito o sentido conotativo?...181	181
Gráfico 8 Teve dificuldade em declamar com expressividade o poema para a turma?	182
Gráfico 9 Você gostaria de ter mais aulas no formato de oficinas?	182
Gráfico 10 Com as oficinas, você se sentiu motivado a ler outros textos poéticos?	183

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO	16
II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1. Literatura no ensino de Língua Portuguesa	26
2.2. A abordagem sociodiscursiva e o gênero poema	27
2.3. Reflexões no tocante ao ensino de língua	31
2.4. O ensino do léxico: a abordagem do léxico na BNCC e seus reflexos no ensino em sala de aula	34
2.4.1 Léxico e Dicionário.....	34
2.5. Letramento Literário	37
2.6. A leitura subjetiva	42
2.7. Ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa	46
2.8. A metáfora em Manoel de Barros	48
2.9. Neologismos: criatividade e expressividade lexical	51
III- METODOLOGIA	54
3.1. A pesquisa-ação	54
3.2. Contextualizando o local de realização da pesquisa	56
3.3. Etapas da pesquisa	58
3.4. Oficinas pedagógicas Local de realização da pesquisa.....	59
IV- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	61
V- APLICAÇÃO DAS OFICINAS: RELATO, ANÁLISE E REFLEXÃO	90
5.1. Relato da aplicação da proposta, análise, reflexão dos dados e avaliação	91
5.1.1. Oficina 1: Verbetes poéticos	91
5.1.2. Oficina 2: Criançamento	108
5.1.2.1. Encadernação artesanal	121
5.1.3. Oficina 3: O encantador de palavras	128
5.1.4. Oficina 4: Quem sou eu?	135
5.1.5. Oficina 5: Jogos poéticos	139
5.1.6. Oficina 6: Me chamem bocó	147
5.1.7. Oficina 7: Inventando palavras	154
5.1.8. Oficina 8: O poeta que vive em mim	163
5.1.9. Oficina 9: Presente de aniversário	168
5.2. Avaliação das oficinas	175

5.3. Encerramento das oficinas: Sarau Literário	180
VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
VII- REFERÊNCIAS	195
ANEXO - Poemas Menino do Mato	199

I. INTRODUÇÃO

Importa iniciar essa dissertação considerando que o Mestrado Profissional em Letras - Profletras - tem como seu principal objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de forma que possam desenvolver pesquisas e inovações didáticas na sala de aula. A ideia é que essas pesquisas e inovações sejam realizadas por meio de práticas pedagógicas que efetivem a proficiência dos alunos no que se refere às suas habilidades de leitura e escrita, voltadas ao letramento e que desenvolvam a capacidade comunicativa.

O referido Programa apresenta uma única área de concentração: “Linguagens e Letramentos”, com duas linhas de pesquisa, sendo: i) “Estudo da linguagem e práticas sociais” e ii) “Estudos literários”. Portanto, percebe-se também, por meio de suas linhas de pesquisa, que o Programa é um espaço de formação continuada em que o professor assume, com base em fundamentos teóricos e em sua vivência, uma postura reflexiva e crítica constante de sua prática, ou seja, assume a postura de aliar a teoria à prática.

Assim, ao refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa, percebemos que a docência exige o conhecimento de diversos saberes: os curriculares, os pedagógicos, os disciplinares e os da formação profissional. Por sua vez, o simples conhecimento de tais áreas do saber não tem como consequência direta o domínio de atuação com maestria na sala de aula. Compreendemos que ser professor é uma tarefa complexa, porque sua missão não é apenas transmitir os conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação ou pós-graduação, mas de produzir e reinterpretar o pensamento, fazendo com que o aluno assumira uma postura de construir o seu próprio saber, deixando de ser somente reproduzidor do conhecimento.

Nossa experiência em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, tem nos mostrado a importância e o poder que tem o ato de educar. Escutamos e lemos sempre que o professor pode formar um cidadão crítico, participativo, que interage com o mundo e deve ser sempre consciente que tem um papel relevante a desempenhar. Ora, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o de Literatura, pode ajudar a alcançar tal propósito, principalmente quando o aprendizado se torna agradável e expressivo, e quando se consegue desenvolver, em sala de aula, situações reais que possibilitem ao aluno estabelecer relações com a vida e interiorizar ações. Neste contexto, é importante ressaltar que exercer esse

papel social e político no ensino irá depender da concepção de língua que o professor adota em sala.

Sobre a referida concepção de língua, a compreendemos a partir de uma visão interacionista de língua e educação. Assim, nos ancoramos na perspectiva bakhtiniana¹ de linguagem em que o leitor/produtor de texto adota uma postura de compreensão ativa e atua como protagonista que interage com a palavra e se expressa por meio dela, visto ser usuário da língua inserido socialmente e, portanto, tece relações e ações que se realizam de forma coletiva, tanto em situações cotidianas quanto mais formais.

Vale ressaltar que, apesar de os documentos oficiais, que regem a educação, já caminharem para uma prática mais voltada para a formação do cidadão consciente da realidade e disposto a intervir nela, ainda vislumbramos muitas práticas focadas quase que exclusivamente no ensino da gramática de forma descontextualizada. Conforme afirma Antunes (2009), um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – lista da língua de palavras e frases soltas. Concebemos, nesse sentido, que vincular o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de literatura é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno nas duas áreas. Além de promover o interesse pela leitura, a literatura auxilia no aprimoramento da escrita e compreensão de textos. Fugimos assim, do ensino de literatura apenas para verificação de leitura, por meio de fichas literárias e provas ou, simplesmente, pelo acesso à biblioteca para a retirada de livro que, na maioria das vezes, nem é lido. Apontamos, assim, que a literatura, concretizada no texto literário e mediada pelo olhar do professor, trará ao ensino da língua maior abrangência histórico-social e contextualização, além de proporcionar a sensibilização do estudante, visto que o texto literário tem o objetivo, de certa forma, de despertar as sensações advindas da leitura, a criticidade, os questionamentos e tudo que se relaciona ao humano.

Nesta perspectiva da formação integral do sujeito, é que propomos, como prática desta pesquisa, o entrelaçamento do sujeito-discente com a palavra por meio do gênero poema. Nosso propósito é colocar em prática atividades que levem o aluno a se encantar pelo querer saber e, além disso, desenvolva no ambiente escolar relações de empatia consigo e com os que o circundam. E nesse sentido, de buscar por meio da leitura e da escrita uma relação de mais afetividade no aprender a língua e, especificamente, desenvolver um conhecimento maior do

¹ Devido a este trabalho apoiar-se nos estudos de Bakhtin, optamos por utilizar a terminologia gênero discursivo.

léxico que a compõe, é que elegemos a palavra do poeta Manoel de Barros como nosso objeto de estudo. Tal escolha se deu, principalmente, pelo fato de o autor explorar de forma vívida a imaginação e a criatividade, usar uma linguagem simples, muitas vezes subvertendo as regras gramaticais e criando novas palavras, além de refletir sobre a existência humana de forma inusitada.

Importa destacar que para a produção deste trabalho, apoiamo-nos em estudos sobre os gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), sobre o ensino do léxico da Língua Portuguesa (Antunes, 2009, 2012; Bezerra, 2021; Biderman, 2001 e Dias, 2004), letramento literário (Cosson, 2009), leitura subjetiva (Jouve, 2004; Rouxel, 2013) e o gênero poema (Paz, 1986; Candido, 2011). O público desta pesquisa foi uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal situada na periferia da cidade de Uberlândia, onde atuamos como docente há 19 anos.

Para **justificar nossa pesquisa** com esse público, é importante ressaltar que a turma a nós designada no corrente ano foi o 7º ano. Em nossa experiência de longa data com o ensino fundamental, percebemos que os discentes chegam à escola, em especial, no fundamental II, (6º ao 9º ano) com uma certa apatia e um desinteresse muito grande em relação ao ensino de Língua Portuguesa e, assim, consideram-se muitas vezes incapazes e se sentem desmotivados para o aprender.

Nesse sentido, propusemos um trabalho que tentou desconstruir essa visão de que a língua é desinteressante e desperte nas crianças, por meio do texto literário, o prazer, a ludicidade e o encantamento pela palavra, mas também o questionamento, o olhar diferenciado para o que é desconstruído pela poesia, pois nesse processo de desconstrução do poeta, o discente ressignifica muitos saberes: a si, ao outro e ao mundo. A partir da imersão no texto literário, a leitura pode promover a compreensão do próprio sujeito por meio da experiência estética e emocional que a obra literária proporciona. A linguagem subjetiva e simbólica, característica da linguagem literária, pode despertar emoções profundas, reflexões e questionamentos. Para além disso, o leitor é convidado a transcender a si, podendo se conectar com as emoções e compartilhar das experiências e sentimentos de outros seres humanos, por isso, a leitura literária torna-se uma ferramenta tão expressiva de descoberta e ressignificação nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, a ampliação de vocabulário, por meio desse trabalho, foi muito importante.

Sobre isso, segundo Bakhtin, “é no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social” (Bakhtin, 2011, p.109). E, é nesse contexto de

estimular nossos alunos a significar a palavra e, por meio dela, construir de forma significativa e consciente sua própria história, interagir no mundo, ser capaz de repensá-lo e transformá-lo, é que elegemos trabalhar o texto literário, especificamente, os poemas de Manoel de Barros, por ser marcado pela simplicidade, inventividade e liberdade no uso da linguagem.

A obra literária, conforme nos ensina o crítico e literário Antônio Candido, é um direito essencial, como nos é essencial a própria vida, pois, pela palavra literária, nos encontramos de forma mais sensível ao que é verdadeiramente humano. Assim, ele nos explica:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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 percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p.182).

Desse modo, optamos por apresentar, já na introdução deste trabalho, o poeta com o qual nos humanizamos²: Manoel Wenceslau Leite de Barros. Portanto, sua biografia nessa introdução se justifica por ser relevante conhecê-lo antes de analisar e trabalhar com seus poemas.

Manoel de Barros nasceu em Cuiabá-MT, em 1916. Com apenas dois meses, a família mudou-se para Corumbá (MS), onde se fixou de tal forma que chegou a ser considerado corumbaense. Foi alfabetizado pela tia Rosa e concluiu os estudos primários em um internato em Campo Grande, mas foi no Colégio São José, no Rio de Janeiro, que cursou em regime de internato também, os estudos ginasiais e secundários. O próprio poeta nos dá informações sobre sua biografia, a seguir:

Venho de um Cuiabá e de ruelas entornadas.
 Meu pai teve uma venda de bananas no beco da
 Marinha, onde nasci.
 Me criei no pantanal de Corumbá, entre bichos do
 chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.
 Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de
 estar entre lagartos.
 Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
 Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me
 sinto como que desonrado e fujo para o
 Pantanal onde sou abençoado a garças.
 Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo
 que fui salvo (Barros, 2016).

² Por compartilharmos dos dizeres de Cândido, optamos por utilizar o termo humanizar ao longo desta pesquisa.

No internato, foi apresentado pelos padres aos clássicos portugueses e encantou-se pela obra de Vieira.

Quando eu estudava no colégio, interno,
eu fazia pecado solitário.
Um padre me pegou fazendo
.– Corumbá, no parrrede!
Meu castigo era ficar em pé defronte a uma parede e
decorar 50 linhas de um livro.
O padre me deu pra decorar o Sermão da Sexagésima
de Vieira
.– Decorrrar 50 linhas, o padre repetiu.
O que eu lera por antes naquele colégio eram romances
de aventura, mal traduzidos e que me davam tédio.
Ao ler e decorar 50 linhas da Sexagésima fiquei
embevecido.
E li o Sermão inteiro.
Meu Deus, agora eu precisava fazer mais pecado solitário!
E fiz de montão.
– Corumbá, no parrrede!
Era a glória.
Eu ia fascinado pra parede.
Desta vez o padre me deu o Sermão do Mandato
Decorei e li o livro alcandorado.
Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras.
Fiquei fraco de tanto cometer pecado solitário.
Ficar no parrrede era uma glória.
Tomei um vidro de fortificante e fiquei bom.
A esse tempo também eu aprendi a escutar o silêncio
das paredes. (Barros, 2012)

Além dos clássicos portugueses, leu também autores como T. S. Elliot, Ezra Pound e Stephen Spender, sendo sua escrita influenciada, devido à vasta leitura, tanto por escritores brasileiros como estrangeiros. Foi também na cidade do Rio de Janeiro que se formou, em 1941, bacharel em Direito. Morou também em Nova Iorque, onde fez curso sobre cinema e pintura no Museu de Arte Moderna e estudou pintores como Picasso, Chagall, Miró, Van Gogh, presentes em sua obra. Conheceu Stella, enquanto corretor de imóvel, e com ela se casou. Influenciado pela esposa, voltou para o Pantanal-MS, para assumir uma fazenda de gado que recebera de herança pela morte do pai, passando a dividir seu tempo entre o Rio de Janeiro e o Pantanal. Nessa época, embora, não reconhecido pelo público, já era poeta.

Não estou na sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.
Os bois me recriam.
Agora eu sou tão ocase!
Estou na categoria de sofrer da moral porque só faço

coisas inúteis. (Barros, 2021)

Considerado pertencente à geração de 45, embora se dizia não pertencente a nenhuma escola literária, Manoel construiu uma linguagem inovadora, criativa, voltou-se para o “chão”, o “inútil” e criou como ele mesmo denominou o “idioleto manoelês”. O poeta, então, se define em “*Poemas Rupestres*”,

Eu sou dois seres.
 O primeiro é fruto do amor de João e Alice.
 O segundo é letral:
 É fruto de uma natureza que pensa por imagens,
 Como diria Paul Valéry.
 O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidades.
 O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades frases.
 E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.
 (Barros, 2011)

Nos anos 80, Millôr Fernandes começou a mostrar ao público, em sua coluna no Jornal do Brasil, a poesia de Manoel de Barros. E assim, tendo sua obra reconhecida por Millôr e outros intelectuais, a Editora Civilização Brasileira publicou um compêndio de seus textos no livro intitulado “*Gramática expositiva do chão*” (Barros, 2011). O poeta foi agraciado com várias premiações, entre elas por duas vezes recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura, com “*O Guardador de Águas*” e com “*O Fazedor de Amanhecer*”. Aos 97 anos, ao realizar uma cirurgia de desobstrução do intestino, faleceu de falência múltipla dos órgãos, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no dia 13 de novembro de 2014. “No meu morrer tem uma dor de árvore” (Barros, 2016, p. 89).

E assim fomos nos humanizando junto com Manoel, junto com seu poema, no sentido de estimular nos estudantes uma postura investigativa pelos sentidos explorados pelo seu vocabulário utilizado no seu texto literário.

O intuito foi que os discentes percebessem a dinamicidade de nossa língua por meio dos poemas de Barros e compreendessem que tanto o ensino de Língua Portuguesa quanto o de Literatura pudessem acontecer de forma significativa. A ideia foi no sentido de que compreendessem que a língua vai muito além da gramática e a Literatura muito além da simples leitura. Assim, com a exploração de forma interativa e prazerosa dos textos literários, despertamos o interesse do estudante para o sentido que as palavras remetem no texto e o sentido que o literário produz em cada um de nós.

Nesse sentido, vale destacar os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

O objetivo geral do presente trabalho é, por meio de uma proposta didática, a partir das sugestões de Cosson (2009), despertar o aluno para a ampliação vocabular em um contexto poético - motivar a percepção de que as palavras são fontes de múltiplos sentidos, os quais se revelam no uso, na comunicação, na interação com o outro por meio do texto. Elegemos a proposta do referido autor, pois ele integra perspectivas metodológicas que consideramos essenciais ao ensino de língua e literatura, como o docente exercer o papel de “andaime” que sustenta as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, o estudante torna-se construtor do seu conhecimento na própria prática e o registro das diversas atividades desenvolvidas. Além disso, valora o partilhado em sala de aula por meio da interação e cooperação que se estabelece com a comunidade presente nela.

Assim, a ideia foi a de caminhar ao encontro da concepção de ensino que priorizasse a aprendizagem das relações lexicais que vão além da própria frase, mas que se apoiasse no contexto e que ultrapassasse a simples conceituação de itens lexicais que desfavoreçam o uso. Não usamos, em nenhuma circunstância, o texto literário como pretexto para o ensino de língua, ao contrário, quisemos por meio da compreensão de sentidos contextualizados dos vocábulos presentes nos textos, que o estudante tivesse a capacidade de apropriar-se da leitura e escrita e das práticas sociais a elas relacionadas. E assim, pudéssemos ampliar o conhecimento do aprendiz para empregar e reconhecer tais palavras nos mais variados contextos discursivos. Conforme já mencionado, as atividades foram desenvolvidas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola de periferia no município de Uberlândia- MG.

E é no contexto da escrita de Barros que fomos buscar o sentido das palavras, do texto, da vida, do mundo, pois não queríamos que nossos estudantes fossem analistas da língua, mas que conhecessem e vivessem a língua. Afinal, o homem se expressa pela palavra, enamora-se dela e com ela se manifesta no mundo. E assim, evocando a poesia de Manoel de Barros (2021), quisemos que, por meio do texto poético, os estudantes também pudessem criar “descomportamentos” linguísticos, pudessem desregular a norma pois, quem tem a capacidade de mudar o comportamento normal dos verbos, dos substantivos, enfim de desvirtuar os valores semânticos normais, é um conhecedor da língua.

Diante disso, a seguir, apresentamos o poema “*Comportamento*”, para exemplificar como o eu lírico se comporta diante do sentido das palavras, sendo soberano a ele e brincando com a linguagem:

COMPORTAMENTO

Não quero saber como as coisas se comportam.
 Quero inventar comportamento para as coisas.
 Li uma vez que a tarefa mais lúdica da poesia é a
 de equivocar o sentido das palavras
 Não havendo nenhum descomportamento nisso
 senão que alguma experiência linguística.
 Noto que às vezes sou desvirtuado a pássaros, que
 sou desvirtuado em árvores, que sou desvirtuado
 para pedras.
 Mas que essa mudança de comportamento gentel
 para animal vegetal ou pedral
 É apenas um descomportamento semântico.
 Se eu digo que grotas é uma palavra apropriada para
 ventar nas pedras,
 Apenas faço o desvio da finalidade da grotas que
 não é a de ventar nas pedras.
 Se digo que os passarinhos faziam paisagens na
 minha infância,
 É apenas um desvio das tarefas dos passarinhos que
 não é a de fazer paisagens.
 Mas isso é apenas um descomportamento linguístico que
 não ofende a natureza dos passarinhos nem das grotas.
 Mudo apenas os verbos e às vezes nem mudo.
 Mudo os substantivos e às vezes nem mudo.
 Se digo ainda que é mais feliz quem descobre o que não
 presta do que quem descobre ouro –
 Penso que ainda assim não serei atingido pela bobagem.
 Apenas eu não tenho polimentos de ancião. (Barros, 2021)

Como objetivos específicos, esperávamos, ao longo da aplicação da proposta: i) estimular, por meio da leitura de vários poemas, o prazer em aprender a Língua Portuguesa; ii) sensibilizar os estudantes nas relações consigo e com o outro pela expressão de sentimentos e opiniões; iii) estimular uma leitura investigativa dos sentidos produzidos pelo texto literário; iv) compreender as palavras em seu contexto de uso; v) desenvolver estratégias de leitura que possibilitem a interpretação do uso conotativo das palavras; vi) ampliar o vocabulário ativo; incentivar o uso do dicionário; vii) estimular e aguçar a criticidade e a criatividade na criação de um pequeno dicionário poético e, por fim, viii) produzir textos poéticos.

Consideramos que o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa é muito insatisfatório, isso decorre da visão de muitos professores, que ainda priorizam o ensino com foco na gramática e em suas nomenclaturas, mesmo com os documentos oficiais orientando a

uma mudança de paradigma. Alguns estudos sobre o ensino do léxico demonstram que, no ensino de língua estrangeira, esse ocupa um lugar de maior destaque ao se comparar à língua materna, inclusive à importância dada pela BNCC. Nesse sentido, no contexto de língua materna, estudiosos como Biderman (2001), Leffa (2002), Dias (2009) e Antunes (2012) têm contribuído com análises e considerações sobre os desafios do ensino do léxico na etapa do fundamental como também sua abordagem nos livros didáticos.

Antunes (2012) tece reflexões, sobre essa temática, em sua obra *“Território das palavras: o ensino do léxico em sala de aula”*, e faz críticas às abordagens do léxico nas aulas de língua portuguesa, descrevendo-as como insuficientes e de caráter breve e, ainda, defende uma atenção maior no que diz respeito à ampliação vocabular e ao estudo do léxico.

E temos como perguntas da pesquisa:

- Como vivenciar um ensino com poemas voltado para a palavra em uso?
- Como desenvolver atividades com o léxico que sejam consistentes e relevantes para o educando?
- Como fazer com que o aluno experiencie o dinamismo da palavra e se encante por ela?
- A poética de Manoel de Barros despertará no discente o interesse pela palavra e o encantamento pela língua?
- A palavra em Barros nos fará mais sensíveis na convivência com o outro? Nas relações conosco?
- A palavra na poética de Manuel de Barros tem o mesmo sentido que nos apresenta o dicionário escolar?

Nesse estudo, além da pesquisa teórica, nossas contribuições são: a aplicação e análise de um material didático que será disponibilizado a professores e interessados. Esse material intitulado *“Caderno dos vazios das palavras: uma proposta de ensinagem”* constitui nosso primeiro produto, que deverá ficar na biblioteca da escola para uso dos professores. Além desse material, fará também parte do acervo da biblioteca um *“Pequeno dicionário poético ilustrado”* confeccionado pelos estudantes a partir de um confronto entre acepções conotativas e denotativas e, ainda, uma coletânea de poemas produzidos pelos discentes ao término das oficinas.

Para melhor organização do texto, optamos por dividi-lo em capítulos, descritos a seguir:

No capítulo 1, Introdução, abordamos a temática a qual trata esse trabalho.

No capítulo 2, Fundamentação Teórica, apresentamos estudos de autores acerca do léxico e da importância do uso do dicionário no contexto escolar, além de abordagens relacionadas à literatura, especificamente, em relação à poesia de Manoel de Barros.

No capítulo 3, Metodologia, discorremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, seus participantes e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 4, Proposta de intervenção, relatamos a proposta interventiva que aconteceu no formato de oficinas e que foi aplicada em uma turma do 7º ano do ensino fundamental.

No capítulo 5, Aplicação das oficinas: relato, análise e reflexão, detalhamos o desenrolar de cada oficina, incluindo análises e reflexões.

E para finalizar, no capítulo 6, apresentamos as Considerações finais expondo os resultados da pesquisa.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção da dissertação, apresentamos a contribuição teórica de autores e estudiosos do ensino de Literatura, com foco no gênero poema, e também abordamos o ensino do léxico, mais especificamente, sobre ampliação vocabular por meio da leitura de poemas. Portanto, apresentamos primeiramente considerações sobre a Literatura no ensino de Língua Portuguesa; na sequência, tratamos da abordagem sociodiscursiva e o gênero poema; em seguida, tecemos algumas reflexões no tocante ao ensino de língua; o ensino do léxico: a abordagem do léxico na BNCC e seus reflexos no ensino em sala de aula; léxico e dicionário; Letramento literário; leitura subjetiva; Ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa e Neologismos: criatividade e expressividade lexical.

2.1. Literatura no ensino de Língua Portuguesa

A literatura desempenha um papel fundamental no ensino de Língua Portuguesa, pois permite que os alunos explorem a linguagem de maneira criativa e contextualizada. Através da leitura de obras literárias, os estudantes podem aprimorar sua compreensão textual, ampliar seu vocabulário, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, além de se familiarizarem com diferentes estilos de escrita. Além disso, a Literatura possibilita a discussão de temas relevantes para a sociedade, promovendo a empatia e a compreensão das experiências humanas. Ao integrar a Literatura ao ensino de Língua Portuguesa, os educadores proporcionam uma abordagem mais rica e significativa para o aprendizado da linguagem.

O documento orientador oficial do ensino, a BNCC, apresenta a Literatura como uma forma de promover uma imersão do alunado em diversas obras, com o objetivo de formar estudantes com um pensamento crítico, aberto às diferenças.

Na BNCC, a Literatura está inserida na área Linguagens e suas Tecnologias, a qual contempla: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Ela não vem configurada especificamente e sim como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa.

A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, vem articulada aos campos de atuação social, nova linha demarcada pela Base: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. São esses campos os geradores das ações subsequentes, o que marca uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais. (Ipiranga, 2019, p. 108)

Portanto, o ensino de literatura se inclui no campo artístico-literário, no qual a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 495).

O lugar próprio reivindicado para a literatura não requer necessariamente um espaço disciplinar exclusivo, pois o que se demanda é o reconhecimento da especificidade do letramento literário enquanto modo de ensinar literatura na escola. Tanto é assim que para este paradigma irrelevante a existência de um componente curricular em separado denominado Literatura ou de um campo associado ao componente Língua Portuguesa. O que realmente importa é que seja promovida a apropriação literária da literatura, isto é, o letramento literário como um modo específico de identificar, ler e produzir textos literários na escola. (Cosson, 2020, p. 193).

Em relação às linguagens, a BNCC (2018) elenca dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que são essenciais para o desenvolvimento do exercício pleno da cidadania e especifica na nona que o estudante deve:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

Além do caráter humanizador de Cândido (2011), o referido documento requer que o aluno, para a sua formação literária, demonstre conhecimentos acerca do gênero poético.

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (Brasil, 2018, p.136)

Entre as habilidades descritas para as séries finais do Ensino Fundamental, especificamente 6º e 7º anos, a BNCC explica que

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (Brasil, 2018, p. 161)

Entendemos que é possível, por meio do gênero discursivo “poema” (do verbo grego “*poiéo*” que significa “fazer criar, compor”), despertar no discente o prazer pela leitura e pela

escrita, visto o seu caráter lúdico, acolhendo diversas práticas pedagógicas que sejam capazes de imbricar o discente na linguagem poética e de lhe atribuir sentido, uma vez que a poesia apresenta uma linguagem própria que, muitas vezes, é supranatural. Nesse sentido, para Moisés:

A linguagem poética se distingue das demais por seu acentuado poder de síntese, pela infinita variedade de seus expedientes e pela capacidade que tem o poeta de falar nas entrelinhas. Podemos admitir que a poesia seja um jogo de subentendidos, linguagem cifrada, repleta de nuances e ambiguidades, constituindo, assim, um poderoso desafio à nossa sensibilidade e argúcia. (Moisés, 2012, p. 17)

Essa linguagem, para ser compreendida, desde a estrutura do texto, as escolhas lexicais, a sonoridade, além das condições sociais, históricas e culturais, exige do professor um planejamento cuidadoso para que atinja a compreensão por parte dos estudantes. Ressaltamos, neste sentido, a importância do trabalho com o léxico para conseguir levar o discente a redimensionar o falar do poeta e conseguir ler nas entrelinhas, nas possibilidades de leitura e de seus multissignificados e, gradativamente, levantar a pele escondida nas palavras metafóricas e, por conseguinte, descobrir o mundo atribuindo-lhe sentidos.

Nesse sentido, o gênero escolhido “poema” será trabalhado na perspectiva sociodiscursiva, sobre os quais teceremos breves considerações a seguir.

2.2. A abordagem sociodiscursiva e o gênero poema

O conceito de gênero, já existente desde a época de Platão e Aristóteles, ficou mais comum e recorrente no ambiente escolar quando os documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil passaram a adotá-lo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem propõe uma nova forma de ensinar a Língua Portuguesa, considerando os diferentes usos da linguagem em contextos variados. Sabemos que há estudiosos renomados que se debruçam em pesquisar sobre essa temática e que trazem perspectivas e enfoques diferenciados e, por conseguinte, apontam convergências e divergências acerca dos estudos que, de qualquer maneira, contribuem de forma significativa no intuito de fazer pensar o ensino de língua.

A abordagem sociodiscursiva, oriunda da escola de Genebra, que embasa o presente trabalho, sustenta a ideia de que os gêneros circulam na sociedade e que, dessa forma, as pessoas interagem por meio deles. Para Bakhtin (2011), representante dessa abordagem, o uso da língua se dá em forma de enunciados que se organizam por meio de conteúdo temático, construção composicional e estilo. Essa perspectiva ressalta a importância do contexto social e discursivo

na produção e compreensão de textos, destacando a influência das práticas sociais e das relações interpessoais na linguagem. Ao considerar esses aspectos, a abordagem sociodiscursiva enriquece o estudo dos gêneros discursivos para uma contribuição mais ampla e contextualizada da linguagem.

Segundo as concepções do autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2011, p. 261)

Para esta teoria, há uma relação intrínseca entre a palavra e a vida, tudo que fazemos se materializa pela palavra que traz em si significado de acordo com quem fala, para quem fala e o contexto em que se profere a palavra. E, nesse sentido, no encontro de palavras vamos nos formando dialogicamente. Assim, é muito relevante levar para a sala de aula o trabalho com o poema visto que a linguagem poética é a voz do poeta como um pulsar de várias vozes que ecoam na sociedade. O dizer dele faz parte do mundo que o cerca. Ele só diz o que diz, mesmo metaforicamente, porque participa do mundo e se interage com ele por meio das suas palavras.

Partindo dessa visão, as atividades com a linguagem literária passam a ser o compreender da própria vida, o compreender da realidade. É preciso, assim, ensinar a ler as várias linguagens, as entrelinhas, o que está dito e o que não está. Nesse sentido, a linguagem poética proporciona ao leitor que interage com o texto construir e reconstruir sentidos.

Considerando os elementos que constituem o gênero na perspectiva de Bakhtin, recorreremos aos estudos de Perfeito e Vedovato (2011), conforme quadro abaixo, que sintetizam as características do poema de acordo com o proposto na visão bakhtiniana sustentando-o como gênero.

Quadro 1 - Características do gênero poema

Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta;
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor;
	Suporte: livros, revistas, internet, materiais didáticos diversos, entre outros
	Contexto histórico e pessoal: normalmente influencia a forma-linguagem empregada, bem como o arranjo do poema.
A construção composicional	Apresentação: organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos e /ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais.
O conteúdo temático	Variável.
As marcas linguístico-enunciativas	Figura de linguagem e pensamento; forte presença de elementos fonéticos/ efeitos sonoros de linguagem. Preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagem e de paralelismo sintático.

Fonte: Perfeito e Vedovato (2011, p. 251).

Entendemos que o poema é considerado um gênero complexo, pois apresenta uma flexibilidade maior quando comparado a outros gêneros. Pode ser rimado ou não, pode ter uma única estrofe ou várias, pode se organizar de diferentes formas no papel e pode até formar desenhos, mas, de um modo geral, tem como estrutura composicional os versos e, no estilo, percebemos a voz do poeta como porta voz da palavra que pode alcançar aos que se interessarem pelo encantamento delas. E o que é dizível pelo poema? Tudo que o poeta sentir vontade de expressar. Essa expressão é marcada pela criatividade, que se mostra pelo uso de metáforas, comparações, sonoridades, neologismos.

Sendo assim, o poema enquadra-se nas características propostas por Bakhtin para ser considerado gênero, que possui a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático. Desta forma, ao trabalhar o gênero poema com este novo olhar proposto por Bakhtin (2011) da interação e dialogicidade, o professor foge das velhas e tradicionais práticas já mencionadas de usar o texto literário como pretexto para ensinar a gramática normativa. É o texto como um fazer pensar de sentidos que se constitui na interação entre o autor, o leitor e seu contexto. A BNCC (2018) coaduna com esta proposta, quando explicita em relação ao campo literário que:

destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p.139).

Em outras palavras, é possível trazer o gênero poema para a sala de aula na perspectiva de cooperar com o ensino da leitura significativa, da ampliação lexical, que se insere em um contexto de dialogia com o texto, ou seja, ensinar a língua/linguagem por meio do gênero. Portanto, na próxima seção, tecemos algumas reflexões sobre o ensino da língua materna.

2.3. Reflexões no tocante ao ensino de língua

Nossa experiência na escola nos revela que muitos alunos, ao longo de todos os anos que frequentam a instituição, em geral, não têm uma vivência prazerosa com a Língua Portuguesa. Acreditamos que a possibilidade de levar para as aulas o texto poético pode mudar essa dureza das aulas de gramática e levar os discentes a experienciar um encantamento pela língua.

Antunes (2009) explica e nos faz refletir que:

os professores precisam saber mais a respeito das questões da língua para assim conseguir crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas (atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise) (Antunes, 2009, p. 15).

Portanto, entendemos que o trabalho com os gêneros é uma forma de apresentar aos alunos uma nova forma de se encontrarem com a palavra. Como nos apresenta Barros (2016, p.60): “as palavras me escondem sem cuidado/Aonde eu não estou as palavras me acham”.

Nessa busca de resgatar a afetividade pela palavra é que abraçamos, novamente, o dizer de Antunes:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo. (Antunes,2009, p.23).

E nesse sentido, da necessidade de planejar aulas que possibilitem por meio do texto esse encontro, que devemos estar cientes do nosso fazer em sala de aula. Só formaremos leitores proficientes e críticos se nos dispusermos à mudança e, nesse sentido, a Literatura pode proporcionar essa busca pelo sentido desse encontro consigo e com o outro.

Para reforçar esse pensamento, citamos Lajolo: “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê”. (Lajolo, 1985, p. 52).

Ainda, conforme a referida autora:

É o propósito da Literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu sentido maior. (Lajolo, 1985, p.62)

Ampliando o espaço escolar, não mais apenas como o espaço da razão, a literatura vem para agregar a construção de conhecimentos e significados por meio do texto literário. Ao incorporar a literatura no processo educacional, o ensino deixa de ser mecanicista e o aprendizado passivo, abrindo espaço para uma abordagem mais reflexiva e participativa, para ser, na mediação do professor, um aprender com o ressoar de várias vozes: a do autor, a do leitor e dos pares, que coletivamente, contribuem para a construção dos mais variados sentidos. Essa interação enriquece a compreensão dos textos literários e estimula a reflexão crítica, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

E é acreditando na força do léxico, do vocabulário utilizado pelo poeta que, a seguir, apresentamos a abordagem que a BNCC traz sobre o léxico e seu ensino nas salas de aula.

2.4. O ensino do léxico: a abordagem do léxico na BNCC e seus reflexos no ensino em sala de aula

O objetivo da BNCC (2018) é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum às escolas de educação básica. Para isso,

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p.67)

Neste sentido, o documento preconiza que a Língua Portuguesa seja ensinada por meio dos textos que circulam em nossa sociedade: os gêneros discursivos.

Segundo Antunes (2012, p.27), “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossa ação de linguagem”. Ou seja, o conhecimento do léxico é importante para o conhecimento da língua. Assim, a ausência de trabalho para a ampliação vocabular em sala de aula, afeta, sobremaneira, a compreensão das possibilidades semânticas e, por consequência, a compreensão do mundo e a formação do aluno enquanto sujeito social inserido nele.

A BNCC (2018), como principal documento orientador da educação no país, serve como ponto de partida para a prática docente em sala de aula. Assim, seria importante que tivesse, além do texto como centro do ensino, um amplo espaço destinado ao ensino do léxico no documento. Mas conforme Bezerra (2021, p. 197):

os documentos reguladores desse ensino – como a BNCC –, ao não abordarem o trabalho explícito com o vocabulário, me fazem inferir que a perspectiva teórica que seguem é a inatista (de aquisição de linguagem, de vocabulário à medida que se expõe o aluno a textos variados). Analisando, por exemplo, as habilidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental propostas na BNCC, veem-se as referências feitas ao ensino de vocabulário identificadas no eixo da leitura, da oralidade, da produção textual e da análise linguística/semiótica, mas sem abordagem explícita.

É muito importante compreender que a parte destinada ao léxico em tal documento, ainda é muito rasa e isso reflete sobremaneira a forma como ainda é abordado pelos docentes, ou seja, o ensino do léxico ainda não é trabalhado com relevância em sala de aula, muito pelo contrário, é deixado à margem e, quando ocorre, se dá com atividades mecanizadas, descontextualizadas e distanciadas de práticas de leituras que efetivem a formação de leitores competentes.

Assim, segundo o exposto, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o léxico tem sido desprezado no cotidiano da sala de aula e o que muitas vezes acontece é o estudo do vocabulário, trazido em uma seção do livro didático, de modo muito superficial, o qual muitas vezes nem é explorado pelo professor por acreditar que a simples leitura do texto e o contato por meio dele com novas palavras do léxico será suficiente para ampliar o vocabulário dos discentes.

Ainda sobre o assunto, passamos a detalhá-lo mais, incluindo o dicionário nessa discussão.

2.4.1. Léxico e Dicionário

Para nossa proposta, é primordial a compreensão do que se entende por léxico, visto que é nosso objetivo estimular a ampliação vocabular por meio da poesia de Manoel de Barros. Elencaremos alguns estudiosos do léxico que contribuiriam sobremaneira com nosso trabalho. Nesse sentido, segundo Antunes (2009, p. 93):

O léxico de uma língua, em seu sentido mais geral, corresponde ao inventário total de palavras disponíveis aos falantes. Numa perspectiva mais específica, o léxico compreende o conjunto de recursos lexicais de uma língua, o que inclui também morfemas e os processos aceitáveis na língua para a construção de palavras.

Nos estudos em relação ao léxico, Biderman (2001, p. 13) registra:

O léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras.

Entendemos, portanto, que o léxico é o conjunto de palavras de uma língua à disposição de seus usuários para estabelecer relações de interação e que essas palavras estão relacionadas ao seu patrimônio cultural. Além disso, o léxico é aberto, mutante, e por isso nunca pode ser aprendido em sua totalidade, devido a essa característica de transformação da própria língua. Diferentemente, o vocabulário é individual, pois é a seleção que se faz do léxico para o uso particular. Nas palavras de Biderman (2001, p.98), “léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades”.

Compreendemos, então, que estudar o léxico vai muito além de estudar suas palavras, pois ao fazermos isso, adentramos também na vida, na história social e no saber do povo, ou seja, na sua cultura, visto que o léxico é um legado de gerações.

Nessa perspectiva, ampliar os estudos do léxico no contexto escolar é fundamental se quisermos contribuir para que os discentes consigam significar o seu mundo, sua história por meio da linguagem, seja ela falada ou escrita e com ela estabelecer relações de interação e participação social. Além do mais, o desenvolvimento do vocabulário por meio de estratégias e recursos adequados coopera para a ampliação da competência lexical e, por consequência, comunicativa de nossos discentes. O dicionário tratado na próxima seção, aparece como um instrumento importante para contribuir com a ampliação vocabular dos estudantes.

Neste trabalho, questionamos quantas palavras compõem o “dicionário interno”³ de nossos alunos e a quais eles se recorrem no seu dia a dia. Ousamos acreditar “que mais de que doze”, como nos escreve Barros em seu poema “*Nomes*”, e mesmo assim, o desejamos ampliar.

O dicionário dos meninos registrasse talvez
àquele tempo
nem do que doze nomes.
Posso agora nomear nem do que oito: água,
Pedras, chão, árvore, passarinhos, rã, sol,
borboletas...
Não me lembro de outros.
Acho que mosca fazia parte.
Acho que lata também.
(Lata não era substantivo de raiz moda água
sol ou pedras, mas soava para nós como se
fosse raiz.)
Pelo menos a gente usava lata como se usássemos
Árvore ou borboletas.
Me esquecia da lesma e seus risquinhos
de esperma nas tardes do quintal.
A gente já sabia que esperma era a própria
ressurreição da carne.
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.
Sei bem que esses nomes fertilizaram a minha
linguagem.
Eles deram a volta pelos primórdios e serão
para sempre o início dos cantos do homem.
(Barros, 2008)

Ao utilizarmos o termo “dicionário interno” para relacionar com o poema “*Dicionário*” de Barros, estamos nos referindo ao vocabulário individual de cada aluno, ou seja, as palavras que fazem parte do seu cotidiano, seja por meio da oralidade ou da escrita – vocabulário ativo -, como também aquelas que estão internalizadas por eles, mas que não utilizam regularmente quando se expressam – vocabulário passivo.

³ Termo criado pela pesquisadora para fazer referência às palavras pertencentes aos vocabulários ativo e passivo dos alunos.

Levando em consideração os aspectos culturais do léxico no ensino de Língua Portuguesa, no sentido de buscar a ampliação do repertório linguístico, devemos buscar práticas pedagógicas que suscitem seu aprendizado, pois segundo Dias (2004, p. 67):

a escola tem a função de acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas e que ela deve sim, se preocupar em atingir metas quantitativas de palavras a serem aprendidas. Afinal, é função da escola ampliar o vocabulário dos alunos e, se possível, com a vantagem de fugir das mesmices pedagógicas e conseqüentemente da crítica que os estudantes de hoje têm um vocabulário pobre.

Em vista da necessidade de ampliar o conhecimento lexical no processo de ensino e aprendizagem de língua, há a demanda por materiais pedagógicos que auxiliem nesse processo. E ressaltamos o uso do dicionário em sala de aula.

Mesmo sendo disponibilizados pelas entidades governamentais para uso, sabemos que os dicionários ficam enclausurados em muitas bibliotecas das escolas e não estão disponíveis facilmente para os discentes em sala de aula. Se o recurso de tal instrumento fizesse parte do planejamento e da rotina diária de aula do docente, muitos alunos não teriam dificuldades em manuseá-los ao chegarem no ensino fundamental 2.

Importante enfatizarmos, assim como alguns autores (Dias, 2004; Antunes 2009, 2012 dentre outros), que a aquisição do vocabulário não deve ser ensinada de forma descontextualizada, mas associada a estratégias de leitura, escuta e escrita, que verdadeiramente contribuem para ampliar o vocabulário ativo do discente e assim expandir seu conhecimento lexical de acordo com o contexto de uso, levando-o a empregar as palavras em textos orais e escritos e percebendo que não há sinonímia absoluta. Além disso, estudos afirmam que “o dicionário possui um papel importante para que o consulente perceba os inúmeros significados e a riqueza de sentidos apresentados nele. O que falta é um trabalho diferenciado com o dicionário na escola”. (Dias, 2004, p.72)

Outra contribuição importante destaca que

Um dicionário padrão é um instrumento para orientar os seus consulentes sobre os significados e os usos das palavras e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com a maior precisão e propriedade possíveis, utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma. (Biderman, 2001, p.27)

Como professores, entendemos que, de fato, precisamos nos questionar, embasados nos estudos sobre as ciências do léxico, como podemos avançar em contextos reais de leitura e produção textual, utilizando práticas, atividades e metodologias que envolvam o uso do

dicionário no contexto escolar com o intuito de cooperar para o aumento do repertório lexical do discente.

E, para o trabalho com os poemas, necessário se faz que o professor/pesquisador tenha consciência da importância do letramento literário, abordagem feita a seguir.

2.5. Letramento Literário

Iniciamos essa seção, retomando a BNCC (2018). O documento propõe o contato do aluno com a arte literária, quando orienta que a escola deve:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87).

Sugere também que nós, professores, tenhamos a sensibilidade de despertar no estudante o imagético, o prazer e encantamento pela leitura para ir, processualmente, colocando-se de modo mais humano nas relações que permeiam sua vida: com os familiares, com os professores, com os colegas, com os funcionários da escola, com o balconista da padaria, com o motorista do ônibus ou em tempos modernos, do Uber. São nesses espaços que a literatura irá adentrar, é na vida.

Assim, ainda de acordo com a BNCC:

para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p.156).

Antonio Candido (1989), autor e crítico literário, tão estudado por nós nos cursos de Letras nos ensina que a humanização 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 percepção da complexidade do

mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (Candido, 2004, p. 117).

Os vários conflitos existentes no ambiente escolar nos dão o alerta de que precisamos nos humanizar, nos colocar na dor do outro para entender a dor do mundo. Faz-nos refletir enquanto formadoras, que urge trabalhar o poético em sala de aula com vistas a tornar este mundo um lugar melhor de se viver, de se relacionar. As aulas podem ser mais lúdicas, prazerosas, interativas e dialógicas. A leitura do poema pode se dar em contextos de aula que faça o aluno perceber a beleza da linguagem e o que subjaz a ela. O discurso literário tem a liberdade de criar palavras e de construir com palavras, pois segundo Paz (1982, p. 17), só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente.

E com a propositura de levar a poesia para o universo escolar é que começamos por desconstruir a dificuldade tão arraigada pelos docentes com o gênero poema. Para isso, iniciamos o que pode ser matéria de poesia no olhar poético de Barros:

Matéria de poesia

Todas as coisas cujos valores podem ser
disputados no cuspe à distância
servem para poesia
O homem que possui um pente
e uma árvore
serve para poesia
Terreno de 10 x 20, sujo de mato — os que
nele gorjeiam: detritos semoventes, latas
servem para poesia
Um chevrolé gosmento
Coleção de besouros abstêmios
O bule de Braque sem boca
são bons para poesia
As coisas que não levam a nada
têm grande importância
Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo
tem seu lugar
na poesia ou na geral
O que se encontra em ninho de João-Ferreira:
caco de vidro, garrampos,
retratos de formatura,
servem demais para poesia
As coisas que não pretendem, como
por exemplo: pedras que cheiram
água, homens

que atravessam períodos de árvore,
se prestam para poesia. (Barros, 2019)

Assim, compreendemos que uma metodologia de ensino pode contribuir de forma significativa com o docente no processo de ensinar e levar o poema e a poesia para o ambiente escolar, ou seja, o letramento literário pode favorecer o desenvolvimento da leitura significativa, contextualizada e colaborativa a partir da poesia de Manoel de Barros. Assim, coaduna-se com essa proposta as relações com outras linguagens estéticas, como a música, as artes plásticas e cênicas, enriquecendo ainda mais a experiência dos estudantes com a poesia.

Nessa perspectiva, na proposta, os alunos foram incentivados a vivenciar a poesia de Barros de forma prazerosa, a sentir e a viver a arte por meio de declamação de poema, de sentir as sonoridades, os ritmos, de conhecer novas palavras, de conhecer neologismos e todo o universo que a poesia proporciona, desvencilhando do ensino da gramática, promovemos a criatividade, a interatividade, na busca de resgatar a afetividade consigo, de buscar um olhar mais amoroso com sua própria história trazendo mais serenidade para a aprendizagem e para a construção de sua subjetividade, de sua identidade enquanto ser. Nesse direcionamento, Cosson explica:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, 2009, p. 17)

Assim, consideramos que contribuímos para o letramento literário e concordamos com o pensamento de Cosson, ao afirmar que,

[..] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2009, p. 23)

Essa visão ampliada do espaço escolar, não mais restrito ao domínio da razão, permite que a literatura incorpore o pulsar da vida, contribuindo para a construção de conhecimentos e significados por meio do texto. Nesse contexto, o ensino deixou de seguir uma abordagem mecanicista e o aprendizado tornou-se ativo, possibilitando uma aprendizagem enriquecedora com a ressonância de diversas vozes. É nesse sentido que

Cosson (2009) nos chama para uma reflexão acerca dos usos da literatura em sala de aula, focando o letramento literário para a construção de uma comunidade de leitores:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2009, p.12).

Com base nos apontamentos mostrados nessa fundamentação teórica, já refletimos, que é papel da escola formar o leitor e, especificamente, também o leitor literário. A fim de que o aluno desempenhe uma competência literária, o docente deve não só apresentar ao aluno o texto literário mas criar estratégias que o motivem a querer interagir com ele.

Assim, partimos do princípio que a sequência didática é uma forma organizada e planejada de trabalhar as atividades em sala, pois auxilia o docente a propor atividades cadenciadas e tornam o ensino mais eficaz. Em outras palavras, a falta de planejamento ou atividades soltas e desconexas de sentido são evitadas quando o professor se abre a adotar metodologias e estratégias que levem o aluno a construir conhecimento e aprendizagens significativos. Sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para o presente trabalho, tomamos como base o processo metodológico da proposta didática do professor e escritor Rildo Cosson (2009) que nos apresenta uma proposta de ensino de literatura na escola seguindo quatro etapas: i) motivação, ii) introdução, iii) leitura e iv) interpretação. Sobre os intervalos de leitura, também citados por Cosson, mencionados ao final dessa seção.

- **MOTIVAÇÃO** - A primeira etapa é a motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. Normalmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com o professor trazendo uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal fazer com que o aluno desperte o interesse pela leitura proposta. Cosson (2009) afirma que o encontro do leitor com a obra depende de boa motivação e que exerce uma influência sobre as expectativas do leitor.

Corroborando com o autor, utilizamo-nos das palavras de Solé (1998, p.91), “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontre sentido”

- **INTRODUÇÃO** - A segunda etapa é a introdução em que é feita a apresentação do autor e da obra. O autor orienta a tomar cuidado nessa etapa para não a tornar cansativa e desestimular a leitura.
- **LEITURA DO TEXTO** – A terceira etapa é a leitura do texto em si, que deve ser acompanhada pelo professor. Cosson (2009) alerta o docente para monitorar essa etapa, acompanhando as possíveis dificuldades.
- **INTERPRETAÇÃO DO TEXTO** - A quarta e última etapa é a interpretação e, para o autor, ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra”. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p. 65).

Ainda de acordo com o autor:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (Cosson, 2009, p. 29)

Dessa forma, acreditamos que, a partir de um trabalho cuidadosamente elaborado e planejado pelo professor, o ensino de literatura, (incluindo seu léxico) pode motivar o estudante a se transformar e ser capaz de irradiar alegria e entusiasmo pelo aprendizado e pela vida, desenvolvendo o desejo de se tornar um agente transformador, capaz de refletir criticamente e afetivamente sobre o ambiente em que está inserido.

Em relação às etapas da sequência básica de Cosson (2009), leitura e interpretação, enfatizamos que elas foram contempladas em todas as oficinas, pois as mesmas tinham como base: a leitura e interpretação de um ou mais poemas do escritor Manoel de Barros. Adotamos

também, o princípio da oficina de Cosson (p.48) em que intercalamos atividades de leitura e escrita, correspondendo essas atividades e utilizando-as como suporte para dinâmicas mais lúdicas e criativas. Entretanto, em relação aos intervalos de leitura, como não pedimos a leitura de um livro completo, mas sim realizamos, em sala de aula, a leitura de poemas publicados em obras diversas, não houve esse espaço para os estudantes apresentarem os resultados de suas leituras.

Na próxima seção, apresentamos a leitura como uma parte constitutiva de subjetividade, importante para entendimento da abertura de espaços na escola para expressão, impressões e sentimentos.

2.6. A leitura subjetiva

Iniciamos esta seção refletindo sobre a importância da leitura literária na escola partindo do princípio de que os adolescentes se envolvem cada vez menos com os livros e cada vez mais com jogos e tudo o que envolve a tecnologia. E esse uso indiscriminado vem provocando um vazio e esgotamento das relações consigo e com o outro. Por isso acreditamos ser essencial o desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura literária em que haja possibilidade de expressão da subjetividade.

Nesse sentido, é necessário abrir espaços de práticas de leitura literária que possam ensinar aos alunos leitores a expressão de suas impressões, sentimentos e descobertas. Nessa mesma direção nos aponta Rouxel (2013, p.20):

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura.

Compartilhamos do pensamento dos autores que embasam essa pesquisa de que a leitura literária pode ter o poder transformador de nos fazer olhar, de nos permitir olhar para a nossa história e de alguma forma lidar melhor com ela e até mesmo reinventá-la. Acreditamos que aqueles que se apegam aos livros, aos poemas, sonham mais e se refazem mais. E bem sabemos que nossos adolescentes, devido a vários fatores sociais e familiares, estão perdendo a capacidade de sonhar e de se perceber.

Pensamento similar encontramos em Jouve (2004, p. 53), quando nos explica que: “Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade” e que “cada um projeta

um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”.

A antropóloga Michèle Petit (2019, p. 38), quando aborda suas pesquisas sobre leitura, nos revela que “ ler poderia revelar-se impossível ou arriscado, já que aparentemente não servia para nada, justamente porque a utilidade dessa prática não fora estabelecida”. Evocamos, para essa pesquisa, a poesia de Barros para que a leitura possa ir além da utilidade escolar e social e que, assim sendo, seja uma busca da própria existência.

O poema é antes de tudo um inutensílio

Hora de iniciar algum
convém se vestir de roupa de trapo.

Há quem se jogue debaixo de carro
nos primeiros instantes.

Faz bem uma janela aberta.
Uma veia aberta.

Pra mim é uma coisa que serve de nada o poema
Enquanto vida houver

Ninguém é pai de um poema sem morrer.
(Barros, 2016)

A proposta desta pesquisa volta-se para este “vestir de trapo”, “do abrir a janela” para ir ao encontro das palavras e, por meio delas, por meio de suas significâncias e insignificâncias, ir tirando cada pele das palavras, explorando as possibilidades de sentido, ser capaz de olhar para sua alma, para sua interioridade e se encontrar.

A inutilidade de Barros é um chamado para o pensar, pois é a mesma que choca tanto com o contexto econômico e social em que vivemos. O que é valorado nos dias atuais? “Uma pequena manivela para pegar no sono”? “Um fazedor de amanhecer”? Vivenciamos que não!

Porém, acreditamos que a imagem poética pode fazer surgir uma nova perspectiva sobre o mundo que nos cerca e tem sua importância na medida em que existe como processo criador da própria imagem. Ainda, segundo Petit (2019, p.43)

nestes tempos em que cabe a cada pessoa, muito mais do que no passado, construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior; secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeitos de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história, ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade.

A referida autora, quando expõe seu pensamento sobre a leitura subjetiva, nos faz perceber que a literatura ultrapassa os muros da utilidade escolar e da fruição. Desejamos muito que neste espaço de brincar com as palavras, os alunos possam ser espaços de “desver o mundo” e quem sabe transformá-lo e ser espaço para abrir espaços.

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
 Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
 Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim:
 Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
 A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
 Já vem você com suas visões!
 Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui.
 Isso é traquinagem da sua imaginação.
 O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na sua voz uma candura de Fontes.
 O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.
 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 para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
 A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
 O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis.
 A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.
 Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
 (Barros, 2010)

Outra contribuição importante vem de Zilberman (2008, p. 17). Ela nos ensina que “A leitura do texto literário constitui uma atividade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto”. Nesse sentido, na experiência da leitura, que nos permite o devaneio e a fantasia, construímos também nossa identidade e nos tornamos sujeitos da história.

E mais uma vez sentimos e reiteramos a nossa responsabilidade enquanto docentes. As escolas e nós, professores, temos esse papel fundamental de sermos mediadores para que a leitura seja estimulada e aconteça, para que as crianças, adolescentes e jovens vivenciem práticas de leitura que ultrapassem o campo da análise linguística, do engessamento no ensino pautado nos gêneros, mas que permita pela postura tomada pelo docente em sala de aula, que ambas leituras, analítica e cursiva, harmonicamente, estejam presentes no ambiente escolar.

Vale destacar que Rouxel (2012) pontua que até há pouco tempo o leitor era excluído como sujeito no ensino de literatura e que sempre prevalecia exclusivamente o texto como pretexto para aquisição de saberes (leitura analítica). E a autora nos questiona o modo pelo qual poderemos fazer emergir no ambiente escolar o sujeito leitor (leitura cursiva). Aborda ainda que é possível os dois tipos de leitura ocorrerem na sala de aula e é, justamente, a proposta presente deste trabalho. Assim, segunda a autora:

a leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor. A confrontação de comentários de poemas, uns seguindo o procedimento analítico, outros na sequência de leituras cursivas, é esclarecedora: ao passo que os primeiros se interessam pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudos hierarquizados, os segundos introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica. (Rouxel, 2012, p. 276)

Em sala de aula, queremos que nosso estudante reflita sobre seu vocabulário, reconheça as metáforas, amplie seu repertório lexical e que também experiencie a literatura em busca do seu eu, da sua identidade e nessa perspectiva, se descubra no mundo e crie o hábito de ler para além de provas e trabalhos avaliativos.

Entendemos e acreditamos que Manoel de Barros (autor por nós escolhido) conhecia as palavras, as trabalhava, não era inspiração, mas era um conhecedor da língua e assim ficava mais fácil para ele “manipulá-la” nos poemas.

Esta pesquisa, neste encontro com a poesia, busca contribuir para fomentar nos alunos o desejo de aprimorar o uso das palavras da língua e despertar para outras linguagens também, talvez aquela capaz de comunicar consigo e se compreender.

A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.
(...)
Entendo ainda o idioma inconvertível das pedras.
É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das
palavras.
(...)
Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.
(Barros, 2021)

Em uma entrevista concedida em 1996 ao jornalista José Castello, do “Estado de São Paulo”, Manoel de Barros revelou ter o hábito de utilizar caderninhos onde rascunhava suas escrituras, sendo que ao longo de sua vida como poeta usou mais de 170 cadernos que ele mesmo produzia.

“Exploro os mistérios irracionais dentro de uma toca que chamo “lugar de ser inútil”. Exploro há sessenta anos esses mistérios. Descubro memórias fósseis. Osso de urubu, etc.

Faço escavações. Entro às 7 horas, saio ao meio-dia. Anoto coisas em pequenos cadernos de rascunho. Arrumo versos, frases, desenho bonecos. Leio a Bíblia, dicionários, às vezes percorro séculos para descobrir o primeiro esgar de uma palavra. E gosto de ouvir e ler “Vozes da Origem”.

Gosto de coisas que começam assim: “Antigamente, o tatu era gente e namorou a mulher de outro homem”. Está no livro “Vozes da Origem”, da antropóloga Betty Midlin. Essas leituras me ajudam a explorar os mistérios irracionais.

Não uso computador para escrever. Sou metido. Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento.” (Castello)

Nesse sentido, julgamos válido desconstruir a visão muitas vezes utópica de que a escrita é fruto de uma inspiração e enfatizar que o velhinho sobre o qual estamos estudando trancava-se no seu espaço de escritura e lá, cercado de seus livros, dicionários e com papel e lápis na mão, rascunhava sua poesia.

Com vistas ao propósito de ter um espaço em que nossos alunos tenham a experiência de escrever sobre os textos lidos, as impressões que se percebem deles, o diálogo desses com seus sentimentos e com suas experiências, o desenvolvimento da capacidade simbólica e o exercício do imaginário é que propusemos como subproduto lúdicos da pesquisa, os registros em caderninhos como os de Manoel de Barros, que serão produzidos pelos próprios alunos e que chamaremos de CADERNO QUASE INÚTIL⁴.

2.7. Ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa

“Poesia para ser séria tem que alcançar o grau de brinquedo.”

(Manoel de Barros)

Iniciamos essa seção com o verso de Manoel de Barros que nos faz refletir sobre a seriedade que é o brincar. Em uma sociedade que valoriza e incentiva tanto o consumismo, ou seja, os brinquedos comprados, industrializados, o autor desconstrói esta lógica do capitalismo

⁴ Este caderninho é para ser um lugar de refúgio, de liberdade da escrita individual, mas também registro das experiências compartilhadas em sala. Não servirá de avaliação, mas de experimentação que terá serventia para quem as escrever, fazendo parte do seu processo identitário. O que estiver nele rascunhado poderá ser sem importância para muitos que se lessem diriam ser bobagens de crianças. Mas poderá ser apenas quase inútil para aquelas crianças/alunos que se permitirem ter um olhar mais pessoal, criativo, imaginativo e caminhar para um ler a si próprio.

e nos ensina que as verdadeiras brincadeiras estão no fundo do quintal, no simples, no contanto com o outro, na instigação da imaginação.

Bachelard (1996), o filósofo da imaginação, nos dizia que:

Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda, [...]. Essa infância, que aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira (Bachelard, 1996, p. 85).

Nesse sentido, do encontro com a infância, Barros nos propõe em sua poesia a sentir a criança que vive em nós e a fazer da brincadeira o próprio brinquedo: o brincar com as palavras.

No quintal a gente gostava de brincar com palavras
Mais do que bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas.
(...)

Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo
fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos
brinquedos:
eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata (Barros,
2008).

A nossa busca constante em sala de aula foi de uma prática pedagógica que motivasse os alunos ao querer aprender. Acreditamos que se fossem pensadas e elaboradas estratégias de ensino que despertassem o interesse do aluno, teríamos aulas com mais interação e por consequência mais aprendizado. Nesse sentido, temos, enquanto docentes, que pensar constantemente em dinâmicas que despertem no aluno o olhar surpreso e curioso do menino que acaba de inventar uma brincadeira. As aulas que instigam a imaginação e a dialogia por meio de atividades lúdicas e prazerosas provavelmente propiciaram a participação dos alunos enquanto sujeitos que aprendem e se constroem enquanto sujeitos dessa aprendizagem.

Assim segundo Abreu-Bernardes e Machado (2013, p. 4):

Os fazeres proporcionados na educação oferecem o privilégio de se estar em constante construção, pois é projetando ações, realizando experiências laboriosas de aprender que se encontra com o ato lúdico de operar diferentes linguagens.

E é por isso que acreditamos que os jogos e brincadeiras não podem e não devem ficar restritos à educação infantil e ao ensino fundamental 1. A ludicidade pode permear o nosso fazer didático, com planejamento e intencionalidade para ensinar a Língua Portuguesa. Refutamos aulas baseadas exclusivamente na gramática tradicional, que por muito tempo, era a prática mais recorrente nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem só acontece de fato quando o aluno está aberto, sente vontade e prazer em frequentar a escola podendo ser motivado pelos jogos, brincadeiras e atividades criativas.

Ainda, de acordo com os dizeres das referidas autoras:

Uma forma de expandir a imaginação é por meio do jogo lúdico – a dramatização espontânea vivida pela criança em seu espaço de aula – proporciona oportunidades, um despertar da criatividade. Por esse caminho do imaginar – perceber-agir, a criança abstrai e multiplica oportunidades de alcançar aprendizagem que parte do corpo e que marcam profundamente a vida adulta. (2013, p. 8)

O jogo que foi brincado, no contexto desta pesquisa, foi o jogo com as palavras. Assim, os jogadores foram também poetas que brincaram com a palavra como o faz Manoel de Barros. E neste movimento os alunos vivenciaram atividades relacionadas ao jogar, ilustrar, brincar, trocar experiências, enfim, ler para além das palavras, além da poesia, ler para si ler, para ler o outro e ler o mundo.

Além da proposta do jogo, propusemos aos estudantes a montagem e encenação de uma peça teatral, pois acreditamos que o teatro desempenha uma série de benefícios que são essenciais aos estudantes, mesmo nos anos finais como o desenvolvimento da expressão oral e corporal, estímulo à criatividade e imaginação, fomento à empatia e compreensão do outro, promoção da colaboração e trabalho em equipe, além do desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima.

A ludicidade dos jogos e da dramatização nos conduz ao jogo metafórico presente nos poemas de Barros o qual abordaremos na próxima seção.

2.8. A metáfora em Manoel de Barros

O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
 Há que se dar um gosto incasto aos termos.
 Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
 Talvez corrompê-los até a quimera.
 Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los.
 Não existir mais rei nem regências.

Uma certa luxúria com a liberdade convém. (Barros, 2011)

Manoel de Barros nos instiga de forma bem peculiar a trabalhar a desconstrução da palavra, fazendo com que o leitor busque os sentidos em que a palavra possa habitar o seu imaginário, criando termos da linguagem e neologismos. Desse modo, as leituras da poesia de Barros viabilizam interpretações que permitem tanto uma visão de cunho linguístico (lexical, sintático e semântico) quanto imagético. E, nesse sentido, enfatizam o desenvolvimento de uma sensibilidade mais crítica, mas também afetiva com a leitura.

No jogo metafórico da poesia de Manoel de Barros encontramos as mais inusitadas possibilidades: “ Os jardins se borboletam”, “Os sabiás divinam”, “Poesia é voar fora da asa”, “Lagartixas têm odor verde”, ...

Segundo Rodrigues (2011, p. 254):

Para os principais estudiosos da metáfora, em que pese a contribuição específica de cada um, a metáfora é desvio, constitui uma transposição de uma palavra que, levada de um conceito a outro, deixa sua acepção original e figura uma ideia diversa e inesperada. Na metáfora, o enunciado apresenta um sentido, mas a enunciação constrói outro. A palavra utilizada como metáfora não apresenta o sentido do senso comum do dicionário: no discurso poético faz-se portadora do efeito de sentido que projeta, ou seja, que lança de dentro de si para um novo existir, uma expressão renovada na pureza original que acaba de nascer.

Ainda, de acordo com o referido autor:

Barros acentua ao extremo a mutabilidade dos sentidos das palavras. Seus poemas se servem de uma linguagem rica de associações semanticamente transformadas, que promovem, à primeira vista, um estranhamento, seja nas construções sintáticas inusitadas, seja nas palavras relacionadas a partir de vinculações ilógicas que abrem um horizonte de significados imprevisíveis. Portanto, o poeta transgredir para esboçar uma nova relação, instaurar uma nova pertinência de sentidos. (Rodrigues, 2011, p. 255)

Para além da infância, da aproximação com a natureza e as pequenas coisas inúteis que nos cercam, a temática da poesia de Barros é trabalho, zelo, atenção e modo como ocupa-se com a linguagem transformando palavras que perpassam o corpo pelos sentidos, fazendo assim com que o leitor participe de forma atuante na construção de sentido do texto.

Nesse contexto, compreendemos que a obra de Manoel de Barros dialoga com o leitor provocando inquietude, fazendo-o percorrer um caminho incomum em busca da construção do significado do vocábulo, promovendo o encontro do leitor com os silêncios e a desconstrução que está presente na poesia barreana:

Uso a palavra para compor meus silêncios
 Não gosto das palavras
 Fatigadas em informar (...)
 (Barros, 2008)

Assim, partimos da palavra, vamos para o enunciado e nos ancoramos no todo do discurso literário, e neste contexto poético, construímos seus sentidos.

Enquanto Aristóteles (2008, p.83) define a metáfora como “a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia”, Paul Ricoeur (2000) discorre sobre a metáfora em três níveis: da palavra, da frase e do discurso. O autor parte da concepção aristotélica da metáfora aplicada à palavra para compreendê-la no nível de frase e discurso.

Nas palavras do referido autor,

O texto é uma entidade complexa de discurso cujos caracteres não se reduzem aos da unidade de discurso ou frase. Por texto não entendo somente nem principalmente a escritura, embora a escritura ponha por si mesma problemas originais que interessam diretamente ao destino da referência; mas entendo, prioritariamente, a produção do discurso como obra. (Ricoeur, 2000, p. 336)

Para estabelecer sentido na essência da poesia de Barros, é fundamental (des)inventar a maneira tradicional de ler, pois o poeta, ao escrever subverte a linguagem e emprega metáforas e imagens inusitadas, que é, portanto, parte do seu fazer poético. A metáfora, assim como a fotografia, possibilita imagens. Logo, fotografar metáforas pertence ao ofício de Manoel que, além de brincar com as palavras, captura seus silêncios e confere novos significados à sua poesia. O poeta procura, assim, maneiras singulares de representar o mundo e de percebê-lo de forma pura e ingênua ao se aproximar do universo infantil, mas ao mesmo tempo rica de sentidos e criticidade levando seu leitor a ver o mundo que o cerca de modo diferente.

A seguir, recorreremos a um trecho de uma entrevista concedida por Barros expressando-se acerca do seu pensamento sobre poesia:

A mim me parece que é mais do que nunca necessária a poesia. Para lembrar aos homens o valor das coisas desimportantes, das coisas gratuitas. Vendem-se hoje até vista para o mar, sapos com esquadrias de alumínio, luar com freio automático, estrelas em alta rotação, laminação de sabiás etc. Há que ter algumas coisas gratuitas pra alimentar os loucos de água e de estandarte. [...] a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens. A prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico. Se a poesia desaparecesse do mundo, todos os homens se transformariam em máquinas, monstros, robôs (Muller, 2010, p. 43-44).

Com base nos dizeres de Barros, a poesia se faz necessária para que o homem se redescubra nas suas relações com o mundo, buscando novos valores e novas maneiras de estar inserido nele. E, nesse sentido, ressaltamos a criatividade e, por consequência, os neologismos tratados a seguir, criados para expressarem novos sentidos.

2.9. Neologismos: criatividade e expressividade lexical

Já salientamos nesta dissertação que a língua faz parte da cultura de um povo e que por isso representa o homem e o grupo no qual está inserido. Além disso, o surgimento de novas palavras neológicas, bem como o desaparecimento que ocorre com algumas, fazem parte de um processo natural de uso da língua.

Segundo Seabra (2006, p.7), “um novo vocábulo passa a ser aceito como elemento da língua, uma vez que se torna apto a expressar os valores de um grupo e satisfazer as suas necessidades de comunicação”.

Ainda segundo a referida autora,

Os neologismos frequentemente se constroem com auxílio dos mecanismos usuais de produção lexical, como a composição (justaposição, aglutinação, prefixação) e a derivação, geralmente por sufixação. Os neologismos frequentemente se constroem com auxílio dos mecanismos usuais de produção. (Seabra, 2006, p. 8)

Diante disso, percebemos pela leitura da poética de Barros que ele tem a necessidade de reinventar a própria língua. Ele brinca com ela e com suas possibilidades, numa perspectiva de se inventar também enquanto pessoa e poeta. E enfatizamos que, para brincar com as palavras e desconstruí-las, é preciso ser um exímio conhecedor da estrutura da língua.

“Uma língua que não produz neologismo, satisfazendo-se hoje com o vocabulário de ontem, é uma língua morta”, afirma Seabra (2006, p. 10). Queremos que nossos alunos percebam este dinamismo vivo da língua por meio da poesia, ou seja, que são falantes nativos e ativos da língua e levá-los a conhecer as possibilidades de criação que a própria estrutura da língua nos permite. A proposta é instigar a percepção da criatividade vocabular.

Manoel de Barros, de forma lúdica, usa dos sufixos e prefixos para criar palavras novas e, portanto, sentidos novos. O neologismo poético torna-o um inventor que convida seus leitores a refletir sobre a língua e a perceber as expressões estilísticas de novos sentidos, com o intuito de produzir efeitos no ato de comunicação. Leva também o leitor a perceber que o léxico de uma língua pode ser ampliado, decorrente das manifestações de seus falantes e das necessidades

que surgem nas mais diversas formas de interação, passando por vezes a fazer parte da linguagem social e até mesmo a fazer parte do dicionário.

Manoel de Barros assim define neologismo:

De neologismos eu tenho gosto.
 Fui criado em fazenda.
 É o povo de fazenda inventa muito que é pra completar o seu
 vocabulário.
 Pessoas que vivem isoladas precisam de inventar.
 Completar o real pobre com imaginações.
 Por lá tem surpresas.
 Vi façume de barba e curtume de cabelo.
 É preciso dar nome às coisas ou desnome. (Barros, 2021)

Barros (2008) explicita neste universo sobre as palavras, que:

O que eu aprendi foi manobrar com as palavras.
 Escuto bem o equilíbrio sonoro das letras e das sílabas.
 Isso produz harmonia nas frases.

Além disso, há também a derivação prefixal que é um processo de criação lexical que forma novas palavras pelo acréscimo de um prefixo a uma base já existente. Manoel brinca e forma novas palavras pela prefixação como em: “*Desverbada*”, “*Desobjetos*”, “*Descomportamento*”, “*desemendar*”, “*desaconteceu*” e “*deslimites*”.

A poética de Barros revela sua intimidade com a palavra. Ele se mostra como um escavador de sentidos e “dessentidos”, que brinca de tal forma com as palavras que elas gostam dele e se revelam a ele. Cria-se um entrelaçamento tão profundo com a língua a ponto de manipulá-la por ser um grande conhecedor dela.

Por sua vez, a derivação sufixal é o processo de criação de novas palavras por meio de um sufixo, ou seja, afixos lexicais colocados depois da base e que fazem surgir novas palavras, como em “*usamentos*” e “*bestagem*”.

Eu amo as palavras sim.
 Tenho com elas relações eróticas.
 Algumas se abrem de cio para mim.
 Mas isso é também alguma perturbação da sensibilidade.
 (Barros, 2008)

O uso de uma semântica que amplia as possibilidades de expressão e de comunicação do léxico por meio de novas palavras e, portanto, estabelece uma conexão do seu eu com a palavra criada, reverbera nos dizeres de Octávio Paz (1982, p. 52- 53), quando afirma que:

Quando o poeta encontra sua palavra, logo a reconhece: já estava nele. E ele já estava nela. A palavra do poeta se confunde com seu próprio ser. Ele é sua palavra. No momento da criação, aflora à consciência a parte mais secreta de nós mesmos. A criação consiste em trazer à luz certas palavras inseparáveis do nosso ser. Essas, e não outras. O poema é feito de palavras insubstituíveis.

Assim, a criação de neologismos por Manoel de Barros delinea a visão de um poeta que nasce para compor as palavras e com elas ressignifica, por meio de sua poética, sua interferência enquanto escritor que reverbera na leitura e compreensão imagética do leitor.

Com o propósito de os estudantes também vivenciarem a criação de palavras, propomos em uma das oficinas, o jogo intitulado, por nós, “*Poema dobrado*” para a formação de palavras e criação de versos. A ideia é que os alunos, brincando, inventem novas palavras com a junção de sufixos e prefixos. E depois, experienciem produzir pequenos versos com as palavras criadas. A criação desse jogo foi inspirada no “*Prefixo arbitrário*”, proposta de Rodari (1982) em sua obra “*A gramática da fantasia*”.

Para o autor:

A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão a sua intervenção criativa. As fábulas servem (...) ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, (...). Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (...) precisa de homens pela metade (...) é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso muda-la. Para muda-la, são necessários homens criativos, que saibam usar a imaginação (Rodari, 1982, p. 139-140).

Logo, nosso objetivo é explorar a criatividade como forma de instigar nos estudantes a percepção do novo, do ir além do pronto, do que já está concebido e perceberem que são capazes de estabelecer mudanças na linguagem e no meio onde estão inseridos.

Passamos, pois, na sequência dessa pesquisa, a tratar da metodologia adotada.

III. METODOLOGIA

Nessa seção, apresentamos a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico que embasa nossa proposta de trabalho. Em seguida, utilizamos a abordagem da pesquisa-ação, referenciada em Thiollent (1986) e Tripp (2005). Na sequência, contextualizamos o local de realização da pesquisa, as etapas da pesquisa e a metodologia no formato de oficinas.

3.1. A pesquisa-ação

Sabemos o quanto é importante na ação docente o olhar minucioso e investigativo sobre a própria prática pedagógica visto que o professor na escola e, especificamente, em sala de aula, relaciona-se com os mais diversos sujeitos aprendizes, advindos de situações sociais, culturais e econômicas diversas. Nem sempre as habilidades idealizadas no planejamento pelo docente, no momento da ação, se concretizam. Há frustrações, decepções e muitas vezes é necessário questionar os textos escolhidos, as estratégias planejadas, o material utilizado.

A sala de aula é uma incógnita, justamente, porque estamos relacionando com pessoas plurais. Então, muitas vezes é preciso recomeçar. É nesse sentido que o professor deve colocar-se então como pesquisador do seu fazer, buscando verificar se os objetivos e habilidades que pretende alcançar com determinada atividade foram atingidos. E, nesse olhar, quando necessário, mudar o rumo buscando estratégias que irão consolidar de fato o aprendizado dos discentes. “A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 2003, p.48).

Seguimos o ensinamento de Thiollent (1986) como metodologia, uma vez que nossa pesquisa se enquadra nas características da pesquisa-ação. Segundo o autor,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p.14)

Assim, a pesquisa-ação permite que os docentes construam caminhos que possibilitem condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva.

O docente, na pesquisa-ação, não é o detentor do saber, mas enquanto pesquisador tem “uma atitude de escuta” e um relacionamento dinâmico e próximo com o pesquisado. E assim,

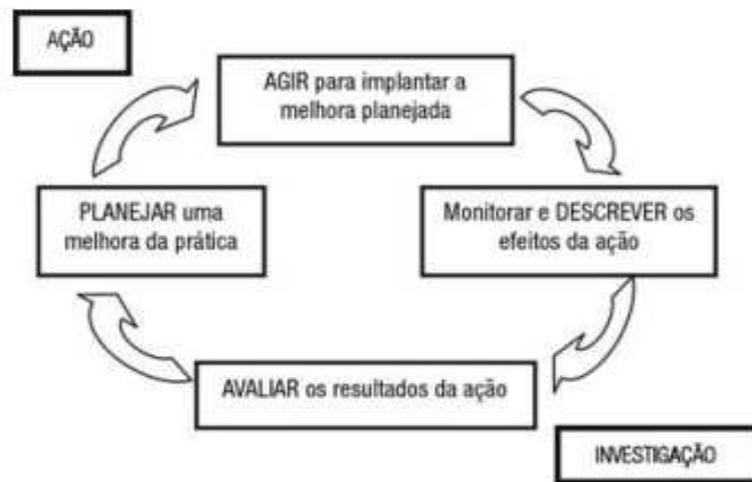
pode, de forma consciente, olhar os problemas encontrados e replanejar a caminhada para buscar, de forma coletiva, novas estratégias e soluções com o intuito de transformar a realidade de dificuldade encontrada. Neste sentido, a pesquisa-ação contribui com a aprendizagem de todos envolvidos à medida que possibilita a troca de conhecimentos entre pesquisadores e pesquisados de uma forma dialógica.

A pesquisa-ação, assim, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (Thiollent, 1986). Dessa forma, esta metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito. (Tripp, 2005)

Conforme o autor, este ciclo consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática e o aprendizado constante no decorrer do processo, tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação.

O referido autor nos apresenta o ciclo básico da investigação-ação:

Figura 1 - Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 446

Neste ciclo, detectamos o problema, planejamos uma solução para o mesmo, colocamos essa solução em prática, monitoramos o seu funcionamento, e por fim, avaliamos se foi eficaz ou não, ou seja, requer muito envolvimento do docente e uma abertura de mudança, ou seja, essa metodologia permite a realização de um processo marcado pela reflexão, compreensão e sensibilização da própria prática.

Assim, a presente pesquisa⁵ legitima este espaço da Universidade, por meio do Profletras, de associar ensino e pesquisa como instituição que valora uma sociedade mais justa e reequilibra e aproxima os saberes científicos e a forma de usufruir deles em benefício do cidadão, no contexto deste trabalho, os discentes da Escola selecionada para a aplicação da intervenção tiveram participação ativa no processo da pesquisa.

Em relação ao Plano de recrutamento e critérios de inclusão e exclusão dos participantes na pesquisa, o projeto foi apresentado a todos os alunos de uma turma de 7º ano e, como houve manifestação de interesse, os Termos de Assentimento para o Menor (TAM) foram entregues e lidos em sala de aula, junto com os alunos a fim de esclarecer eventuais dúvidas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos foi entregue aos responsáveis pelos alunos menores de idade da turma, em reunião de fechamento do primeiro bimestre. Salientamos que o projeto já tinha sido apresentado pela professora em reunião de pais no início do ano letivo.

No ato da entrega e leitura dos termos, os alunos e responsáveis foram informados de que haveria geração e coleta de dados, mas que ficaria resguardado o sigilo da identidade dos participantes. E, estando estes e seus responsáveis esclarecidos e de posse dos termos de compromisso, lhes seria facultado participar ou não, sem que a recusa acarretasse nenhum prejuízo àqueles que não desejassem tomar parte da pesquisa. Aqueles que concordaram com a realização da pesquisa assinaram o termo e devolveram à professora.

Do grupo de alunos, um total de 30, cinco pais/responsáveis não assinaram o termo de assentimento e assim sendo, esses alunos participaram das oficinas, desenvolveram as atividades propostas, porém não farão parte da pesquisa.

Para essa pesquisa, que culminou em uma intervenção em sala de aula, mantivemos, para não contrariar a resolução 466/12, sigilo absoluto dos nomes dos participantes envolvidos na pesquisa. Na sequência, acreditamos importante para melhor conhecimento do perfil da clientela da pesquisa, contextualizar o local da realização da mesma.

3.2. Contextualizando o local de realização da pesquisa:

Conforme mencionado, a presente pesquisa foi realizada em uma sala de aula, do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede municipal de ensino.

⁵ Projeto de pesquisa aprovado pelo CEP (CAAE: 64716722.7.0000.5152).

A referida escola situada em um bairro periférico na cidade de Uberlândia-MG iniciou os atendimentos aos alunos em 1993 em uma sala improvisada pela Secretaria Municipal. Em setembro de 1994, a escola foi inaugurada, no prédio oficial, inicialmente, com atendimento a alunos de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Já em 1995 ocorreu a extensão gradativa da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Em 1998, a escola passou a atender também a clientela da Pré-escola e em 1999 implantou o que atualmente denominamos Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito de oportunizar educação aos alunos que abandonaram a escola como também atender os que estavam fora da faixa etária.

A escola selecionada para a pesquisa acolhe um público heterogêneo, em sua maioria, moradores locais e de bairros vizinhos. Muitos alunos da escola são filhos de migrantes do norte de Minas Gerais, norte e nordeste brasileiro, que habitam o bairro. Essa realidade reflete a diversidade cultural, política e socioeconômica da comunidade.

A escola conta com um Projeto Político Pedagógico (2021, p.21) construído coletivamente pela comunidade escolar e:

tem o papel de transformar os alunos por meio do conhecimento de saberes científicos e abraçar os alunos como cidadãos que possuem direitos e deveres, ensiná-los utilizando estratégias diferentes para conseguir acessar de forma eficaz a aprendizagem. O conhecimento deve ser construído por meio da criação de ambientes de aprendizagem, que contemplem o debate de ideias, a pesquisa, a elaboração e execução de projetos, considerando as várias manifestações da linguagem e a utilização das tecnologias educacionais existentes.

O PPP estimula práticas pedagógicas mais interativas, projetos que possibilitem aos discentes a construção do conhecimento mais engajado com seu contexto e a formação de cidadãos e profissionais conscientes, críticos e participativos na sociedade. Muitas vezes é um desafio para os docentes executá-lo, visto que em muitas práticas ainda estão arraigadas posturas muito conservadoras e tradicionais que pouco agregam na transformação do alunado. Além disso, há também dificuldades em relação a recursos materiais, humanos e da própria administração com fins pedagógicos.

Para melhor entendimento das etapas da pesquisa, apresentamos a seguir um quadro com a sequência das atividades desenvolvidas por nós.

3.3. Etapas da pesquisa

Antes de apresentarmos as etapas da pesquisa e detalharmos cada Oficina realizada com os discentes, importante enfatizar que, por trabalhar o ensino de Língua Portuguesa na concepção sociodiscursiva de Bakhtin (2003), conceituando os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, é que acolhemos o gênero discursivo poema como meio para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura em nossas aulas e adotamos a proposta didática de Cosson (2009) como base para o planejamento das atividades.

Acreditamos que a realização das Oficinas e as possíveis intervenções apresentadas como leitura, declamação de poema, análise interpretativa dos textos, uso do dicionário, compreensão dos sentidos das palavras, produção de texto, montagem e apresentação de peça teatral entre outras levaram os alunos a enriquecerem seu repertório vocabular e, por consequência, conseguiram desenvolver sua competência comunicativa.

Todo o trabalho desenvolvido nas Oficinas Pedagógicas teve como suporte o ensino de Língua Portuguesa, por meio do gênero poema, que integra o componente curricular dos sétimos anos. No caso dessa pesquisa, em especial, textos de Manoel de Barros, não havendo, portanto, qualquer prejuízo à aprendizagem dos discentes. Ao contrário, as atividades aplicadas, segundo a sequência didática de Cosson (2009), contribuíram para o desenvolvimento da compreensão de que a palavra é viva, dinâmica e as escolhas de uso dependem sempre das situações de interação.

É importante destacar que, com base nas vivências nas Oficinas, utilizamos o diário de bordo para registrar as observações e descrever as informações relevantes obtidas durante a aplicação das mesmas. Além disso, ao término das oficinas, os alunos responderam a um questionário avaliando a participação e o processo de aprendizagem.

Presumimos que o presente estudo é capaz de despertar nos discentes um maior interesse em estudar a Língua Portuguesa, colaborando de forma significativa na proficiência leitora e escrita, oportunizando a ampliação vocabular, bem como a reflexão sobre as escolhas lexicais feitas na produção de poemas.

Quadro 2- Etapas da pesquisa

1ª etapa	Explorar os referenciais teóricos relevantes para que os objetivos da pesquisa sejam logrados.
2ª etapa	Elaborar atividades que serão desenvolvidas nas oficinas.

3ª etapa	Aplicar as atividades em sala de aula – turma de 7º ano do ensino fundamental.
4ª etapa	Descrever a aplicação em capítulo da dissertação (dados coletados por meio de diário de bordo e de questionário direcionado aos estudantes participantes/beneficiários da pesquisa).
5ª etapa	Analisar a funcionalidade das atividades.
6ª etapa	Avaliar se as aplicações das atividades foram colaborativas para alcançar os objetivos propostos.
7ª etapa	Divulgar os produtos da pesquisa entre os professores de LP da rede de educação pública do município de Uberlândia.

Fonte: Elaborado pela autora

Como as atividades foram desenvolvidas com os alunos, em forma de oficinas, entendemos ser importante, na sequência, tratar desse recurso.

3.4. Oficinas pedagógicas

Importante ressaltar que enfatizamos uma prática, baseada nos documentos oficiais, que busque a dialogia numa relação de horizontalidade entre participantes e docente. A ideia foi incentivar a participação ativa, a expressão de sentimentos, uma imbricação do participante da pesquisa com o objeto de estudo, ou seja, entre a palavra de Manoel de Barros e seus efeitos de sentido. Assim, o encontro com o que nos faz sentir e por isso nos transforma. E, por isso, escolhemos as oficinas pedagógicas como metodologia para as atividades práticas. Segundo Paviani e Fontana (2009, p.77):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Usamos, corriqueiramente, o termo oficina como local de conserto e do trabalho artesão, do feito à mão, da manufatura. Então, para nós, oficina foi o espaço de errar, de explorar a dúvida, de rasurar, de inventar, de “oficinar”, “ali a gente brincava de brincar com as palavras” (Barros, 2010, p. 9).

Assim, de acordo com Anastasiou e Alves:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (Anastasiou e Alves, 2004, 95).

As oficinas tornaram-se, portanto, lugar de construção de saberes de forma lúdica, criativa e prazerosa, com possibilidade de diálogo, de interação e de troca enlaçados pela palavra de Manoel de Barros.

Para isso, selecionamos os seguintes poemas do escritor:

Quadro 3 - Poemas selecionados para as oficinas

- Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos;
- Autorretrato falado;
- Bernardo é quase árvore;
- Sabiá com trevas;
- O fazedor de amanhecer;
- Arte de infantilizar formigas;
- Bocó;
- O menino que ganhou um rio.

Os poemas selecionados do escritor Manoel de Barros para as oficinas retratam a forma do autor fazer “peraltagens” com as palavras e de usar a metalinguagem para construir a imagem que fazer poesia é simples porque valoriza a grandeza das inutilidades. O poeta nos convida a sermos poetas, bocós, a olhar para nossos quintais, para os nossos lixos, para a natureza e sermos fazedores de amanhecer. Percebemos que esses textos propiciaram ao estudante uma interação ampla com a linguagem poética, levando-o a observar os recursos empregados e o modo particular de o poeta criar efeitos de sentido que tanto nos encantam.

Na sequência, apresentamos a proposta de intervenção por nós, aplicada.

IV- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta parte do trabalho, apresentamos as sugestões das 9 oficinas que realizamos como práticas metodológicas da presente pesquisa.

Importa ratificar que a base para esta proposta é uma seleção de poemas, já especificada anteriormente, do escritor Manoel de Barros, com o intuito de adentrar na sua leitura de forma a compreender que a poesia pode promover novas buscas: nós, o outro e o mundo. Além de procurar ampliar a competência lexical, buscar o despertar para a subjetividade por meio das inusitadas “brincadeiras” que Barros faz com as palavras, com suas criações, com os construtores de sentido para um mundo diferente deste em que estamos habituados a vivenciar.

Em nosso entendimento, é um retomar à pureza da infância com um olhar transformador e esperançoso de que podemos ser agentes de mudança nos espaços que habitamos. E o primeiro lugar a fazer morada será a própria palavra. Tem-se clareza, como já nos ensinara Lajolo (1985), de que o texto não deve ser pretexto para o ensino de análise linguística, logo o que buscamos neste trabalho é adentrar na poesia de Barros, buscando sentir a sua expressividade dentro de um contexto discursivo, em que a palavra faz parte, pois essa é a matéria-prima da poesia.

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento
Do corpo;
E o da inteligência que é o entendimento do espírito.
Eu escrevo com o corpo.
Poesia não é para compreender, mas para incorporar.
Entender é parede; procure ser uma árvore.
(Barros, 1990)

As vivências desta pesquisa constam em um caderno como contribuição e incentivo para novas práticas pautadas no ensino dialógico do léxico e da literatura. Além deste material, criar, junto aos alunos, um Pequeno Dicionário Poético Ilustrado, como também compilar as produções realizadas ao longo das oficinas em um livro. É importante, pois terá momento de autógrafos e que servirá de motivação para novas leituras e escrituras de nossos alunos.

As oficinas, sintetizadas a seguir, aconteceram ao longo do segundo semestre, previamente, delimitados o tempo de 35 h/a:

Quadro 4 - Síntese das oficinas**Oficina 1: Verbetes poéticos****Oficina 2: Criação****Oficina 3: O encantador de palavras****Oficina 4: Quem sou eu?****Oficina 5: Jogos poéticos****Oficina 6: Me chamem “bocó”****Oficina 7: Inventando palavras****Oficina 8: O poeta que vive em mim****Oficina 9: Presente de aniversário**

Na sequência, os objetivos e atividades propostas para cada oficina:

Quadro 5 – Objetivos e atividades Oficina 1**OFICINA 1: VERBETES POÉTICOS****OBJETIVOS:**

- Conhecer a estrutura dos dicionários, inclusive do termo “verbetes”;
- Estimular o uso do dicionário em todas as leituras, ou seja, sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra;
- Perceber a produção de sentido por meio do contexto de uso;
- Explorar o sentido conotativo de palavras e expressões;
- Produzir verbetes poéticos.

ATIVIDADES:

- Leitura de tirinhas da Mafalda;
- Uso do dicionário;
- Leitura de trechos dos poemas “Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos” e “Palavras”.
- Criação de verbetes poéticos.

TEMPO PREVISTO: 4 h/a

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 1: VERBETES POÉTICOS

A proposta das oficinas é a de sempre norteada pela experiência do tentar, do descobrir, do se soltar. Buscamos neste sentido, a percepção de que as palavras podem ser objetos do brincar. E quanto mais as conhecemos, mais poderemos brincar com elas e inventá-las. Neste sentido, fomos como o poeta Manoel:

Tenho uma confissão a fazer
Noventa por cento do que escrevo é invenção.

- No primeiro momento, explanar para a turma a proposta de trabalho e o vínculo deles com a pesquisa,
- Esclarecer que as aulas, em formato de oficinas, convidando-os a participar das mesmas e delineando como serão desenvolvidas.
- Conversar sobre o sentido da palavra “oficina” e deixar que os alunos expressem oralmente o significado da palavra.
- Observar e dialogar com a turma, diante das possíveis falas, a contextualização da palavra, visto estarmos em uma escola, participando das aulas de Língua Portuguesa. Deixar o dicionário ali, à espreita, para verificar o sentido da palavra que ele nos apresenta.

Iniciar as atividades com a leitura de duas tirinhas do argentino Quino. A personagem Mafalda ajudou a explorar oralmente e por escrito as possibilidades de uso de um dicionário bem como do conceito de verbete.

Sugerir as questões a seguir para orientar nossa discussão em torno do tema:



(Fonte disponível: <http://blogtodamafalda.blogspot.com/>)

1- Sabendo que verbete é o conjunto das acepções e exemplos referentes a um vocábulo na organização de um dicionário, em relação ao verbete **sopa** presente na tirinha, indique:

Sua origem: _____

O seu significado: _____

2- Qual o sentido de “palavrão” na tirinha?

3- Pelo contexto da tirinha, Mafalda gosta de sopa? Justifique.

4- Por que Mafalda jogou o dicionário na lixeira?

5- O que significa o ponto de interrogação, no último quadrinho?

6- Para Mafalda, sopa é uma “porcaria repugnante”. E para você, o que seria uma porcaria repugnante?

7- Qual o efeito de sentido da escrita da palavra NÃÃÃOO no primeiro quadrinho?



(Fonte disponível: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/tirinha-da-mafalda-dicionario.html>)

1- Pelo contexto da tira, o que se pode deduzir sobre o que a personagem entende por dicionário?

2- E o dicionário? Como ele se conceitua? Pedir para os alunos buscarem o sentido da palavra no dicionário.

Após a socialização das atividades,

- mostrar aos alunos as imagens retiradas do livro *"Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas"* dos autores Marcelo Zocchio e Everton Ballardín, composto por fotografias que correspondem ao sentido literal de expressões idiomáticas.

- explorar, com os alunos, cada imagem para que eles percebam a diferença do uso conotativo dessas expressões no dia a dia e o modo literal como elas estão representadas.

Figura 2- Fotografias de Zocchio e Ballardin



Fonte: Zocchio e Ballardin (2014)

Esta atividade é o elemento motivador para a leitura do poema “*Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*” do escritor Manoel de Barros, de maneira que os alunos construam a percepção do uso não literal da linguagem.

CISCO, s.m.

Pessoa esbarrada em raiz de parede
Qualquer indivíduo adequado a lata
Quem ouve zoadas de brenha. Chamou-se de
O cisco de Deus a São Francisco de Assis
Diz-se também de homem numa sarjeta.

POESIA, s.f.

Raiz de água larga no rosto da noite
Produto de uma pessoa inclinada a antro
Remanso que um riacho faz sob o caule da manhã
Espécie de réstia espantada que sai pelas frinchas de um homem
Designa também a armação de objetos lúdicos
com empregos de palavras imagens cores sons etc.
- geralmente feitos por crianças pessoas esquisitas
loucos e bêbados

LESMA, s.f.

Semente molhada de caracol que se arrasta
sobre as pedras deixando um caminho de gosma
escrito com o corpo
Indivíduo que experimenta a lascívia do ínfimo
Aquele que viça de líquenes no jardim

BOCA, s.f.

Brasa verdejante que se usa em música
Lugar de um arroio haver sol
Espécie de orvalho cor de morango
Ave-nêspera!
Pequena abertura para o deserto

ÁGUA, s.f.

Da água é uma espécie de remanescente quem já
incoreu ou incorre em concha
Pessoas que ouvem com a boca no chão seus
Rumores dormidos pertencem das águas

Se diz que no início eram somente elas
Depois é que veio o murmúrio dos corgos para dar
testemunho do nome de Deus

POETA, s.m. e f.

Indivíduo que enxerga semente germinar e engole céu
Espécie de um vazadouro para contradições
Sábia com trevas
Sujeito inviável: aberto aos desentendimentos como um rosto

INSETO, s.m.

Indivíduo com propensão a escória
Pessoa que se adquire da umidade
Barata pela qual alguém se vê
Quem habita os próprios desvãos
Aquele a quem Deus gratificou com a sensualidade
(vide Dostoiévsky, Os irmãos Karamazov)

SOL, s.m.

Quem tira a roupa da manhã e acende o mar
Quem assanha as formigas e os touros
Diz-se que:
se a mulher espia o seu corpo num ribeiro florescido de sol, sazona
Estar sol: o que a invenção de um verso contém

TRAPO, s.m.

Pessoa que tendo passado muito trabalho e fome
deambula com olhar de água suja no meio das ruínas
Quem as aves preferem para fazer seus ninhos
Diz-se também de quando um homem caminha para nada

PEDRA, s.f.

Pequeno sítio árido em que o lagarto de pernas
areentas medra (como à beira de um livro)
Indivíduo que tem nas ruínas prosperantes de sua boca avidez de raiz
Designa o fim das águas e o restolho a que o homem
Tende
Lugar de uma pessoa haver musgo
Palavra que certos poetas empregam para dar
concretude à solidão

ÁRVORE, s.f.

Gente que despeta
Possessão de insetos

Aquilo que ensina de chão
 diz-se de alguém com
 resina e falenas
 Algumas pessoas em quem o desejo é capaz de irromper
 sobre o lábio, como se fosse a raiz de seu canto

APÊNDICE:

Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros
 Coisa é uma pessoa que termina como sílaba
 O chão é um ensino.

- Convidar a turma a debater, em pequenos grupos, as possíveis definições apresentadas pelo poeta. Na socialização da atividade, direcionar o diálogo de modo que os alunos percebam as metáforas utilizadas bem como seus possíveis significados, fazendo um comparativo de como essas palavras são definidas no dicionário.

- Pedir para os alunos produzirem suas próprias definições poéticas.
- Escolher a palavra “dicionário” e “oficina”, também um objeto, um lugar ou um sentimento.

- Sugerir aos alunos que ilustrem suas definições poéticas.

As palavras poéticas serão materiais para compor o **PEQUENO DICIONÁRIO POÉTICO ILUSTRADO**.

Quadro 6 – Objetivos e atividades Oficina 2

OFICINA 2: CRIANÇAMENTO
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeccionar um caderno artesanal; • Le e ouvir poemas; • Criar um brinquedo ou uma brincadeira; • Inventar nome para um brinquedo ou brincadeira; • Produzir perguntas para entrevista; • Produzir verso poético; • Observar e empregar aspectos semânticos e discursivos de acordo com contextos de uso. • Produzir texto sobre a infância.
<p>ATIVIDADES:</p>

- Costura de um caderno artesanal;
- Declamação do poema “*Mundo Pequeno*” de Manoel de Barros.
- Interpretação de texto oral e escrita;
- Criação de perguntas para entrevista com os pais;
- Produção textual.

TEMPO PREVISTO: 5 h/a

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 2: CRIANÇAMENTO

• Propor nesta oficina, a confecção de cadernos artesanais, costurados pelos próprios alunos. Neles, fazerem os registros das oficinas, suas observações e percepções acerca dos poemas lidos em sala bem como das atividades desenvolvidas. Esta atividade pode acontecer no contraturno, mediante bilhete de autorização encaminhado aos pais.



Disponível em: <https://www.elo7.com.br/caderno-artesanal-a6-sem-pauta/dp/16CC3D7>

Em momento posterior, em sala, declamar o poema “*Mundo Pequeno*”:

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,

os besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa.
 Ele me rã.
 Ele me árvore.
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
 os ocasos.

Em seguida, declamar também o poema “*A menina avoadada*”:

Foi na fazenda de meu pai antigamente.
 Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
 Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.
 A gente ia viajar.
 As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
 Uma olhava para a outra.
 Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.
 De forma que o carro se arrastava no chão.
 Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas.
 Imitava estar viajando.
 Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.
 Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.
 Eu comandava os bois:
 — Puxa, Maravilha!
 — Avança, Redomão!
 Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro.
 As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
 Meu irmão desejava alcançar logo a cidade —
 Porque ele tinha uma namorada lá.
 A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
 Isso ele contava.
 No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.
 Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.
 Eu não morri porque o rio era inventado.
 Sempre a gente só chegava no fim do quintal.
 E meu irmão nunca via a namorada dele —
 Que diz-que dava febre em seu corpo.

Após, em uma roda de conversa, sugerir as seguintes atividades:

Atividade 1:

Os poemas nos sugerem a brincadeira de crianças com suas latas maravilhosas:

“Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas”

“Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada”

- Pedir aos alunos que se colocassem no lugar do eu lírico. Qual brincadeira/brinquedo você criaria com latas?
- Depois pedir aos estudantes que criassem um nome para esta brincadeira/brinquedo. Solicitamos que fizessem ilustrações.
- Em seguida, cada aluno deve detalhar para a turma a sua criação, expressando-se oralmente e compartilhando com a sua ilustração.

Atividade 2:

Nos versos “Quando o rio está começando um peixe,/ Ele me coisa/ Ele me rã/ Ele me árvore.

- Substituir a palavra COISA por uma outra palavra que faça sentido de acordo com o contexto.

Atividade 3:

No verso:

FORMIGAS RECORTAM ROSEIRAS

Qual o sentido de “recortam” neste verso? Qual instrumento usualmente você utiliza para fazer recortes?

Você conhece a palavra “ocaso”? Use sua criatividade e crie um verso poético com ela. Caso seja necessário, utilize o dicionário.

Pedir que os alunos escrevam um pequeno texto sobre a sua infância. Sugerimos as seguintes questões para nortear a escrita:

Como é o seu quintal?

Com quem você mora? Como são as relações afetivas entre vocês?

Como você se sente vivendo neste ambiente?

Já pensou em criar brinquedo com palavras?

Após a escrita, pede-se para que os alunos leiam suas produções. Esses textos deverão ser registrados nos CADERNOS QUASE INÚTEIS.

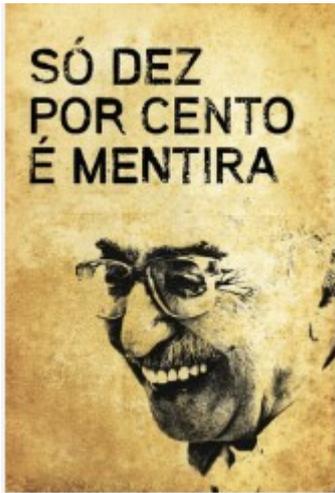
- Propor, como tarefa de casa, uma entrevista com os pais sobre como foi a infância deles.
- Em sala, criar, de forma coletiva, sugestões de perguntas para a entrevista.

Quadro 7 – Objetivos e atividades Oficina 3

OFICINA 3: O ENCANTADOR DE PALAVRAS
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar o aluno sobre a infância e como ela se reflete na poesia de Manoel de Barros; • Conhecer o poeta Manoel de Barros; • Apresentar aos alunos a poesia de Manoel de Barros; • Socializar entrevista com os pais; • Produzir texto coletivo.
<p>ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização em uma roda de conversa da entrevista realizada com os pais; • Pesquisa no laboratório de informática sobre a biografia de Manoel de Barros; • Produção coletiva da biografia do poeta e feitura de retratos dele. • Exposição do vídeo “Manoel de Barros- Paixão pela palavra”
<p>TEMPO PREVISTO: 4 h/a</p>

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 3: O ENCANTADOR DE PALAVRAS



- Socializar as entrevistas com os pais. Em uma grande roda, os alunos devem dialogar sobre a infância dos pais e a sua própria. E neste momento, abrir a oportunidade de, na troca com colegas e professora, significar e ressignificar valores e saberes dentro do seu contexto familiar, social, histórico e de mundo.
- Logo após, no laboratório de informática, os discentes devem pesquisar em sites sobre Manoel de Barros. Cada dupla de alunos ficará incumbida de registrar uma informação determinada sobre o escritor (onde nasceu, data de nascimento e falecimento, história familiar, formação intelectual, hábitos, principais obras publicadas, curiosidades). Pode-se abrir espaço para que os alunos sugiram o que querem conhecer sobre o autor. Após a pesquisa, assistir a trechos do vídeo “*Só dez por cento é mentira*” de Pedro Cezar, disponíveis no link <https://www.youtube.com/watch?v=ZdDmLBPqDvY> para irem se adentrando na obra do poema, conhecendo sua forma de lhe dar com as palavras e de reinventar o mundo por meio delas.
- Depois, coletivamente, construir a biografia do poeta.
- Na sequência, pedir para cada aluno desenhar o retrato do poeta Manoel de Barros que será exposto, juntamente, com a biografia no mural da escola.

Quadro 8 – Objetivos e atividades Oficina 4

OFICINA 4: QUEM SOU EU?
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar o aluno sobre a temática identidade; • Levar o aluno a valorizar sua origem e conhecer sua história e a si mesmo; • Produzir um texto autobiográfico; • Incentivar a produção poética dos alunos. • Estimular o uso do dicionário em todas as leituras, ou seja, sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra.
<p>ATIVIDADES:</p>

- Leitura do poema “Autorretrato falado” de Manoel de Barros;
- Interpretação oral e escrita;
- Produção de texto autobiográfico;
- Produção ilustrativa do autorretrato;
- Uso do dicionário.

TEMPO PREVISTO: 4 h/a

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 4: QUEM SOU EU?

- A oficina terá início com a leitura do poema autobiográfico de Barros: “*Autorretrato falado*”.

Autorretrato falado

Venho de um Cuiabá e de ruelas entortadas.
 Meu pai teve uma venda de bananas no beco da
 Marinha, onde nasci.
 Me criei no pantanal de Corumbá, entre bichos do
 chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.
 Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de
 estar entre lagartos.
 Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
 Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me
 sinto como que desonrado e fujo para o
 Pantanal onde sou abençoado a garças.
 Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo
 que fui salvo.

- Fazer perguntas aos alunos:

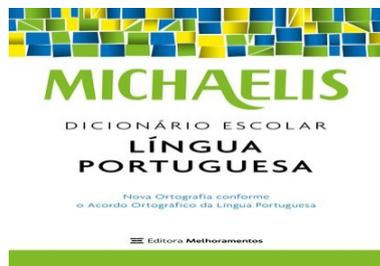
Você consegue visualizar uma ruela entortada?
 Conhece o significado de ruela? De entortada? Quais os sentidos no contexto?
 A venda de bananas do pai do eu lírico era em um beco, qual o sentido de beco?
 O que você entende do verso “fazer o desprezível ser prezado é a coisa que me apraz”?
 Qual o sentido da palavra apraz no contexto?

O que faz você se sentir um desonrado? Você sabe o significado desta palavra? Se não a conhece, pesquise no dicionário. Qual palavra se opõe a ela?

O sentido achado no dicionário é o mesmo do poema?

Nos versos “Me procurei a vida inteira e não me achei – pelo que fui salvo.” O que salvou o eu lírico? Por quê?

Em relação aos dois poemas desta oficina, abrir espaço para que os alunos questionem termos e expressões que acharem estranhos ou curiosos como também incentivar constantemente o uso do dicionário.



Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Michaelis-dicion%C3%A1rio-escolar-l%C3%ADngua-portuguesa/dp/8506078466>

- Na sequência, em uma roda de conversa, pedir aos alunos para se inspirarem nos poemas de Manoel de Barros para pensarem sobre sua própria história e, depois, escreverem sobre ela.

Sugestões das seguintes questões para orientar os alunos no processo da escrita:

Quem é você?

Olhe verdadeiramente e poeticamente para sua história: quem são seus pais

De onde você veio?

Como foi sua infância?

O que lhe apraz?

O que faz você ser quem é?

O que quer construir ao longo de sua vida?

O que tem passado despercebido em sua vida?

A que tem dado importância?

- Solicitar aos estudantes que escrevam tudo que seu lápis for capaz de registrar.

- Esta produção textual deverá ser recolhida pelo professor para entrar em contato com a história de cada aluno e neste momento é fundamental que o docente tenha um olhar afetivo para o que cada aluno irá escrever sobre si.

- Ao final, o professor deverá solicitar aos alunos que ilustrem seu autorretrato.

Para que os alunos possam ter acesso a mais textos de Manoel de Barros e criar um laço afetivo com sua obra,

- Produzir uma caixa, a qual denominaremos “Caixa de inutilidades” com poemas da obra “*Menino do Mato*” para que os alunos pré-selecionados, iniciem os próximos encontros declamando o poema que irão escolher nessa caixa. Os discentes serão orientados a preparar a leitura para a turma que deverá ser declamada e sentida.

Quadro 9 – Objetivos e atividades Oficina 5

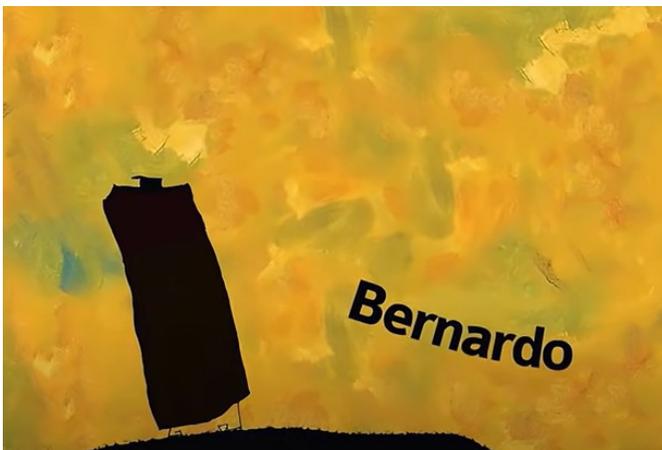
OFICINA 5: JOGOS POÉTICOS
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o uso do dicionário em todas as leituras, ou seja, sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra; • Incentivar o gosto pela leitura a partir de uma abordagem lúdica; • Desenvolver a habilidade de associar palavras com seus significados, aprimorando o vocabulário dos alunos; • Estimular a criatividade e a sensibilidade dos alunos por meio da audição de um poema musicalizado.
<p>ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso do dicionário; • Apreciação da música “Bernardo”; • Leitura de texto poético; • Realização de jogos na plataforma <i>WordWall</i>.
<p>TEMPO PREVISTO: 4 h/a</p>

Fonte: elaborado pela autora.

OFICINA 5: JOGOS POÉTICOS



- Na oficina 5, assistir ao vídeo do poema “Bernardo”, musicalizado por Márcio de Camillo, que faz parte da coletânea “Crianças”. https://youtu.be/PTG_TLyFQEGmusicia
- Distribuir, logo após, o texto para a turma que fará uma leitura e interpretação escrita do poema “Bernardo é quase uma árvore”:



Bernardo é quase uma 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
 Incompletude?)

Sugestões de perguntas para a atividade:

Quem é Bernardo?

O que é ser árvore?

Bernardo renova as tardes com seus olhos? Como podemos renovar nossa vida e nossas relações com quem convivemos?

Em uma folha de papel sulfite, dividida em quatro partes e, entregue separadamente, o aluno será motivado a desenhar de forma criativa:

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios

1 esticador de horizontes

Qual o sentido da palavra “farfalha” no dicionário? É o mesmo do contexto do poema?

- Propor a brincadeira com uma sequência de “Jogos poéticos”.
- Incluir jogos como: preenchimento de lacunas, caça-palavras, quebra-cabeças,...

Todos os jogos serão elaborados na plataforma *wordwall* (<https://wordwall.net/pt>) com os poemas do poeta Manoel de Barros.

- Perceber como se dá a estrutura composicional do poema, a diferenciar o texto em prosa do texto em verso.

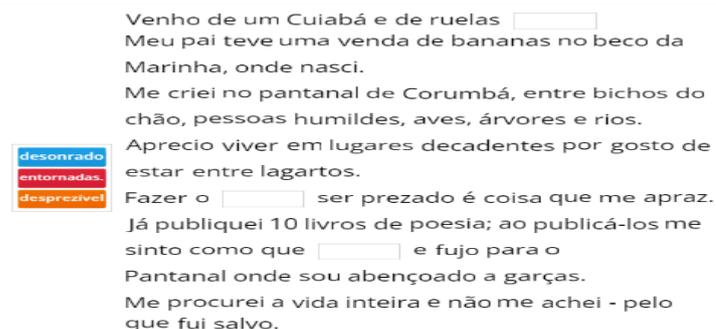
- Conversar com a turma sobre as características do gênero poema.
- Levantar questões como: o que é um poema? O que o diferencia de outro texto?

Como ele se organiza no papel? Ele preenche todo o espaçamento da margem esquerda à direita?

- Instigar os estudantes a perceber, por meio das metáforas; comparações; neologismos; ritmos e sonoridades presentes nos poemas de Manoel de Barros seu estilo e as temáticas presentes em sua obra.

- Não levar o conceito pronto de poema e o modo como se organiza, mas de trocar ideias, levantar hipóteses e deixar os alunos concluírem. Essas conclusões deverão ser registradas no “CADERNO QUASE INÚTIL”.

Figura 3 – Exemplo de jogo criado na Plataforma Wordwall



Venho de um Cuiabá e de ruelas

Meu pai teve uma venda de bananas no beco da
Marinha, onde nasci.

Me criei no pantanal de Corumbá, entre bichos do
chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.

Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de
estar entre lagartos.

Fazer o ser prezado é coisa que me apraz.

Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me
sinto como que e fujo para o
Pantanal onde sou abençoado a garças.

Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo
que fui salvo.

desonrado
entornadas
desprezível

Enviar respostas

Fonte: elaborado pela autora na plataforma *Wordwall*.

Quadro 10 – Objetivos e atividades Oficina 6

OFICINA 6: ME CHAMEM BOCÓ
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar de forma lúdica os sentidos conotativos das palavras; • Interpretar em textos poéticos os efeitos de sentido pelo uso de recursos semânticos; • Estimular o uso do dicionário em todas as leituras, ou seja, sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra;
<p>ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de poema; • Uso do dicionário; • Elaboração de conceito; • Declamação expressiva de poema; • Ilustração e pintura.
<p>TEMPO PREVISTO: 3 h/a</p>

Fonte: elaborado pela autora.

OFICINA 6: ME CHAMEM “BOCÓ”

- Declamação de poemas da “Caixa de inutilidade” por dois alunos pré-selecionados.

- A docente deve motivar os alunos para a leitura do poema “*Bocó*” com as seguintes perguntas:

O que é um bocó?

Vocês conhecem essa palavra?

A temática bocó pode ser matéria de poesia?

- Leitura do poema pela professora.

Importante os alunos também terem cópia do texto.

Bocó

Quando o moço estava a catar caracóis e pedrinhas na beira do rio até duas horas da tarde, ali também Nhá Velina Cuê estava. A velha paraguaia de ver aquele moço a catar caracóis na beira do rio até duas horas da tarde, balançou a cabeça de um lado para o outro ao gesto de quem estivesse

com pena do moço, e disse a palavra bocó. O moço ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó. Achou cerca de nove expressões que sugeriam símiles a tonto. E se riu de gostar. E separou para ele os nove símiles. Tais: Bocó é sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de conversar bobagens profundas com as águas. Bocó é aquele que fala sempre com sotaque das suas origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É alguém que constrói sua casa com pouco cisco. É um que descobriu que as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que olhando para o chão enxerga um verme sendo-o. Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas. Foi o que o moço colheu em seus trinta e dois dicionários. E ele se estimou.

- Analisar com os estudantes o poema “Bocó” explorando o conteúdo temático, a estrutura composicional e, principalmente, o estilo, ou seja, os recursos utilizados pelo poeta para escrever.

- Trabalhar, conjuntamente com os alunos, os efeitos de sentidos dos conceitos de bocó encontrados pelo eu lírico no dicionário.

Importante que os alunos percebam que, ao brincar com as palavras, os poetas vão além do seu significado habitual, dicionarizado, ou seja, eles criam imagens e quando fazem isso usam as palavras de forma metafórica. Nesta oficina, o professor pode construir com os alunos os conceitos de sentido conotativo e denotativo.

- Lembrar de fazer o registro dos conceitos no “Caderno quase inútil”.

Por escrito, os alunos devem responder às questões propostas:

Quando não conhece o significado de uma palavra, você usa o dicionário? Justifique.

Procure, no dicionário, o significado da palavra bocó. Compare o conceito encontrado por você com os encontrados pelo eu lírico. O que os diferencia?

Os conceitos no poema foram construídos de forma conotativa ou denotativa? Justifique.

Se alguém lhe chamasse de bocó, como reagiria?

Conceitue, com um olhar poético, o que é ser um bocó. Ilustrar e pintar com lápis aquareláveis.

Quadro 11 – Objetivos e atividades Oficina 7

OFICINA 7: INVENTANDO PALAVRAS
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto tanto pela leitura como pela criação de textos poéticos; • Explorar os processos de formação das palavras, em especial sufixação e prefixação. • Incentivar a produção poética dos alunos.
<p>ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos textos produzidos pelos colegas para possíveis sugestões; • Reescrita do poema; • Declamação expressiva de poema; • Leitura e interpretação de poemas; • Realização de jogo de formar palavras.
<p>TEMPO PREVISTO: 4 h/a</p>

Fonte: elaborado pela autora

Oficina 7: INVENTANDO PALAVRAS

A oficina iniciará, como já combinado com os estudantes, com as declamações das poesias. E logo, em seguida, deverão selecionar o poema que irão declamar em forma de jogral para a comunidade escolar.

Nesta oficina, os alunos devem trocar as produções de texto, concluídas na oficina anterior, para ter o olhar do colega sobre a sua escrita que pode lhe dar sugestões em relação ao texto. Esse processo deve ser o tempo todo mediado pelo professor que lembrará aos alunos dos elementos que constituem o gênero poema. Os alunos devem reescrever o texto acolhendo ou não as possíveis sugestões dos colegas.

- A docente deve recolher os textos dos alunos para sugerir possíveis melhoras.
- Logo após, convidar os alunos a perceberem as palavras inventadas pelo poeta e quais recursos ele utilizou para criá-las.

O FAZEDOR DE AMANHECER

Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.
Em toda a minha vida só engenhei
Três 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 de 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.

ARTE DE INFANTILIZAR FORMIGAS

1.

As coisas tinham para nós uma inutilidade poética.
 Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o 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 da 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 pra 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.

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio 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.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta,
 que é a voz
 De fazer nascimentos -
 O verbo tem que pegar delírio.

- Na sequência, propor o jogo intitulado, por nós, “*Poema dobrado*” para a formação de palavras e criação de versos. A ideia é que os alunos, brincando, inventem novas palavras com a junção de sufixos e prefixos. E depois, experienciem produzir pequenos versos com as palavras criadas. A criação desse jogo foi inspirada no “*Prefixo arbitrário*”, proposta de Rodari (1982) em sua obra “*A gramática da fantasia*”.

- Montar assim o jogo com três colunas, uma com prefixo, outra com substantivo e a terceira com sufixo. Na brincadeira de desdobrar as palavras, novas serão formadas e novos versos serão escritos.

Quadro 12 – Objetivos e atividades Oficina 8

OFICINA 8: O POETA QUE VIVE EM MIM
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar poemas do escritor Manoel de Barros; • Sensibilizar para o fazer poético de Manoel de Barros; • Motivar os alunos para participar de um jogral e montagem/encenação de uma peça teatral. • Desenvolver o gosto tanto pela leitura como pela criação de textos poéticos.
<p>ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de poemas; • Conversa sobre encenação teatral; • Conversa sobre temáticas para a produção textual; • Produção textual.
<p>TEMPO PREVISTO: 3 h/a</p>

Fonte: elaborado pela autora

OFICINA 8: O POETA QUE VIVE EM MIM

- A ideia é começar a oficina com a declamação do poema da CAIXA DE INUTILIDADES e sua interpretação oral.

- Ler os poemas “*Sabiá com trevas IX*” e “*O menino que carregava água na peneira*” para motivar a etapa da produção textual.

Sabiá com trevas IX

O poema é antes de tudo um inutensílio.

Hora de iniciar algum
convém se vestir roupa de trapo.

Há quem se jogue debaixo de carro
nos primeiros instantes.

Faz bem uma janela aberta
uma veia aberta.

Pra mim é uma coisa que serve de nada o poema
enquanto vida houver.

Ninguém é pai de um poema sem morrer.

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 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.
Viui que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

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!

- Em uma roda de conversa, escolher a temática para a produção escrita de poema. Assim os alunos deverão escrever o poema mediados pelo professor que deverá incentivá-los já propondo a publicação dos textos produzidos em um livro que será lançado em uma “Manhã de autógrafos”.

- Neste momento, a professora deve sugerir aos alunos duas atividades que acontecerão no dia do lançamento do livro de poesias: a apresentação de um jogral e a possibilidade de encenar um poema de Barros.

- Incentivar os alunos sobre a importância da participação de todos para em uníssono declamarem com muita doçura, entusiasmo e alegria o que aprendem de Barros

- Instigar outros alunos a conhecê-lo também, escolhendo um de seus poemas para o jogral. É importante que o professor motive também e convide o professor de Arte para colaborar na montagem de uma peça teatral.

Quadro 13 – Objetivos e atividades Oficina 9

OFICINA 9: PRESENTE DE ANIVERSÁRIO

OBJETIVOS:

- Respeitar os turnos de fala, na participação em discussões ou atividades coletivas;
- Interpretar em textos poéticos os efeitos de sentido pelo uso de recursos semânticos;

- Estimular o uso do dicionário em todas as leituras, ou seja, sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra;
- Motivar os alunos para participarem do encerramento das oficinas;
- Possibilitar momento de partilha de sugestões para o encerramento das oficinas;

ATIVIDADES:

- Declamação expressiva de poema;
- Socialização de atividades;
- Leitura e interpretação de poema;
- Uso do dicionário;
- Preparação dos trabalhos para o Café Literário a ser realizado na escola;
- Montagem de peça teatral;
- Ensaio do jogral e peça teatral.

TEMPO PREVISTO: 4 h/a

Fonte: elaborado pela autora

Oficina 9: PRESENTE DE ANIVERSÁRIO

- Solicitar aos alunos que declamem os poemas da “Caixa de inutilidades”.
- Na sequência, socializar os conceitos de Bocó criados pelos alunos e fazer a leitura e análise do poema “*O menino que ganhou um rio*”.

O menino que ganhou um rio

Minha mãe me deu um rio.

Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear.

Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido.

Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura

Ou bolachinhas para me dar.

Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio.

Era o mesmo rio que passava atrás de casa.

Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.

Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros.

A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão

Ela iria dar uma árvore para ele.

Uma que fosse coberta de pássaros.
 Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão
 E achei legal.
 Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio
 E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.
 Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.
 E o seu rio não dá flores!
 Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.
 Era verdade, mas o que nos unia demais eram os banhos nus no rio entre pássaros.
 Nesse ponto nossa vida era um afago!

- Após a leitura, a professora deve dialogar com os alunos sobre a temática do poema e como o mesmo está estruturado.
- Pedir que de acordo com o contexto, conceituem “*mascate*”, “*piraputanga*” e “*afago*” e caso sintam necessidade, utilizem o dicionário.
- Socializar os conceitos das palavras e fazer a interpretação oral do poema.

As perguntas abaixo deverão ser respondidas pelos alunos:

O que costuma ganhar como presente de aniversário?
 Você ficaria feliz se ganhasse um rio de presente?
 Imagine você ganhando um rio de presente. Ganhar um rio de presente, no poema, está no sentido denotativo ou conotativo? Explique.
 A mãe presenteia o eu lírico com um rio. Que sentimento surgiu no irmão do eu lírico?
 O que pode ser considerado um afago em sua vida?
 Qual o efeito de sentido da palavra destacada nos versos “Se o mascate passasse a minha mãe **compraria** rapadura/ ou bolachinhas para me dar”?
 No verso; “Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido”. Na sua opinião, o que é um lugar esquecido? Por que, provavelmente, no poema, o lugar era esquecido? Por qual palavra podemos substituir esquecido sem que perca o sentido? Use a sua imaginação e dê um nome poético para este lugar.

- Completar o quadro, de forma poética, sobre o que pode haver no rio do menino e na árvore do irmão.

RIO	ÁRVORE

- Escrever o que você gostaria de ganhar, mas que só seria possível no mundo da imaginação?
 - O professor deverá motivar os alunos para o momento de encerramento das oficinas: o “*Sarau Literário*”. Eles serão, neste grande dia, os poetas da escola. Para isso precisam, como Manoel de Barros, brincar com as palavras.
 - Neste sentido, incentivá-los a um momento muito rico na escola e em suas vidas. Momento de sensibilizar pela palavra, de expressar pensamentos e sentimentos. Compartilhar ideias sobre o dia, ouvir sugestões e trocar opiniões em relação às apresentações, exposições e lanche é essencial para engajar os alunos. Ao se sentirem parte do processo, eles participam com mais empenho e dedicação, o que torna o aprendizado significativo.
 - Pedir aos alunos que respondam ao questionário proposto abaixo para que possamos avaliar o processo de ensino desenvolvido nas oficinas em relação aos resultados pretendidos e que possamos também realizar, dependendo do resultado, possíveis adequações e sugestões de melhoria da proposta didática:

Quadro 14 – Questionário avaliativo das oficinas

Tivemos, no decorrer do 3º bimestre, aulas diferenciadas, voltadas para a leitura e aprendizagem do gênero poema a partir da poesia do escritor Manoel de Barros. Agora é sua vez! Reflita e responda às questões abaixo:

- 1- Qual foi seu nível de interesse em participar das oficinas? Comente.
- 2- De qual oficina você mais gostou? Por qual motivo?
- 3- Você sentiu dificuldade em realizar as atividades propostas?
- 4- O que você aprendeu sobre o poeta Manoel de Barros? E sobre sua obra?
- 5- Você aprendeu alguma palavra nova nas oficinas? Qual? Ou quais? Sabe dar exemplo de como utilizá-la (s)?

6- Você percebeu a necessidade de usar o dicionário para compreender o sentido de alguma palavra nos textos trabalhados?

7- Você conseguiu compreender que o poema utiliza muito o sentido conotativo?

8- Teve dificuldade em declamar com expressividade o poema para a turma?

9- Você gostaria de ter mais aulas no formato de oficinas? Justifique.

10- Com as oficinas, você se sentiu motivado a ler outros textos poéticos?

V- APLICAÇÃO DAS OFICINAS: RELATO, ANÁLISE E REFLEXÃO

Nesta seção, relatamos como se deu a aplicação das oficinas, apresentamos os resultados, analisamos, refletimos sobre a experiência de pesquisa, bem como sobre as dificuldades que apareceram ao longo do processo, além dos resultados positivos que a mesma proporcionou aos estudantes de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, com os quais as oficinas foram desenvolvidas.

Consoante já explanado, a referida proposta resultou na elaboração de dois livros, produtos das atividades desenvolvidas pelos alunos durante as oficinas, além de um caderno suplementar, em arquivo separado, produzido com o intuito de motivar professores de Língua Portuguesa a também aplicarem, com adequações, se julgarem necessário, a referida proposta.

A apresentação do relato da aplicação e a análise dos dados foi feita conforme os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este estudo, tendo em consideração a sequência básica de Cosson (2009) e suas contribuições para a ampliação do desenvolvimento do letramento literário.

Apresentamos as atividades e respostas dos alunos às questões relacionadas ao gênero poema e as estratégias para compreensão do sentido conotativo e as relações que conseguiram estabelecer entre o lido e o vivido, ou seja, como se representam e se identificam nas relações consigo e com o outro, possibilitando a construção de novos olhares e novas perspectivas.

Ressaltamos a escolha de textos do escritor Manoel de Barros para a construção da percepção de uma unidade temática em suas obras, principalmente, a valorização da natureza, a simplicidade da infância, a forma como lida com a palavra, a valorização do ordinário e o estilo usado pelo autor em seus poemas possibilitando uma perspectiva mais ampla sobre seus poemas e sua relação com o mundo.

Além disso, analisamos como nossa proposta didática contribuiu para o desenvolvimento das práticas de ampliação do vocabulário e do uso do dicionário. Nessa seção, tratamos também da reflexão sobre a análise, sobre a pesquisa, a complexidade e as amenidades de uma proposta considerada desafiadora, por se tratar do gênero poema escolhido como proposta para o presente trabalho, especificamente, desenvolvido com uma turma de 7º no do ensino fundamental.

5.1 Relato da aplicação da proposta, análise, reflexão dos dados e avaliação

Esta seção foi organizada consoante à estrutura proposta das aulas em formato de oficinas exposta anteriormente.

Antes de tratar de cada oficina, faz-se importante explicitar que ministro aulas em dois dias da semana na turma elegida para a propositura da sequência didática, em um dia as aulas são geminadas e, no outro, entremeadas por outras disciplinas, totalizando 4 h/a semanais. As ações planejadas para a aplicação da proposta foram previstas para nove oficinas, em um total de 3 a 5 horas/aula em cada, as quais serão apresentadas no relato que se segue:

5.1.1. Oficina: Verbetes poéticos

O primeiro encontro aconteceu logo depois do retorno do recesso de julho, e foi principiado com a apresentação da proposta didática aos alunos. A aula foi iniciada com a orientação de os estudantes se sentarem em formato de círculo, com o intuito de proporcionar uma interação mais próxima entre todos, fato que foi recebido com surpresa e alegria. Nesse momento, os estudantes foram informados que trabalharíamos os poemas do escritor Manoel de Barros e apresentamos, por meio de um breve resumo das atividades que seriam desenvolvidas, os objetivos da proposta didática. Na ocasião, os discentes foram convidados a participar e contribuir para a realização das atividades sugeridas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa que aconteceriam no formato de oficinas. Diante disso, todos os estudantes presentes, em uníssono, aceitaram participar da pesquisa, mostrando-se curiosos e instigados com a possibilidade de descobrir como de fato seriam essas aulas.

Nessa aula, também combinamos os códigos de cada aluno, que por ordem de chamada foram nomeados de **A1** a **A25**, de modo que fosse garantido o sigilo em relação às identidades deles, atendendo assim às regulamentações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia para o desenvolvimento desta pesquisa em consonância com a resolução 466/12.

Este primeiro encontro foi interrompido pela agente de saúde, responsável pelo Programa Saúde na Escola, solicitando o encaminhamento dos alunos para que realizassem o teste de acuidade visual.

No encontro seguinte, após recolher tanto o **TCLE**, assinado por alguns pais e/ou responsáveis que não tinham participado da 2ª reunião, quanto o **TAM** desses menores, retomei com a turma, como já dissera, anteriormente, que a metodologia proposta para as aulas seria no formato de oficinas e iniciamos indagando aos estudantes o significado desta palavra. No

momento que recolhia os documentos, um estudante sugeriu que sentássemos novamente de forma circular, pois tinha sido muito bom, segundo ele, olhar para todos os colegas da sala. A turma juntou-se a ele ao pedido e com a minha anuência, já foram movimentando as carteiras.

Assim, iniciamos o diálogo⁶ com vários discentes querendo manifestar sua opinião:

A22: Ah, professora. Oficina é o lugar onde conserta peças de carro e moto.

A14: Tipo tem vários tipos de oficinas ... de carro, de moto, de caminhão. Aí depende.

A4: Oficina ... depende, por exemplo, a gente fez a oficina da peteca em junho. É o lugar onde cada um faz uma coisa.

A22: É o lugar onde conserta tudo que quebra.

A1: Tem oficina de computador e celular.

A9: Lugar onde elabora alguma coisa e conserta.

P: Mas elabora o quê?

A9: Ahhh ...aí eu não sei, professora. Mas é o lugar que a gente pode criar.

A17: Tem oficina de leitura.

A15: É o lugar onde a gente cria e aprende.

No momento em que a troca dialógica acontecia em sala, o aluno A21 com o minidicionário em mãos leu: “ Oficina s.f. 1) Lugar onde se exerce um ofício.2) Lugar onde se consertam veículos ou qualquer aparelho.

P: Partindo das falas dos colegas e da leitura pelo estudante do significado de oficina que nos traz o dicionário, como vocês acreditam que se darão nossas aulas. Vamos consertar aqui algum estudante? Tem alguém aqui com a peça quebrada?

A24: Só se for para consertar a nota. (Risos).

A25: Não professora. Serão aulas diferentes. Assim ...vamos trocar mais com o colega e criar.

A17: A gente vai poder usar a criatividade.

A14: Vai ser igual no ano passado quando a gente ia na oficina de robótica no Sesi. A gente criava e brincava. Era muito bom.

O diálogo foi acontecendo com a participação animada da turma. Concluimos esta roda de conversa, com a minha fala de que nossas aulas seriam mesmo diferentes e que eles iriam poder sim usar a criatividade, pois teríamos oficinas envolvendo leitura de poemas, jogos, música e teatro.

⁶ Os diálogos foram transcritos no diário de bordo durante as aulas e nos horários de módulo, sendo imediatamente digitalizados para preservar a fidelidade das falas dos estudantes.

Segundo Dias (2009), a presença do professor para problematizar a relevância do conhecimento ao seu componente contextual para a elaboração do sentido é fundamental para que de fato o aluno reflita sobre a linguagem e amplie o seu repertório lexical. Acreditamos que nossa intervenção foi fundamental para que todos os discentes ampliassem o sentido de oficina para além do conserto de peças e veículos automotivos.

Ainda nesse momento, aproveitei a atitude do estudante que fez a pesquisa em seu dicionário para perguntar quem tinha o hábito de trazer o dicionário para a escola e tê-lo como fonte de consulta. Apenas quatro alunos levantaram a mão. Elucidei que em nossas aulas iríamos usar de forma significativa o dicionário e apresentei-lhes a caixa com os dicionários que estariam disponíveis em nossas aulas e eles poderiam sempre que sentissem necessidade de fazer a consulta, dirigirem-se ao espaço reservado para a colocação da mesma. Incentivei-os também a ter o hábito de trazer, diariamente, seu próprio dicionário para a escola, pois o mesmo é ferramenta de estudo para todas as disciplinas.

Na sequência, entreguei aos estudantes a atividade de interpretação impressa, com duas tirinhas do argentino Quino, com vistas a estudarem as possibilidades de uso do dicionário e o conceito de verbete.

Assim, iniciamos perguntando à turma quem seria o Quino, nome presente no enunciado da questão. Um discente respondeu que era o menino da tirinha e outra disse, imediatamente, tratar-se do autor da tirinha, ou seja, o criador da personagem Mafalda, seguida pela turma que concordou com a resposta dada.

Pedimos, então, para destacarem com marca texto a palavra verbete. E indaguei se conheciam o significado da referida palavra:

A11- Vem de verbo, professora.

A25- Isso mesmo, vem de verbo.

Os outros balançavam a cabeça demonstrando não ter nenhum entendimento acerca do significado da palavra. Partimos então para a leitura da tirinha e, antes que fizéssemos a interpretação oral, uma aluna levantou a mão e disse:

A21- Eu sei. Verbetes é o que vem no dicionário, é o significado da palavra no dicionário.

Perguntei à turma se tinham entendido a explicação da colega e disseram que não. A aluna continuou:

A21- É só olhar o terceiro quadrinho da tirinha. Está bem aí, a explicação de sopa.

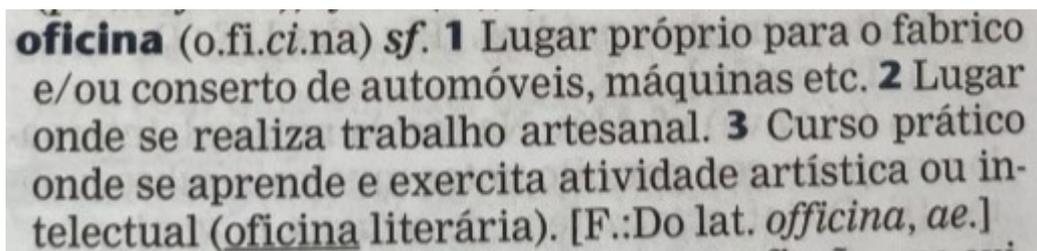
Novamente, A21, por própria iniciativa, pediu para ler a palavra “verbetes” que já buscara o sentido no dicionário e leu para a turma. E assim, que finalizou a leitura já concluía: “É mesmo.

É o exemplo do terceiro quadrinho da tirinha”.

Nesse momento, antes de darmos seguimento à releitura da tirinha e esclarecermos que o verbete vai além do significado, pois inclui o próprio vocábulo e os apontamentos a respeito dele, como no exemplo da tirinha, que traz a origem do verbete “*Sopa: do alemão suppe*”, fomos interrompidos pela agente de saúde, que pediu licença mais uma vez para finalizar o exame de acuidade visual daquela turma. Assim, diante dessa demanda, informei aos discentes que em nosso próximo encontro daríamos continuidade às atividades.

Nosso terceiro encontro, iniciou com uma retomada dos conceitos já abordados no encontro anterior: oficina e verbete. Os alunos mais uma vez ressaltaram, ao serem novamente indagados, que nossas aulas seriam mais criativas, aprenderíamos de forma diferente e trabalharíamos em grupo. Nesse momento, A21 abriu seu dicionário e disse que o conceito de oficina, contido nele, era mais completo do que o colega lera na aula anterior, pois englobava o conceito que iríamos vivenciar.

Figura 4 – Pesquisa verbete oficina



Fonte: Dicionário Caldas Aulete (2011)

Quando íamos retomar o vocábulo verbete, a professora de Educação Física pediu licença para retirar os alunos para o ensaio de abertura dos Jogos Municipais Uberlandenses (JEMU) que aconteceria no final de semana subsequente. Mais uma vez tivemos que interromper nosso diálogo.

Devido ao ensaio de abertura e treino para os jogos, a semana foi muito tumultuada, em razão disso, só retomamos a nossa oficina, após participação exitosa da escola na abertura do JEMU.

Importa compartilharmos essas interrupções para ilustrar a dinâmica da escola e a dificuldade que os professores enfrentam em relação ao planejamento e à condução das aulas, pois ajuda a contextualizar as experiências vividas em sala de aula e a destacar os desafios enfrentados pelos docentes.

Iniciamos o nosso quarto encontro relendo a tirinha de Quino e fazendo novamente a interpretação oral. Houve a princípio dificuldade para entender a tirinha. Fomos analisando de forma dialógica cada quadrinho. E cada aluno colaborava para a compreensão e interpretação

do texto. Nesse momento de troca, resgatamos o conceito de verbete. É bom salientar que no encontro anterior, no primeiro momento, nenhum aluno tinha conhecimento do significado deste vocábulo e dois alunos associaram-no a verbo. Portanto, o contexto da tirinha e o uso do dicionário foram fundamentais para que ocorresse o entendimento por parte dos estudantes.

Relemos a definição de verbete no Aurélio (2005): “Verbete: *sm.* 1- Nota, apontamento. 2- Palavra ou expressão dum dicionário ou enciclopédia com o(s) significado(s) e outras informações”.

Assim, ficou esclarecido para os estudantes que o verbete é o conjunto de informações referentes ao vocábulo, incluindo seu significado e outras informações relevantes, como origem e abreviaturas.

Corroboramos assim com o pensamento de Dias (2004) no sentido de que a escola tem a função de estimular a indagação do sentido das palavras pelos alunos além de efetivar práticas pedagógicas que amplie seu repertório lexical. Assim, para esse trabalho, partimos do pressuposto de que o uso do dicionário é prática social que precisa ser ensinada, que necessita ter lugar na escola, associada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Seguimos para a interpretação escrita da atividade que se deu de forma individual e sem muitos questionamentos por parte dos alunos em relação à primeira tirinha. Já em relação à segunda tirinha, a questão dois gerou muita dúvida. Vários alunos me chamaram e me questionaram, individualmente, o que era para ser feito na questão. Chamei a atenção da sala para a leitura da questão que foi feita por mim. Percebi que a dificuldade estava no entendimento da palavra “conceitua”. Indaguei à turma o significado e um estudante respondeu:

A2: “Conceituar é falar o que é”.

Quando outro disse em voz alta:

A15: “Ah... entendi. Então é para procurar a palavra dicionário no dicionário?”

Com a minha confirmação, houveram algumas reações:

A9: “Nossa! Que estranho! ”

A15: “Ah! É? “

A23: “Hummmm ...entendi agora”.

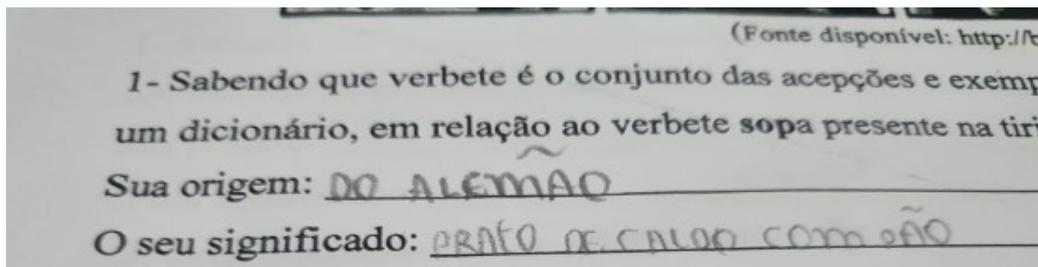
E já se movimentaram para buscar os dicionários na caixa, disponíveis para consulta. Relembramos, nesse momento, as instruções necessárias para bem usar o dicionário, enfatizando e esclarecendo a posição dos verbetes em ordem alfabética, o uso da palavra guia como também das abreviações.

Ao final da atividade, que coincidiu com o término da aula, as cópias das questões

foram recolhidas para leitura e análise docente em um momento extraclasse, no sentido de observar as colocações expostas nas respostas.

No encontro seguinte, sentados de forma circular, houve a devolução das folhas de atividades aos estudantes e realizamos a leitura e diálogo sobre cada questão. Em relação à primeira questão, não houve dúvidas pois já havíamos explorado o conceito de verbete.

Figura 5 – Atividade de interpretação tirinha Mafalda



Fonte: arquivo da pesquisa

No tocante à questão 2, tivemos respostas como:

“É um xingamento”.

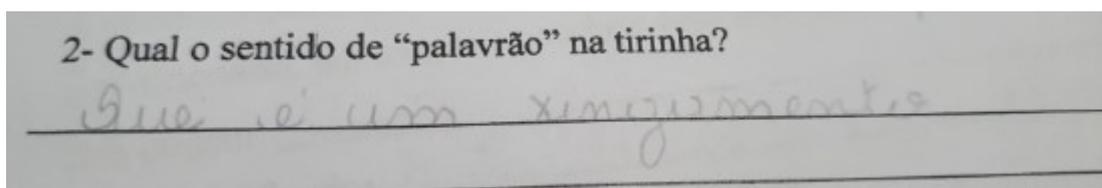
“Uma palavra feia”.

“Uma palavra ofensiva”.

“Uma palavra inapropriada”.

“Algo ruim”.

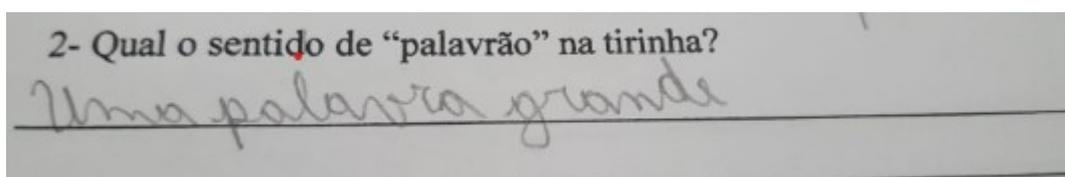
Figura 6 – Atividade de interpretação tirinha Mafalda



Fonte: arquivo da pesquisa

Entretanto, tivemos quatro alunos que responderam tratar-se de “uma palavra grande”.

Figura 7 – Atividade de interpretação tirinha Mafalda



Fonte: arquivo da pesquisa

Devido a essa resposta, durante a correção dessa questão, indagamos o motivo pelo qual alguns alunos tinham colocado tratar-se de “uma palavra grande”:

“Porque a tirinha é para criança”. (A24)

Questionamos, desse modo, se a turma concordava com a opinião do colega e responderam que não, alegando que as tirinhas da Mafalda não são apenas para criança.

Observando que o estudante de fato não havia compreendido a questão, continuamos o diálogo:

“Porque a palavra NÃAOOO está grande”, respondeu A15.

Quando outro estudante disse: “mas a pergunta é sobre palavrão”.

E A17 emendou dizendo: “Eles colocaram palavra grande porque acharam que era o aumentativo, professora.”

Então, um aluno questionou:

“Quando vou saber quando o sentido da palavra muda, professora?”

E A5 respondeu antes de mim:

“Pelo momento em que é usada.”

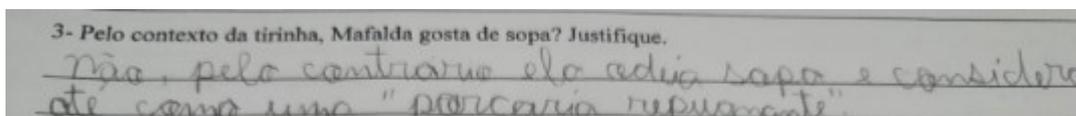
Diante da resposta de A5, completamos: “A isso chamamos de CON” e os estudantes completaram em uníssono “TEXTO”.

Um estudante pediu para dar um exemplo de quando o vocábulo “palavrão” era realmente considerado uma palavra grande e não um xingamento. Para esclarecer citamos como exemplo a palavra “inconstitucionalissimamente” e surpresos disseram que sim, que, neste caso, a palavra era realmente grande, pois era longa, tinha muitas sílabas.

Para elucidar, fizemos, oralmente, a transformação de alguns vocábulos em diminutivo e aumentativo. Questionamos novamente sobre o entendimento da questão, dirigindo à pergunta aos estudantes que haviam tido dificuldade e, nesse momento, conseguiram explicitar a diferenciação com clareza.

Em relação às questões seguintes, além de todas tê-las respondido, no momento da correção não houve manifestação de dúvida.

Figura 8 – Atividades de interpretação tirinha Mafalda



4- Por que Mafalda jogou o dicionário na lixeira?
 Porque não gostou da verdade de sopa

4- Por que Mafalda jogou o dicionário na lixeira?
 porque ela não gostou da significação de
 sopa

5- O que significa o ponto de interrogação, no último quadrinho?
 Que a mãe da Mafalda não sabe porque
 dicionário está na lixeira.

6- Para Mafalda, sopa é uma "porcaria repugnante". E para você, o que seria uma porcaria repugnante?
 Deixa mãe saber a verdade de que
 está me enganando

6- Para Mafalda, sopa é uma "porcaria repugnante". E para você, o que seria uma porcaria repugnante?
 Para mim também é sopa.

7- Qual o efeito de sentido da escrita da palavra NÃÃÃOO no primeiro quadrinho?
 Espanto, surpresa, indignação

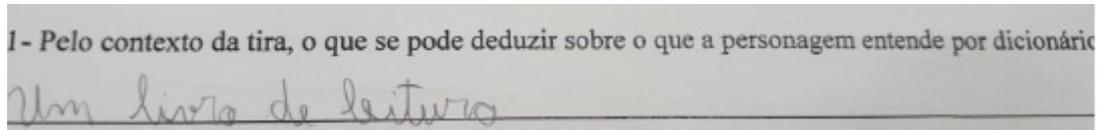
Fonte: arquivo da pesquisa

Ao conversarmos sobre a questão sete, que fora deixada em branco por dois alunos, escrevemos a palavra de forma destacada no quadro e dialogamos a respeito do "NÃÃÃOO" expressivo da Mafalda e os estudantes disseram que foi a forma usada pelo autor da tirinha para demonstrar a surpresa e indignação da personagem em relação ao dicionário não considerar a palavra sopa um palavrão. Ao finalizar a correção desta questão, questionamos os dois estudantes que a deixaram sem resposta e os mesmos expressaram sua opinião de acordo com as falas dos colegas, externando compreensão da questão.

A interpretação das questões propostas na segunda tirinha mostrou claramente que os estudantes tinham conhecimento da função do dicionário, bem como da sua organização em ordem alfabética, por isso responderam que Mafalda não sabia o que era um dicionário,

escreveram no sentido de que a personagem acredita tratar-se de um livro de leitura:

Figura 9 – Atividade de interpretação tirinha Mafalda



Fonte: arquivo da pesquisa

“Que é um livro para ler e não para achar o significado”. A8

“Que o dicionário é um livro que se lê de uma vez”. A23

“Ela achou que dicionário é um livro para ler no passatempo”. A6

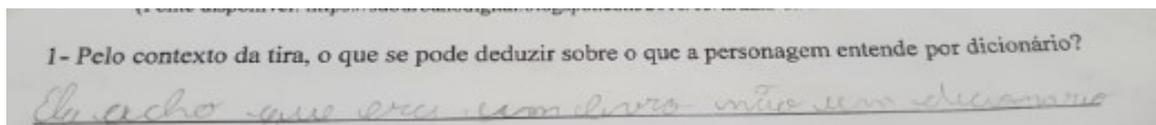
“Ela acha que é um livro de leitura para ler quando não tenho nada para fazer”. A3

“Ela acha que o dicionário é um livro literário”. A1

Ao socializarmos as respostas da primeira questão, alguns estudantes perceberam que precisavam melhorar a forma como se expressaram para ter clareza de que o dicionário também é um livro, não literário, mas que compila os significados dos vocábulos de uma língua sendo de significativa importância para as atividades de leitura e produção de texto.

“Ela acha que é um livro”. A4, A5, A14, A 17, A18, A22

Figura 10 – Atividade de interpretação tirinha Mafalda



Fonte: arquivo da pesquisa

O estudante A18 argumentou que seria fácil fazer a correção: “Não precisa nem apagar, é só colocar a palavra literário na frente da palavra livro.”

A questão seguinte, que era procurar o significado do vocábulo dicionário, respondida por todos, foi lida por alguns alunos e deixou ainda mais claro seu conceito, função e tratar-se de um livro.

Nesses encontros, percebemos que apesar da maioria dos estudantes já conhecerem a estrutura do dicionário bem como saberem manuseá-lo, faziam pouco uso dele no cotidiano escolar. Logo, não o traziam para a escola, e não o tinha como material complementar que

auxiliasse em seus estudos, pois do grupo de alunos apenas dois afirmaram fazer uso corriqueiro do dicionário quando não sabiam o significado de alguma palavra.

Relembramos, ademais, as instruções necessárias para bem usar o dicionário, enfatizando e esclarecendo a posição dos verbetes em ordem alfabética, o uso da palavra guia e as abreviações.

O encontro seguinte foi marcado novamente pelo movimento circular das carteiras. Até então não percebera como os alunos já haviam internalizado o nosso novo formato de aula, não queriam mais sentar no molde tradicional de fila, pois construíram, com a proposta das aulas em oficinas, uma outra configuração de se acomodarem no espaço da sala.

O foco dessa aula foi na perspectiva de explorar expressões populares que são inerentemente metafóricas. O intuito da atividade é motivar os alunos a perceberem os sentidos que damos às palavras, ou seja, quando são usadas no sentido dicionarizado ou figurado. Assim, quando introduzíssemos as leituras dos poemas de Manoel de Barros, os estudantes já estariam aptos a perceber com mais clareza que a linguagem figurada é muito explorada pelo poeta para expressar ideias e sentimentos. Além disso, permite criar imagens vívidas e originais, despertando a imaginação e a criatividade do leitor, e também possibilita a criação de múltiplas interpretações, de modo que os estudantes possam elaborar suas próprias reflexões, permitindo uma conexão com seu próprio eu, como também com o pensamento advindo das considerações de seus colegas.

Selecionamos, para essa atividade, algumas fotografias retiradas da obra, de Ballardín e Zocchio (1999), *Pequeno dicionário de expressões idiomáticas*, cujas imagens representam as seguintes expressões idiomáticas:

- Encher linguiça
- Estar com a corda no pescoço
- Quebrar o galho
- Estar com a faca e o queijo na mão
- Tirar água do joelho
- Segurar vela
- Entrar pelo cano
- Engolir sapo

Ao fazer a seleção dessas expressões populares que são inerentemente metafóricas e

que são comumente encontradas nas falas cotidianas, imaginamos que os estudantes teriam facilidade em reconhecer o uso metafórico delas.

Ao mostrar cada imagem, pedimos para os alunos expressarem oralmente, o que ela estava representando. Percebemos logo de início, com as duas primeiras imagens, “encher linguiça” e “estar com a corda no pescoço” que os estudantes não estavam conseguindo associar as imagens às expressões culturais por elas representadas. Eles estavam presos ao sentido literal das imagens.

No sentido de facilitar a compreensão por parte dos alunos, escolhemos como próxima imagem “segurar vela” que foi claramente compreendida por todos, com a fala de uma estudante exemplificando que sempre “segurava vela” no recreio. E já expressando que estávamos trabalhando o sentido real e o sentido figurado das palavras.

Aproveitamos a fala da estudante para relembrar o conceito de sentido real (denotativo) e sentido figurado (conotativo). E para expressar que a todo momento atribuímos sentidos às palavras que conhecemos. Quando são usadas no sentido que se encontra no dicionário, diz que seu sentido é denotativo ou literal. Se usada essa mesma palavra em sentido figurado, estamos diante de um sentido conotativo.

Quadro 15 – Sentido denotativo e conotativo

DENOTAÇÃO	Utilização da palavra no sentido real, dicionarizado; ligado ao objeto que nomeia ou representa.
CONOTAÇÃO	Utilização da palavra no sentido figurado, não dicionarizado; depende do contexto para ser interpretada e compreendida.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse momento, o estudante A9 manifestou, com entusiasmo, que tinha entendido a ideia proposta e pediu para mostrar outras imagens.

Demos seguimento à atividade apresentando à turma, as imagens referentes às expressões “quebrar o galho” e “tirar água do joelho” que, assim como “segurar vela”, foi compreendida com facilidade pela turma, inclusive davam exemplos de situações vividas por eles.

Os estudantes demonstraram desconhecer as expressões que representavam as imagens

referentes a “estar com a faca e o queijo na mão” e “engolir sapo”, assim como as duas primeiras. Com a minha mediação, referindo-me às expressões, disseram nunca as ter ouvido. Fomos então, construindo de forma dialógica, o que poderiam expressar aquelas imagens e a relacioná-las com as expressões idiomáticas correspondentes.

Para finalizar essa proposta de atividade, apresentamos a última imagem, referente à “dependurar as chuteiras”, que foi entendida quando questionamos a um estudante se o jogador preferido dele já tinha dependurando as chuteiras. E de imediato, A7 disse que era parar de jogar bola e A10 emendou que se referia a não trabalhar mais.

Compilamos, no quadro abaixo, as falas expressas pelos estudantes durante essa dinâmica:

Quadro 16 – Fala dos estudantes referentes às imagens de Zocchio e Ballardin:

Imagem/Sentido denotativo	Expressão/ Sentido figurado
Um balão? Uma linguíça amarrada?	Encher linguíça
“Nó na garganta”. “Colar no pescoço”. “Uma corda enrolada no pescoço”.	Estar com a corda no pescoço
“Essa é fácil, quebrar o pau significa discutir com o colega”. “Ahhh pode ser também quebrar o galho. Mas aí muda o sentido. Porque é ajudar o outro”.	Quebrar o galho
“Um queijo cortado”. “Comer um pedaço de queijo”. “Um homem segurando um queijo e uma faca”. “Cortar o queijo”.	Estar com a faca e o queijo na mão
“Ahhh. Essa o meu pai usa muito comigo”.	Tirar água do joelho

“É fazer xixi”.	
“É ficar no meio de um casal de namorados. Tem muito na hora do recreio, professora”.	Segurar vela
“Um homem com o sapo na boca”. “O que é isso na boca do homem”?	Engolir sapo
“Chuteira suja”. “Um homem colocando a chuteira no cabide”. “Um homem que jogou futebol”.	Dependurar as chuteiras

Fonte: elaborado pela autora

A cada fotografia mostrada, por meio da participação ativa da sala, os estudantes demonstravam que haviam entendido a proposta e o uso metafórico da linguagem e compreendiam que podíamos criar “imagens” com as palavras. A discussão foi sendo conduzida no intuito de que todos os estudantes percebessem a diferença dos usos dessas expressões no dia a dia e o modo literal como elas estão representadas nas imagens e que exemplificassem algumas situações em que tais expressões poderiam ser utilizadas. A troca foi extremamente produtiva pois de um modo geral os estudantes conseguiram apreender o uso da denotação e conotação que era um dos objetivos dessa atividade.

O sexto encontro retomamos com os alunos sentados em duplas e com vários deles solicitando que fizéssemos novamente a dinâmica proposta na aula anterior com novas imagens. Percebemos mais uma vez que realmente a atividade fizera sentido para eles. Assim, retomamos todas as imagens e dialogamos sobre o sentido expresso por elas (imagens) e o sentido figurado usado por nós nos mais variados contextos. Percebemos nessa retomada que tinham internalizado todas as expressões, bem como compreendido o uso metafórico que fazemos delas.

Nesse encontro, fizemos a leitura do poema “*Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*” presente na segunda seção do livro *Arranjos para assobio* (2016, p. 49-52). Esse texto apresenta pequenos poemas em forma de verbetes de dicionários (Cisco, *s.m.*, Poesia, *s.f.*, Lesma, *s.f.*, Boca, *s.f.*, Água, *s.f.*, Poeta, *s.m.*

E.f., Inseto, *s.m.*, Sol, *s.m.* Trapo, *s.m.*, Pedra, *s.f.*, Árvore, *s.f* e Apêndice).

Segundo Bakhtin (2003, p.262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esse poema nos mostra bem essa relatividade, visto fugir à forma composicional em estrofes e versos e se assemelhar ao gênero verbete de dicionário, quebrando a expectativa de formalidade do mesmo, com o uso de metáforas, permitindo, portanto, que os leitores expressem novas possibilidades interpretativas de sentidos construídos no texto.

Segundo nos ensina Gomes (2009,p.582),ao tratar da superposição dos gêneros, exemplifica com o poema “*Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*”:

Nenhum dos dois gêneros, nesse caso, realiza-se plenamente, apesar da saliência do gênero de natureza literária, fazendo emergir uma ruptura no horizonte de expectativas do destinatário – de certa forma já esperada, “a espera do inesperado” de que nos fala Greimas (2002, p.89) em relação à experiência estética, dadas as características dos textos literários –, dando-lhe profundidade e complexidade.

Antes de iniciarmos a leitura do poema, questionamos aos estudantes a que a estrutura visual do texto remetia. Imediatamente, A17 e A21 responderam tratar-se de verbetes de dicionário pelo formato da escrita compactada e, principalmente, pelas abreviaturas na frente de cada palavra (*s.f* e *s.m*). Observamos, então, que os estudantes já haviam internalizado a forma composicional do gênero verbete.

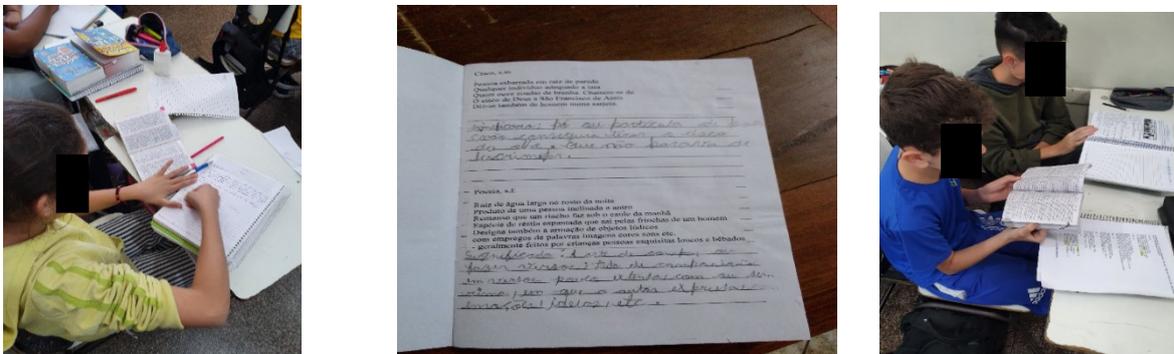
Dando continuidade, cada dupla, então, ficou encarregada da leitura de dois verbetes. Seguimos, logo após a leitura do poema pelos estudantes, perguntando se o sentido expresso no poema era o mesmo do dicionário e sugerimos que cada dupla procurasse o significado dos verbetes lidos no dicionário e fizessem a apresentação dos sentidos expressos no dicionário e no poema de Barros. Nesse momento, observamos que mais alunos pesquisaram no seu próprio dicionário e os outros buscaram-no na caixa exposta na sala.

A atividade transcorreu com tranquilidade, com as duplas registrando os significados trazidos no dicionário. Ao apresentarem os verbetes para a turma, diziam que o dicionário apresentava a palavra no sentido real e o poeta trazia um outro sentido para o verbete, um sentido poético. Neste momento, percebemos que a turma, como um todo, já compreendera os conceitos de denotação e conotação.

Dando seguimento à atividade, pedimos que cada dupla produzisse verbetes poéticos como o fizera Manoel de Barros. Sugerimos as palavras *dicionário* e *oficina*, como também poderiam criar o significado para dois sentimentos, dois animais e dois objetos.

A etapa de criação dos verbetes fora iniciada com certa resistência:

Figura 11- Uso do dicionário



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

A22: É muito difícil.

A24: A gente não vai conseguir.

Nesse momento, A21 convoca-nos e apresenta a produção:

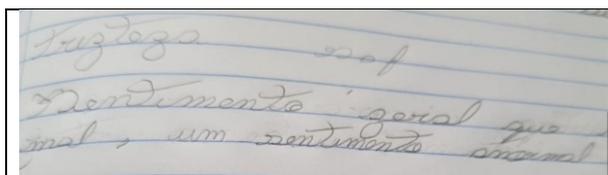
“Oficina: lugar onde se cura objetos feridos”.

Lemos para a turma, que começou a movimentar os rascunhos e a se mostrar mais animada para a produção. E, nesse movimento, era chamada nas carteiras para tirar dúvidas e auxiliar na escrita. Os estudantes que iam criando, de certa forma, contagiavam os outros que ainda não haviam produzido.

Percebemos que alguns escreviam o que sabiam sobre a palavra. E que, apesar de terem compreendido o conceito de conotação, apresentavam dificuldade no momento da escrita. Questionamos se o que eles escreveram estava no sentido figurado, pedimos para refletir e, se necessário, reescrever.

Ao analisar o rascunho da dupla A9 e A13, observamos que eles se atentaram mais em rimar (mal e animal) do que usar a linguagem figurada.

Figura 12 – Produção verbete poético

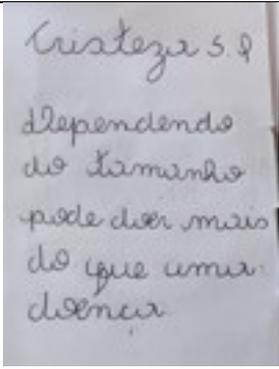


Tristeza, s.f.: sentimento geral que faz mal, um sentimento animal.

Fonte: arquivo da pesquisa

Após nossas orientações, pedindo-lhes que procurassem escrever usando o sentido conotativo, reescreveram:

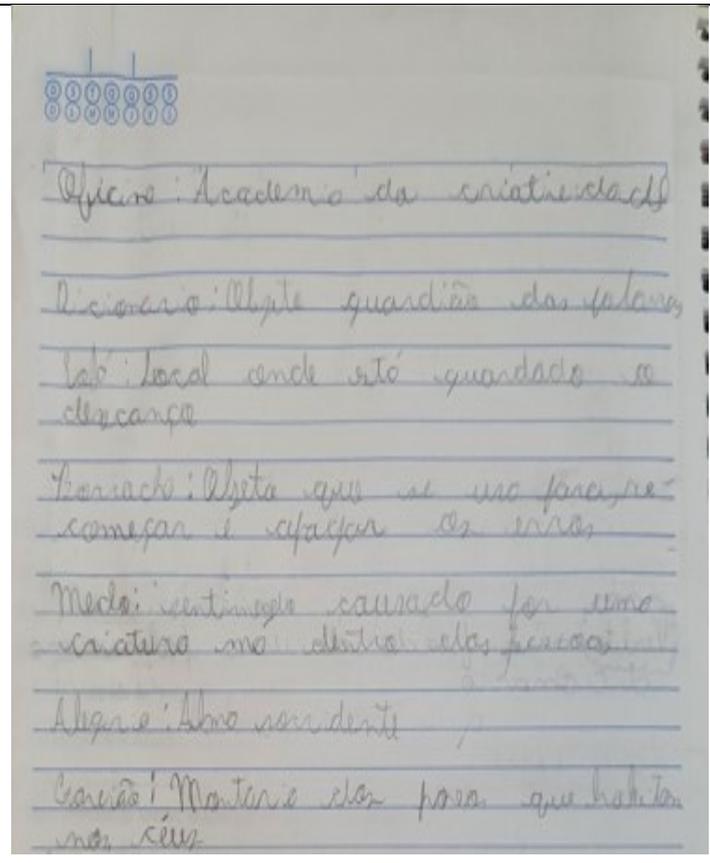
Figura 13 – Reescrita verbete poético

	<p>Tristeza s.f: Dependendo do tamanho pode doer mais do que uma doença.</p>
---	--

Fonte: arquivo da pesquisa

A produção da dupla A3 e A 21 demonstra a compreensão da proposta:

Figura 14 – Produções verbetes poéticos

	<p>Oficina: academia da criatividade. Dicionário: objeto guardião das palavras. Sofá: local onde está guardado o descanso. Borracha: objeto que se usa para recomençar e apagar os erros. Medo: sentimento causado por uma criatura má dentro das pessoas. Alegria: é a alma sorridente. Gavião: montaria dos povos que habitam nos céus.</p>
--	---

Fonte: arquivo da pesquisa

Alguns poucos alunos, que ainda resistiam a participarem, foram cedendo diante dos colegas, que, nesse momento, já fervilhando entusiasmo e sons, nos chamavam nas carteiras para saber se o texto estava bom, se havia melhorado e se estava de acordo com o proposto. O entusiasmo ficou maior quando dissemos que o material de toda turma seria compilado em um

único livro que faria parte do acervo da biblioteca. Uma aluna levantou a mão e disse com orgulho que o pai também enquanto adolescente participara de um projeto semelhante e que já vira o livro produzido por ele e pelos colegas na biblioteca da escola.

Percebemos, neste momento, que muitos alunos buscavam a caixa com dicionários para fazer uma comparação entre os verbetes que escreviam e o sentido proposto pelo dicionário.

O próximo passo foi a reescrita e ilustração dos verbetes em pequenos blocos de folhas que denominamos “MINI-DICIONÁRIO POÉTICO”, cujos textos seriam a base para a produção final do livro.

Figura 15 – Minidicionários poéticos



Fonte: arquivo da pesquisa.

Essa oficina demorou bem mais tempo do que o que fora planejado, primeiramente, devido às várias interrupções das aulas por conta das demandas da própria escola e devido também à produção do minidicionário, principalmente, a etapa utilizada para ilustrar e pintar.

Salientamos, que os estudantes saíram tão motivados desta oficina com a produção de seus livretos que valeu todo o tempo despendido. Além da turma já começar a criar um espírito coletivo de cooperação e troca com seus pares.

No tocante ao passo da motivação, da sequência básica de Cosson (2009), percebemos que houve excelente aceitação por parte dos estudantes em relação à produção do pequeno dicionário poético. Apesar de o gênero poema não ser uma das preferências literárias da maioria dos estudantes, pudemos observar que os participantes se sentiram estimulados a conhecer melhor o universo de Manoel de Barros e a forma como brinca com as palavras, visto que o poema “*Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*”

já gerara uma ruptura com a estrutura do gênero poema e uma curiosidade em relação aos textos do autor.

Por fim, percebemos, durante a produção dos verbetes poéticos uma empolgação para participar da feitura dos mesmos e um grande entusiasmo em saber que leríamos outros textos do autor e que convergiriam em atividades tão interessantes quanta à produzida nesta oficina. Esclarecemos que fizéramos uma seleção de alguns textos de obras variadas do autor para lermos nas oficinas e que poderiam buscar quando quisessem a leitura da obra completa.

5.1.2 Oficina: Criaçamento

A oficina intitulada “Criaçamento”, por estar vinculada ao universo infantil, foi iniciada pela declamação, por nós, de dois poemas de Manoel de Barros “*Mundo Pequeno*” e “*A menina avoadada*” presentes, respectivamente, em “*O livro das ignorãças*” (2016) e “*Exercícios de ser criança*” (1999).

No poema “*Mundo pequeno*”, o rio comparece como imagem que compõe o quintal, visto estar no fundo da casa, juntamente com um menino que brinca com suas latas e essas, por sua vez, são maravilhosas. É a valoração do olhar infantil para um mundo limitado e simples, visto que a criança não precisa ir além do quintal pois o que há nele já é valorado e tem o poder da transformação.

Em “*A menina avoadada*”, os principais personagens são dois irmãos, que fazem uso da imaginação para promover brincadeiras e viagens que não passam do quintal da fazenda de seu pai. Nesse quintal, um caixote e latas de goiabada se transformam em uma carroça que é conduzida por dois bois, visto pelo olhar imaginativo e inventivo da criança. Segundo Marinho (apud Silva, 2019, p. 16): “Inventar não é mentir, é viver uma lembrança em estado de reencantamento”. Como nos apresenta Barros (2008) em seus versos “Tudo que não invento é falso” e expressa no documentário “*Só dez por cento é mentira*” de Pedro Cezar (2009): “Noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira” explicando que “a invenção é profunda pois serve para aumentar o mundo”.

No sentido de resgatar por meio desses poemas, um viés memorialístico, um reviver de memórias, queríamos perceber o quanto a leitura dos poemas, arraigada de fantasia, poderia trazer de significado o que fora vivido pelos estudantes, ou seja, a própria infância, visto ser o texto literário o condutor de infinitas possibilidades de significações internas. Como assevera Zilmerman:

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida (Zilmerman, 2008, p.20).

Logo após as leituras, distribuimos cópias impressas dos poemas para cada aluno. Refizemos as leituras, em voz alta, de forma alternada entre os estudantes, ou seja, os textos eram lidos por um aluno e íamos chamando outros para continuarem a leitura, apontando para um, ou para outro, de modo aleatório. Pedíamos para alguns repetirem a leitura, que observassem a sonoridade, e como as palavras conduziam-nos ao universo infantil. Foi, nesse momento, que começou a acontecer, de forma coletiva, um encontro entre leitores e as brincadeiras da infância, pois começaram a querer manifestar suas vivências.

Todo este percurso de leitura, tinha por objetivo fazer com que eles se concentrassem nas palavras, observassem com maior acuidade o tema abordado, buscando pelo tom da leitura mostrar a alegria com que os dois irmãos realizavam as brincadeiras a partir daquele brinquedo, que fez surgir a viagem inventada pela imaginação. Como era também viver a experiência da brincadeira que se dava no fundo do pequeno quintal. E assim, com o objetivo de dialogar com os estudantes e ajudá-los a vivenciar esse momento de percepção poética, pedimos que relembassem de algum fato que marcara sua infância e como seria um brinquedo feito, inventivamente, com latas velhas.

Passamos, neste momento, a fazer questionamentos aos alunos sobre as potencialidades dos textos. Eles, por sua vez, de imediato, chamaram a atenção para os dois personagens principais: o menino e a menina avoadas e demonstraram pelas falas terem conseguido estabelecer uma compreensão dos poemas bem como da temática em comum. Perguntamos-lhes também acerca do significado da palavra “avoadas” presente no título. A15 afirmou que avoadas é “uma menina que usa a sua imaginação para criar fantasias”. No momento em que lhes foi proposto pensar sobre aquela metáfora, A11 relatou que vivera como a menina do poema a experiência de um portal mágico na sua infância. Aproveitamos o ensejo para incitar-lhes a pensar ainda mais sobre as imagens do poema e resgatar as memórias da própria infância, ou seja, da história de cada um. Acolhemos no dizeres de Rouxel (2012, p. 278) o sujeito no coração da leitura e suas reações visto ser essas que irão orientar os processos interpretativos.

O nosso intuito, junto aos estudantes, era fazer com que a experiência com os poemas

se desse de forma significativa em suas vidas. Tencionávamos, então, com essa atividade, que os estudantes revisitassem a sua infância, ainda bem próxima deles, devido ao fato de serem adolescentes, mas por vezes já esquecida. A proposta então era voltar a essa infância viva dentro deles, o lugar de brincar e se descobrissem “*em seus quintais*”, percebessem que aqueles lugares foram para eles como para Manoel “*maior que o mundo*”⁷, restabelecendo um novo olhar sobre si e sobre o mundo.

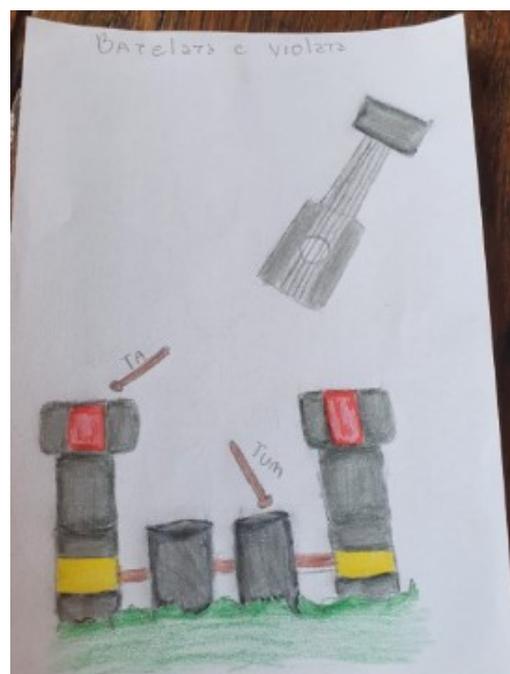
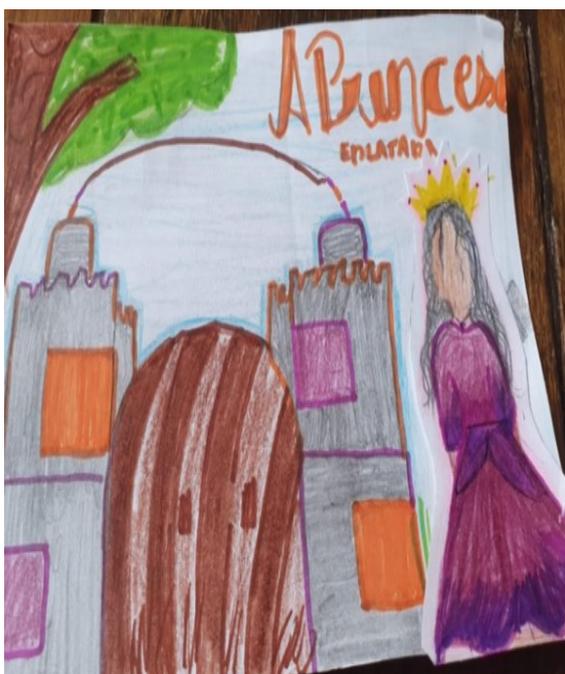
Após uma dialogia sobre os textos, em que muitos colocaram suas percepções e destacaram a relação de afeto que o sujeito dos dois poemas tinha com aquele quintal, o passo seguinte foram os desenhos feitos a partir de brincadeira com latas. Neste momento, pedimos para que os estudantes fizessem o seu próprio desenho, tendo por base brincadeiras que envolvessem o brincar no quintal com latas. Eles ficaram livres para desenhar e escrever sobre a brincadeira/brinquedo com latas e a produção desses desenhos encerrou o nosso encontro. Pedimos para aqueles que não haviam concluído o colorido, finalizassem em casa, e trouxessem para a próxima aula para apresentação à turma.

Nosso segundo encontro, da segunda oficina começou com o convite para as apresentações das produções de cada estudante. Demos a todos a oportunidade de participar, sem imposição, perguntando quem queria começar. E, naturalmente, foram se mostrando, primeiramente, os menos introvertidos que, de certa forma, contagiavam os mais introspectivos. Munidos de suas histórias e desenhos, fora relatando de forma simples e muitas vezes vergonhosa, por estarem à frente de todos, os brinquedos criados. Alguns explicavam que não haviam criado brinquedos, mas brincadeiras. Não pedimos que registrassem as histórias por escrito, mas alguns além da expressão por meio da linguagem não verbal, optaram também pela escrita. Assim, “*A princesa enlatada*”, “*Acerte o alvo*”, “*O menino e seu futebol de latinha*”, “*A cidade de lata*”, “*Brincar de comidinha*”, “*Empilhar lata*”, “*Robô*”, “*O pé de lata*” e tantas outras histórias foram surgindo.

Observamos, durante essas apresentações, que a criação e a reinvenção de sentido dadas às latas estavam relacionadas à experiência vivenciada de certa forma por cada estudante e a forma simbólica como exprimiram e se identificaram com cada personagem, ressaltando que alguns, principalmente, os meninos, manifestaram um olhar atento ao irmão da menina avoada que, segundo interpretação da turma, construíra o caixote com roda de latas, mas o fato da “*namorada do meu irmão dava febre no corpo dele*” foi motivo de risos e troca de olhares, demonstrando entender a metáfora presente no verso.

⁷ Verso do poema de Barros O apanhador de desperdícios de Memórias Inventadas (2008, p.43)

Figura 16 – Brinquedos e brincadeiras com latas



Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 17 – Produções de texto: brinquedos de lata

Latópolis, é uma cidade toda feita de latas e as pessoas são latinhas de extrato e graveto como humanos.

Me chamo Latina Leopodina,
 Aqui em Latópolis é tudo calmo.
 Sou uma lata pequena, sou Latina Leopodina
 Aqui todas começam com "L".
 Se erram o meu nome quase o esqueço

 Eu tenho duas Amigas,
 Lina, Tina,
 E Luna Lua
 Uma é ruidosa, e a outra é calma
 Latina Leopodina.

Meu irmão me chamou para eu
 brincar com ele de imaginação em
 tão pequenas latas no fundo de casa
 e fingimos ser um bando de tecan
 do biterio, ele rido nos feitos de
 do pais ser imaginação.

Dragão de lata - ...
 No quintal de sua casa vivia
 princesa forte e valente lutava
 contra um grande dragão de lata.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Logo após as apresentações, antes de partirmos para a interpretação escrita dos poemas, questionamos acerca do que entenderam do verso "As cigarras derretiam a tarde com seus cantos":

“Os cantos das cigarras eram tão lindos que encantavam a tarde”
 ‘ De tarde as cigarras cantam muito”.
 “O canto da cigarra é muito bonito”.
 “Deixavam a tarde boa”.
 “Cantavam tão bem que todos amavam”.
 “Desejavam alcançar a cidade”.

Para concluir essa reflexão, A19 disse que “as cigarras estragavam a tarde”, porque o faziam lembrar de quando morava na fazenda com os pais e, logo depois que começavam a cantar, o dia ia embora e vinha a noite, sendo que isso lhe trazia tristeza.

Observamos a compreensão por parte dos estudantes do uso metafórico do verso, pois nenhum associara o vocábulo “derretiam” ao seu sentido dicionarizado. Reforçamos com os dizeres de Rodrigues (2011, p. 254) que “ a linguagem, na sua função poética, liberta-se da prática monovalente do uso linguístico, confere um novo sentido às palavras, cria realidades”. Interessante refletir, nesse sentido, a concepção simbólica de “estrago” que A19 remete ao canto da cigarra, pois nesse momento, invadido por suas próprias emoções, o estudante, de acordo com Rouxel (2012, p. 277) faz uma leitura de si mesmo.

Refizemos mais uma vez as leituras dos versos:

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote

Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.

Questionamos o sentido de “cambaia” e “embira” no contexto do poema, mas os estudantes não responderam, se entreolharam e, imediatamente, já se movimentaram para buscar o sentido no dicionário. As palavras eram desconhecidas e o contexto não fora suficiente para a compreensão.

Após a busca no dicionário e retomando a leitura dos versos, os estudantes compreenderam que “*rodas cambaias*” eram “*rodas tortas*”, quando A9 complementou “são cambaias porque são feitas com lata de goiabada. ” Porém, A13, confundiu “*cambaia*” com “*cabraia*”. Pedimos que, novamente, procurassem o sentido das duas palavras no dicionário. Ao ler para a turma que “*cabraia*” era um tipo de tecido de linho ou algodão, sugerimos que tentássemos fazer a substituição da palavra no poema. A19, imediatamente, respondeu que não faria sentido, pois não se adequava ao contexto. Em relação ao verbete “embira”, todos entenderam com clareza tratar-se de uma espécie de fibra de uma planta da qual a corda fora feita.

Em seguida, pedimos que os estudantes substituíssem a palavra “coisa” presente nos versos: “*Quando o rio está começando um peixe,/ Ele me coisa/ Ele me rã/ Ele me árvore.*” A medida que faziam as substituições, ficavam animados com as novas possibilidades faladas pelos colegas. Nesta atividade, foram criados os seguintes versos:

Ele me...

Arranha

Água

Liberta

Alegra

Ajuda

Encanta

Ilumina

Molha

Olha

Chama

Vê

Cuida

Conforta

Renova

Acolhe

Deixa feliz

Restaura

Floresce

Inventa

Influencia

Assusta

Impressiona

Deixa alegre

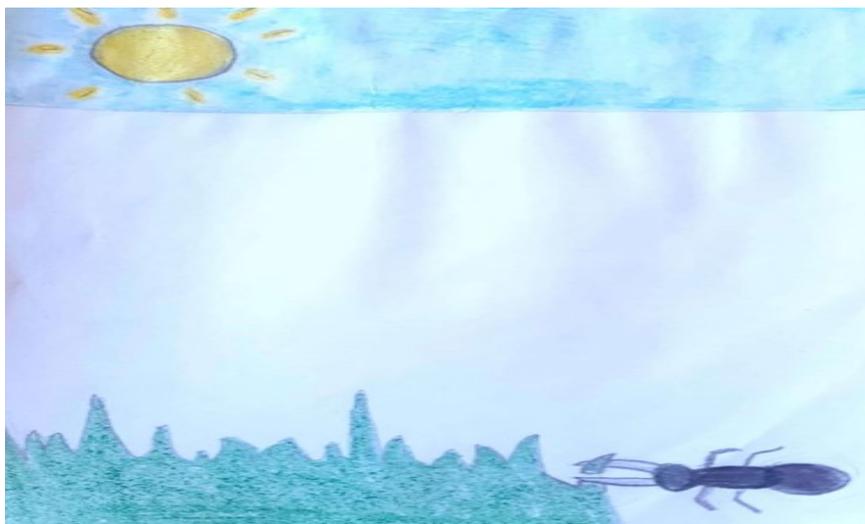
Dialogamos a respeito do motivo pelo qual Barros escolhera escrever “coisa”. Neste momento, os estudantes disseram que muitas vezes se expressavam usando o termo “coisa” porque não conseguiam “encontrar” a palavra ideal e que, provavelmente, o autor naquele momento da criação, também não conseguira ou quisera deixar para seus leitores descobrirem

a “tal coisa”. Observamos mais uma vez, como os estudantes internalizaram a linguagem conotativa, pois se deixaram ser “acolhidos”, “renovados”, “confortados”, “encantados”, ... pelo rio.

Dando sequência à atividade, em relação ao verso “*Formigas recortam roseiras da avó*”, ficou claro para os estudantes que se tratava do ato da formiga se alimentar da folha, usado de forma metafórica pelo poeta, e não o recorte com um instrumento cortante como a tesoura, estilete e até régua, como respostas dada à questão “Qual instrumento utilizam para fazer recortes?”

A estudante, A23, representou o recorte da formiga expressando, segundo ela, que as formigas “recortam além das roseiras, tudo que encontram pelo jardim”.

Figura 18 – Formigas recortam tudo que encontram pelo caminho



Fonte: arquivo da pesquisa

Iniciamos o terceiro encontro da *Oficina Criançamento*, relendo o poema “*Mundo pequeno*” e questionando aos estudantes se os mesmos conheciam a palavra “ocaso”:

*“De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
os ocasos”.*

Diante do questionamento, disseram desconhecer a existência da palavra “ocaso” e não conhecer seu significado. Pedimos que procurassem, no dicionário, e registrassem a pesquisa por escrito. Neste encontro, pudemos constatar que era mais evidente que os estudantes começaram a trazer seu próprio dicionário para as aulas. Ao começarem a ler e relatar o significado do verbete, A22 disse:

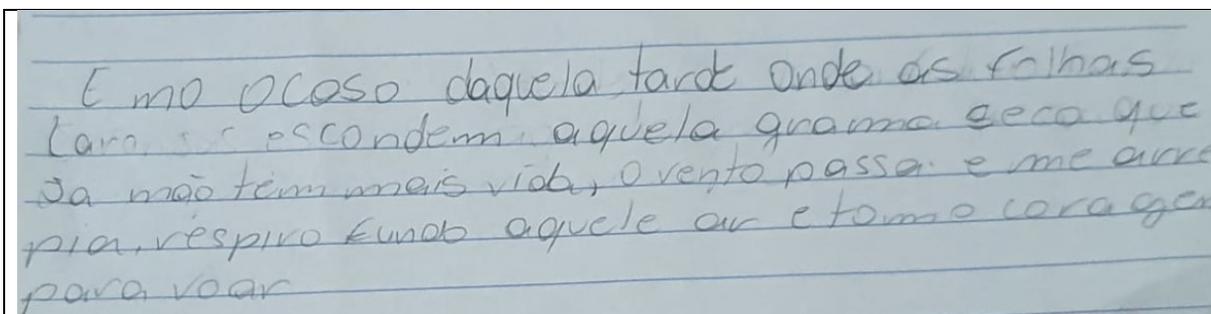
“Ué, professora! Aqui está dizendo que ‘é o desaparecimento de um astro de quinta grandeza’. Por quê?”

O estudante fizera a relação da palavra astro com pessoa do mundo artístico e foi interpelando por um colega que explicara a ele tratar-se do “sol”, significado que descobrira quando fizera a atividade referente ao poema “*Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*” já que ficara responsável por pesquisar tal verbete.

Assim, entendido o conceito proposto no dicionário, que muitos verbalizaram com um “Ah, ocaso é o pôr do sol”, partimos para as produções poéticas. Lançamos o desafio do uso da linguagem metafórica, ou seja, da linguagem conotativa. Deixamos evidenciado que não queríamos o conceito já trazido pelos dicionários, mas um novo olhar, assim dizendo, um olhar poético.

Os estudantes de uma forma bem descontraída, assim como acontecera com as produções dos verbetes poéticos, trocavam ideias e faziam seus rascunhos. Alguns já bem metafóricos, outros ainda em fase de construção dessa linguagem. À medida que rascunhavam, trocavam com os colegas ou conosco seus textos, de uma forma bem harmoniosa.

Figura 19 - Rascunho verso poético com a palavra ocaso



E no ocaso daquela tarde onde as folhas laranjas escondem aquela grama seca que já não tem mais vida, o vento passa e me arre pia, respiro fundo aquele ar e tomo coragem para voar.

Fonte: arquivo da pesquisa

Eis os versos de alguns estudantes:

A1: Ocaso é onde o sol descansa depois de um longo dia de trabalho

A2: O ocaso é o desaparecimento de um amor que floresceu em meu coração.

A3: - Ocaso, ocaso, por que se esconde?

- Preciso do meu sono de beleza. Por isso, me escondo!

A4: Ocaso, s.m.: quando o sol troca de turno com a lua.

A9: Ocaso, s.m.: é o lugar onde o sol descansa.

A12: No ocaso, o sol se despede e apaga sua luz para voltar em breve.

A13: Ocaso, s.m.: sempre nos deixando para iluminar o outro lado do mundo.

A14: É bonito o ocaso, mas é triste pois o dia se despede

A17: Os ocasos são os lugares onde o sol se esconde de vergonha das pessoas.

A20: Ocaso, s.m.: onde o sol se esconde para descansar.

A21: Vende-se um ocaso por um arco-íris

Vende-se mil alegrias por dez borboletas

Vende-se um amigo leal por uma cachoeira

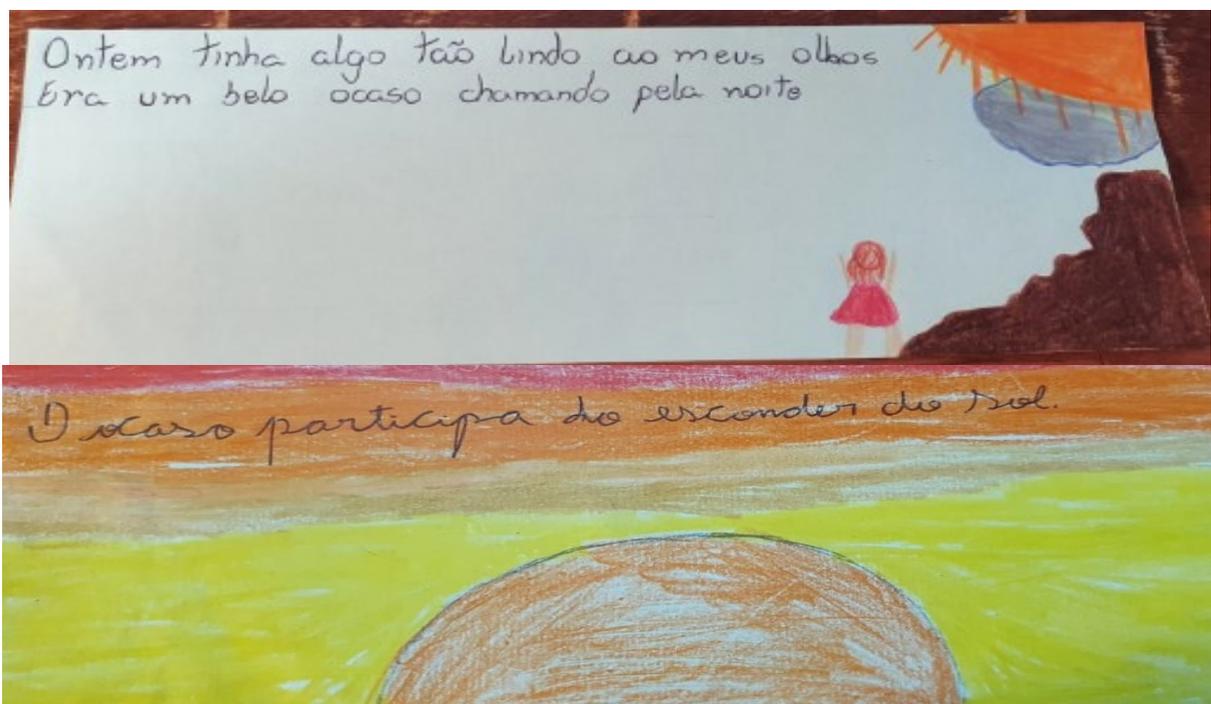
Vende-se um abraço pelo seu carinho.

A22: Ocaso, s.m.: o presente mais bonito da tarde para a noite.

A25: O ocaso aperfeiçoa o céu.

Concluimos essa oficina, pedindo aos estudantes que reescrevessem seus textos em folhas coloridas, e fizessem também uma ilustração.

Figura 20 – Reescrita versos poéticos



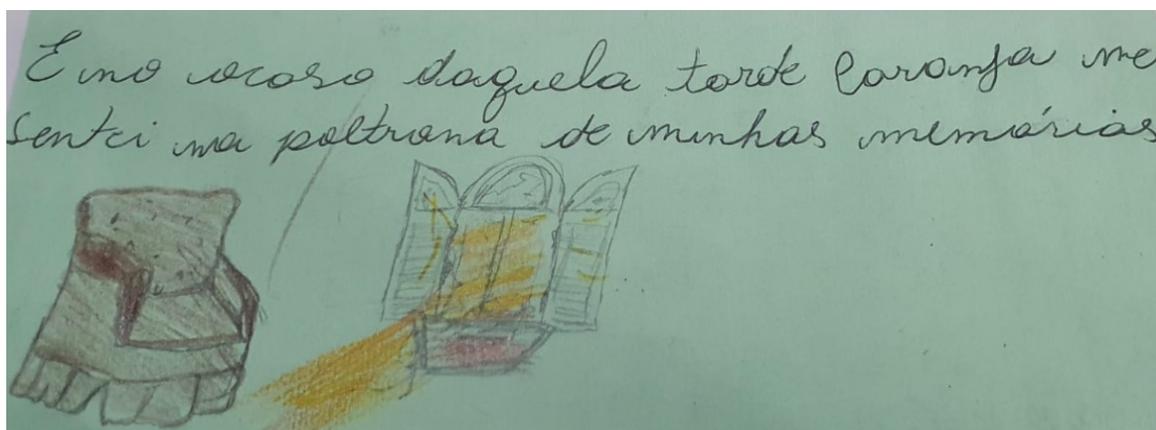
Fonte: arquivo da pesquisa

Observamos com essa atividade, que os estudantes conseguiram no momento da produção textual, usar a linguagem conotativa, percebendo a relevância dessa linguagem para

a produção poética, construindo imagens com suas palavras, atribuindo a elas um novo sentido ao valor denotativo. Conseguiram nesse processo criar com expressividade, atribuindo efeitos mais atrativos e sensoriais com sua escrita. Atentamos também que muitos estudantes escreveram como no formato de verbete poético de Barros, usando abreviaturas s.m. (substantivo masculino).

Iniciamos novo encontro, com a exposição das produções e ilustrações dos estudantes. A fala da estudante A3, menina negra, muito introspectiva, marcou-nos, profundamente, pois nos dissera bem baixinho: “Professora, eu estou me descobrindo poeta, eu descobri com essas oficinas que eu escrevo bem. Você viu como meu texto ficou bom? ”. Ao concordarmos com ela e a incentivarmos a continuar escrevendo, observamos durante a montagem do mural, que essa estudante, mudou sua produção que estava mais à margem, para o centro, para ficar em destaque. Nos dizeres de Rouxel (2013, p. 61) “a confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura”, assim a referida estudante, por meio dos textos literários, fez uma jornada interna, confrontando e ressignificando aspectos de sua própria identidade.

Figura 21 – Reescrita verso poético



Fonte: arquivo da pesquisa

Logo após a montagem do mural, indagamos aos estudantes sobre a infância dos pais, se sabiam como fora a experiência deles nessa fase da vida e diante das respostas negando tal conhecimento e propomos a sugestão coletiva de questões para a realização de uma entrevista com os pais, avós ou o responsável por eles. Esse momento ocorreu com a cooperação de muito estudantes, elaborando perguntas, colaborando com as sugestões dos colegas e registrando por escrito. Achamos importante esboçar a estrutura do gênero entrevista e combinamos que socializaríamos as respostas em nosso próximo encontro.

Seguimos nossa aula, pedindo aos estudantes que, naquele momento, escrevessem de

uma forma bem livre sobre momentos que marcaram a infância deles, se havia quintal em suas casas, com quem brincavam, como se davam as relações afetivas com essas pessoas. Incentivamos sempre, em relação às produções textuais, primeiramente, escrever um rascunho e dialogar com essa escrita, em um movimento de “um repensar” o texto e entendê-lo como um encontro de sim mesmo.

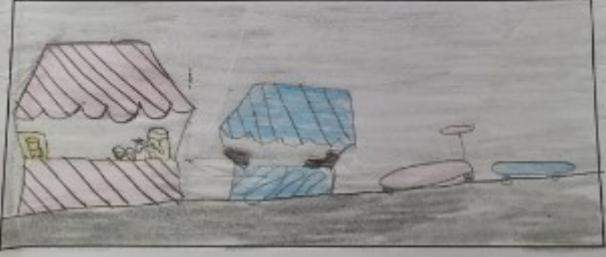
Percebemos, ao longo de nossa trajetória docente, ser comum muitos estudantes escreverem seu texto e entregá-lo ao professor sem ao menos fazer uma leitura. Queríamos construir uma atitude responsiva do estudante com sua escrita, com a demanda que esse ato exige e, gradativamente, apreender que a escrita é um trabalho com a língua em que se constrói e reconstrói a subjetividade nessa interação primeira do autor com seu texto. Portanto, uma interação consigo, para depois possibilitar a dialogia, por meio do texto, com os outros.

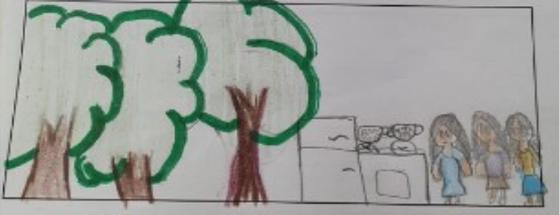
Acreditávamos que os estudantes ficariam tímidos ao ler a escrita sobre suas infâncias e, por esse motivo, não impus a leitura. Nesse sentido, deixei livre para quem se sentisse à vontade para compartilhar com a turma as memórias registradas. Fomos surpreendidas, visto vários estudantes manifestarem o desejo de lerem seus textos. Sentiram-se bem com o que escreveram e sempre reforçamos que a escrita é um processo e quanto mais forem treinando, melhores escritores vão se tornando.

O papel dos outros é fundamental nesse processo, pois esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real, não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 2003, p. 301).

Figura 22 – Produções de texto sobre a infância

<p><i>Na garagem do meu primo e nós inventávamos brincadeiras super legais, que iam desde corrida de bicicleta a seguranças noturnos de uma pizzaria assombrada.</i></p> <p><i>Quando íamos nos brinquedos dos parques, virávamos piratas em busca de um baú de tesouros valiosos. Quando eu viajava para minha cidade natal eu brincava de bola na rua com meus primos.</i></p> 	<p>Na garagem do meu primo nós inventávamos brincadeiras super legais, que iam desde corrida de bicicleta a seguranças noturnos de uma pizzaria assombrada.</p> <p>Quando íamos nos brinquedos dos parques, virávamos piratas em busca de um baú de tesouros valiosos. Quando eu viajava para minha cidade natal eu brincava de bola na rua com meus primos.</p>
--	--

<p>Escreva um pequeno texto narrando sobre a sua infância.</p> <p><i>Lembro-me de brincar de shopping no quintal da frente com meus primos. Lembro-me de subir na árvore e cair logo em seguida, de ficar animado ao ir em lojas, brinquedotecas e parques aquáticos e de areia, de chorar quando acordava sem meus pais, de assistir desenhos, ou brincar até mais tarde, de chorar pelas brigas e pela separação de meus pais.</i></p> 	<p>Lembro-me de brincar de shopping no quintal da frente com meus primos. Lembro-me de subir na árvore e cair logo em seguida, de ficar animado ao ir em lojas, brinquedotecas e parques aquáticos e de areia, de chorar quando acordava sem meus pais, de assistir desenhos, ou brincar até mais tarde, de chorar pelas brigas e pela separação de meus pais.</p>
	<p>O meu quintal era cheio de árvore, com pé de limão e mexerica, era muito grande e tinha muito espaço. Eu tinha alguns kits de cozinha e muitos brinquedos, tinha uma geladeira e um fogão de brinquedo, também tinha</p>

<p style="text-align: center;">PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p>Escreva um pequeno texto narrando sobre a sua infância.</p> <p>O meu quibiti em meio de cidade, com pé de terra e maceira, era muito grande e tinha muito espaço. Lá tinha alguns kits de cozinha e muitas brincadeiras, tinha uma geladeira e um fogão de brinquedo, também tinha panelas e às vezes pegava um pouco de arroz e feijão com a minha mãe para cozinhar.</p> <p>Lá me sentia muito bem, normalmente brincava com as minhas vizinhas de casinha e escolinha.</p> <p>Na época, eu morava com a minha avó e com a minha mãe e na maioria dos dias, minhas vizinhas iam para minha casa e brincávamos. Era muito divertido!</p> 	<p>panelas e às vezes pegava um pouco de arroz e feijão com minha mãe para cozinhar.</p> <p>Eu me sentia muito bem, normalmente, brincava com as minhas vizinhas de casinha e escolinha.</p> <p>Na época, eu morava com a minha avó e com a minha mãe e na maioria dos dias, minhas vizinhas iam para minha casa e brincávamos. Era muito divertido!</p>
--	--

Fonte: arquivo da pesquisa.

Esta oficina foi finalizada com grande sucesso, pois a produções orais e escritas e os nossos elogios e dos colegas foram impulsos positivos para avançarmos com entusiasmo para as próximas. Aproveitamos para questionar aos alunos se a leitura dos poemas, de alguma forma, tinha resgatado a infância deles e despertado sentimentos. A grande maioria respondeu que sim, no mesmo sentido que A16 de resgatar lembranças de brincadeiras e convivência com familiares.

“Resgatei algumas lembranças boas quando eu acordava cedo para brincar, quando eu e minhas irmãs morávamos juntas, me traz ótimas lembranças e desperta vários sorrisos.” (A16)

Entregamos no término deste encontro, um bilhete elaborado com o apoio da direção, pedindo a autorização dos pais/responsáveis para que os estudantes pudessem vir no turno da tarde e participar da oficina de Encadernação Artesanal. Explicamos a eles que confeccionaríamos um caderno, partindo desde a dobradura das folhas até a costura das mesmas e que, a partir de então, utilizariam tais cadernos para registrar as atividades desenvolvidas nas oficinas como produções de texto, colagens de poema, respostas a questões interpretativas, rascunhos, buscas no dicionário, ilustrações, ...

Para instigar ainda mais a participação dos estudantes na oficina, destacamos que o próprio poeta Manoel de Barros era quem produzia seus cadernos que serviam de base para rascunhar seus poemas. Os estudantes mostraram-se muito entusiasmados para participar,

porém, alguns já justificaram que, infelizmente, não poderiam participar por terem que cuidar do irmão menor ou por não terem quem os levasse na escola no contraturno. Pedimos aos estudantes que participariam que viessem vestidos de “*roupa de trapo*” e à vontade para sentar na grama e pisar descalço no chão.

5.1.2.1 Encadernação artesanal

Para essa atividade, organizamos o material necessário para a oficina: papel pautado, papel de gramatura 180g para a capa, tesouras, fios e agulhas, agulhões para furação, além do lanche para finalizar o encontro. Tínhamos a intenção de colocar as mesas do refeitório debaixo de uma grande paineira que fica na parte interna da escola, mas devido à época, a mesma estava desfolhada e não ofereceria a sombra que precisávamos. Decidimos, então, conjuntamente com a direção que a oficina aconteceria no espaço do quiosque, lugar que fora construído a princípio para projetos especiais como aula de dança e teatro, no momento desativados na escola e o local destinado a aula de reforço. Assim, os alunos da tarde que faziam reforço foram direcionados para outro espaço.

Para esta oficina tivemos o apoio de uma professora eventual do turno da manhã e a orientamos em relação à confecção do caderno para que também pudesse auxiliar os estudantes. Devido a essa atividade artesanal demandar uma atenção mais minuciosa, a colaboração da docente foi essencial para o sucesso da oficina.

Este encontro, com a participação de 20 estudantes, fora dividido em quatro momentos. Primeiramente, no espaço em que os professores de Ciências denominaram “*Jardim das Abelhas*”, local gramado, muito florido e usando como espaço para um projeto de polinização, instruímos os estudantes a tirarem os calçados e caminharem pelo jardim de mãos dadas e olhos fechados para observarem a sensação do pisar a grama, de sentir o chão e observar as sensações. A princípio fizeram muito barulho e dissemos que, daquela forma, a dinâmica perderia o sentido. Aos poucos foram silenciando e conseguiram experienciar a proposta.

Tentamos despertar o caminho de experiências imaginárias para os estudantes irem adentrando às imagens que construiriam nas oficinas, em transcender o mundo, pois a luta com a realidade social nos ensina Bachelard (2001, p.22) “que a imaginação quer sempre comandar. Ela não poderia se submeter ao ser das coisas”.

Logo após, convidamos os alunos para encaminhar para outro espaço ao lado, também gramado para, já sentados em círculo, socializarmos o que sentiram.

“Gostei de sentir meu pé em contato com a grama.”

“Senti dificuldade de estar de olhos fechados.”

“É estranho depender do outro para ver por mim.”

“A obra de Manoel de Barros olha para a natureza e para os bichinhos que tem nela. Olha aqui uma formiga.”

Figura 23 – Brincadeira da Oficina de encadernação



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Pedimos depois que todos respirassem profundamente por três vezes e fossem em pensamento para algum lugar e encontrassem com a sua criança interior. Antes, explicamos que temos uma criança dentro de nós e que, naquele local da imaginação, abraçassem a sua criança. Alguns estudantes se emocionaram e choraram, tornando um momento em que eles, enquanto grupo, começaram a olhar com respeito e generosidade para a dor do outro.

Figura 24 – Roda de conversa: socialização de sentimentos



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Assim, com todos em quietude e, em silêncio, apresentei-lhes o livro “*Menino do*

Mato” e os convidei para a leitura do primeiro poema presente na primeira parte do livro, que reproduz o título. Nele, o eu lírico demonstra o seu desejo de brincar com as palavras. E assim, destacamos mais uma vez que em nossas oficinas “brincariamos com as palavras” e que poderíamos registrar tudo no caderno que iríamos construir. Os estudantes queriam continuar a leitura dos outros poemas, mas devido à demanda do tempo, prometemos que os outros poemas seriam lidos em um outro momento e nos dirigimos, com muito entusiasmo e alegria, ao quiosque para iniciar a feitura dos cadernos.

Figura 25 – Leitura livro “Menino do mato”



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Durante a confecção dos cadernos, percebemos muitas dificuldades desde o dobrar do papel, o medir o tamanho do fio para a costura, o enfiar o fio na agulha, e por fim, o próprio movimento da costura foram dinâmicas desafiadoras. Acreditamos que, se tivéssemos dividido a turma em dois grupos menores e realizado dois encontros, esse momento teria sido menos desgastante para nós, visto que fomos extremamente demandadas pelos estudantes para auxiliá-los; entretanto, não podíamos imaginar que as dificuldades seriam tão intensas.

Figura 26 – Costura Caderno Artesanal



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Fizemos uma pausa para o lanche, que fora saboreado com alegria e compartilhado com outros profissionais da escola, cantineiras e serviços gerais. Após cooperação dos alunos para organizar o espaço, voltamos para concluir nossos cadernos. Os estudantes que finalizavam a costura, etapa final do processo, auxiliava o colega com dificuldade. Embora já tivéssemos ultrapassado o tempo delimitado e que fora enviado aos pais, os estudantes não queriam ir embora. Pela primeira vez, tivemos que insistir para os alunos deixarem o espaço da escola, que pronunciavam:

“Foi uma das melhores aulas que eu já tive”.

“Professora, faz mais aula assim”.

“Que dia a gente vem de novo à tarde?”

Figura 27 – Lanche partilhado na Oficina de encadernação



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Inicialmente, queríamos orientar os estudantes a ilustrarem as capas, mas o tempo não foi suficiente, o que gerou em nós certa frustração. Todavia, compreendemos depois, que a feitura dos desenhos ao logo das oficinas, já com as leituras de outros poemas de Manoel de Barros, fizeram muito mais sentido para os estudantes.

Figura 28 – Cadernos artesanais

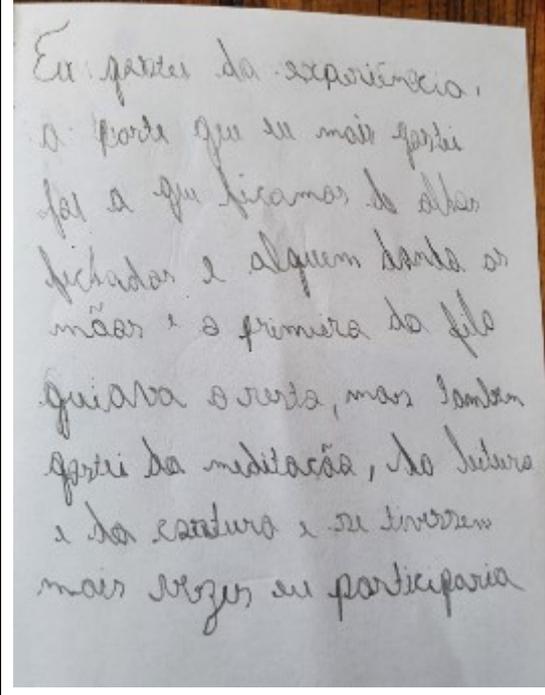
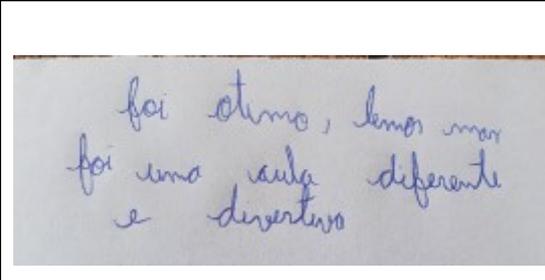
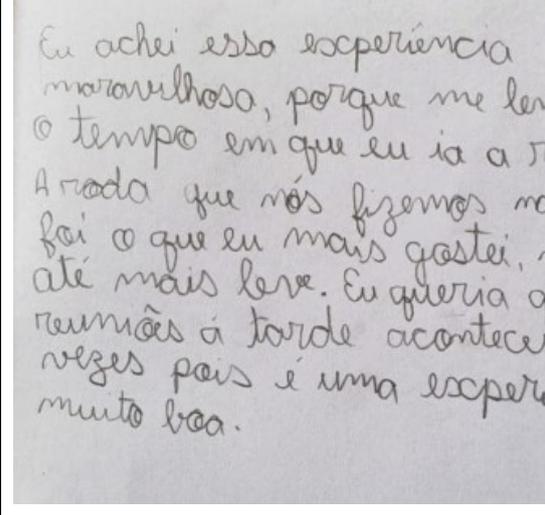


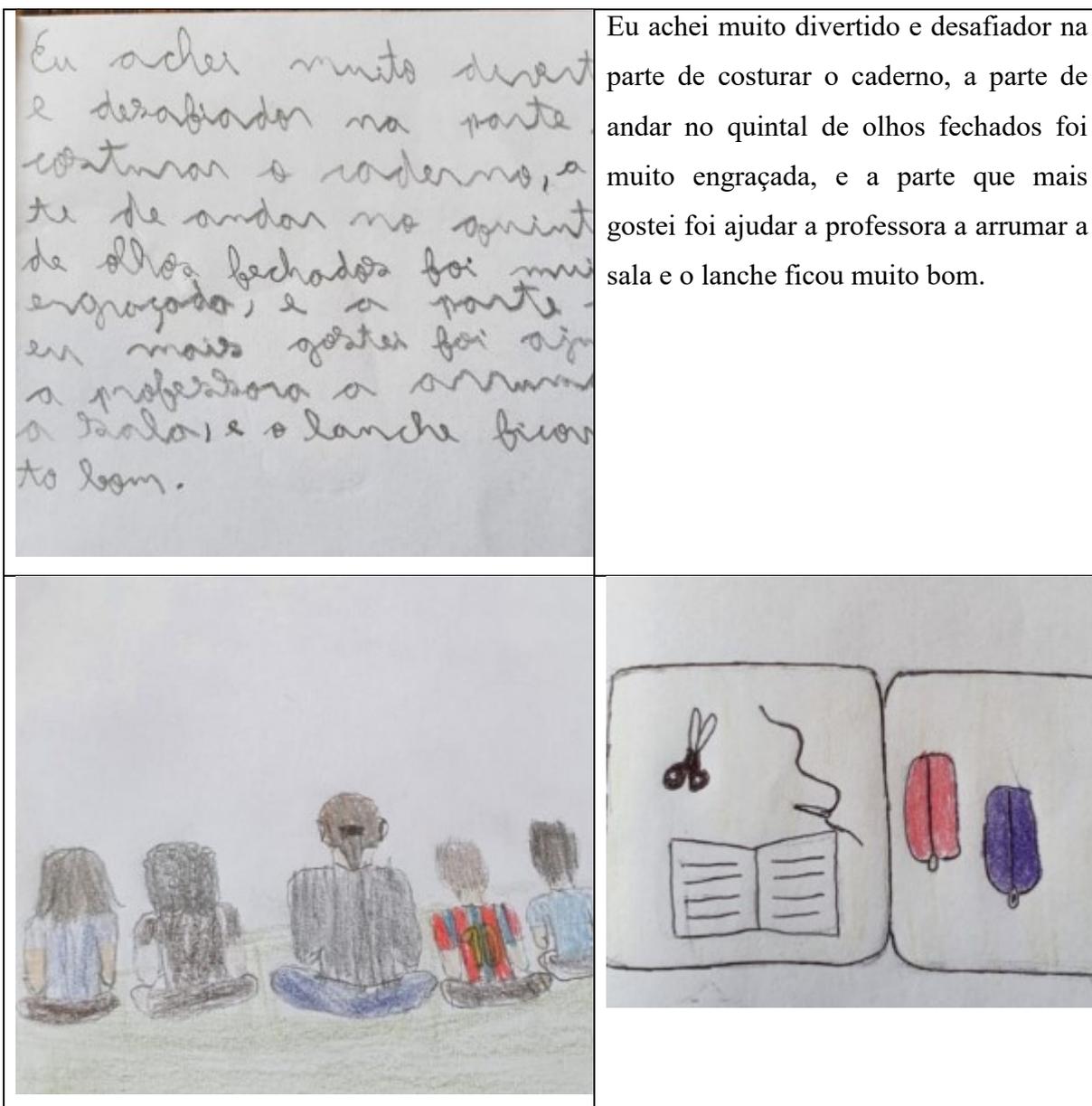
Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

No filme de Pedro Cezar, “*Só dez por cento é mentira*” (2008), que será compartilhado com os estudantes na próxima oficina, “*O encantador de palavras*”, é possível visualizar os cadernos produzidos, artesanalmente, pelo próprio poeta e intitulado por ele de “*caderninhos de caos*”, onde rascunhava suas frases poéticas.

Pedimos aos estudantes que registrassem o que sentiram com a experiência da oficina de encadernação:

Figura 29 – Avaliação Encadernação artesanal

	<p>Eu gostei da experiência, a parte que eu mais gostei foi a que ficamos de olhos fechados e alguém dando a mão e o primeiro da fila guiava o resto, mas também gostei da meditação, da leitura e do caderno e se tivessem mais vezes eu participaria.</p>
	<p>Foi ótimo, lemos mas foi uma aula diferente e divertida.</p>
	<p>Eu achei essa experiência maravilhosa, porque me lembrou o tempo que eu ia a robótica. A roda que nós fizemos na grama foi o que eu mais gostei, me senti até mais leve. Eu queria que essas reuniões a tarde acontecesse mais vezes pois é uma experiência muito boa.</p>



Fonte: arquivo da pesquisa

5.1.3 Oficina: O encantador de palavras

Em um pequeno espaço gramado da escola, ao lado da quadra, onde já havíamos realizado atividades da Oficina de Encadernação, começamos a socializar as entrevistas feitas com os pais ou responsáveis. A oficina, da tarde anterior, ainda reverberava de forma intensa nos estudantes, pois eram muitos os comentários e, principalmente, queriam relatar as dinâmicas para os colegas que não haviam participado. Depois, das falas repetidas das atividades realizadas e da impressão que causara, prosseguimos. Como todos os alunos queriam apresentar, fomos, pontualmente, lendo cada questão, formulada pela turma, e na sequência, sentados em roda, cada um, lia a resposta dado pelo entrevistado, em sua maioria, os pais.

Na sequência, mostramos uma imagem do momento da partilha das entrevistas.

Figura 30 – Socialização entrevista com os pais

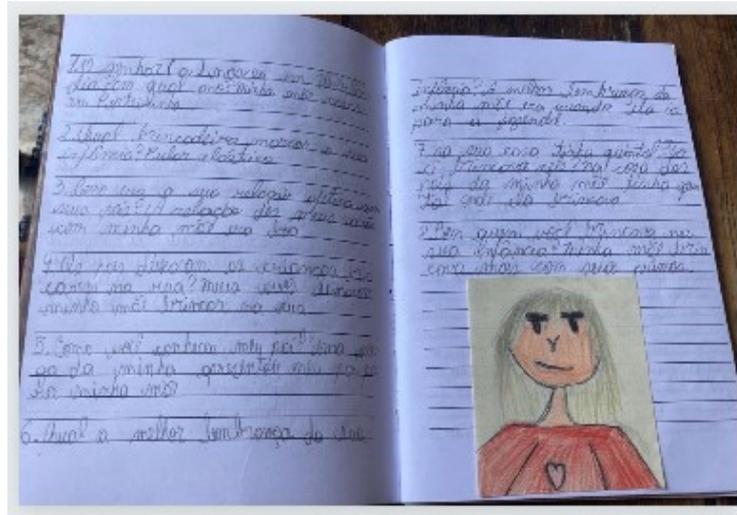


Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Tal atividade foi muito interessante, pois todos relataram curiosidades sobre a história do pai, mãe ou avó: a vivência em fazenda, a criação mais rigorosa dos pais, como se conheceram, a forma como viviam, como se portavam em relação à escola e como eram as suas brincadeiras.

Apesar de já termos conversado sobre as características do gênero entrevista, alguns alunos colocaram a resposta do entrevistado na terceira pessoa. Devido a isso, durante a socialização, reforçamos aspectos importantes do gênero entrevista: serem fidedignos ao transcreverem a resposta dado pelo entrevistado e, portanto, fazê-la em 1ª pessoa. Dissemos aos estudantes que a entrevista, geralmente, vem acompanhada pela imagem do entrevistado e os desenhos foram produzidos.

Figura 31 – Registro de uma entrevista



Fonte: arquivo da pesquisa

Para finalizar essa etapa da socialização das entrevistas, pedimos aos alunos que escrevessem como foi este momento junto ao familiar e se de alguma forma se sentiram mais próximo do entrevistado.

A1: “Me senti um pouco triste, porque naquela época meu avô e minha avó não eram tão legais, mas gostei de saber da infância da minha mãe”.

A2: “Descobri muitas coisas sobre a minha mãe. Somos muito próximas e saber sobre sua infância fez com que eu descobrisse ainda mais sobre ela”.

A4: “Eu ri um pouco pois suas brincadeiras não eram muito normal. Gostei de saber o que os nossos pais podiam fazer antigamente e hoje não pode. Gostei de fazer a entrevista, estou me sentindo mais próxima dela a cada dia”.

A5: “Eu gostei bastante de saber da infância da minha mãe e de saber como ela conheceu meu pai. E isso me fez me sentir mais próxima dela”.

A10: Fiquei feliz de saber como era a infância dela, se era parecida com a minha. E descobri que em alguns aspectos eu e ela somos parecidas.

A11: “Não gostei muito pois minha mãe não respondeu com tantos detalhes, nem com muita vontade”.

A12: “Senti uma experiência meio nostálgica. Gostei um pouco de saber sobre a infância dela, pois foi uma fase muito difícil. Mas ao mesmo tempo gostei pois havia muito tempo que não conversávamos tanto”.

A19: “Senti um tipo de nostalgia. Gostei muito da entrevista, me senti bem mais próximo da minha avó”.

Essa etapa da entrevista foi importante para os estudantes, pois puderam além de ouvir histórias contadas pelos pais e avós, fortalecer laços de afetividade com eles, o que contribui para o processo de conhecimento e autoaceitação pois nesse momento a criança compreende que faz parte de algo maior, conectando-se com suas raízes e identidade, isso ocorre até quando a experiência citada é negativa, como aconteceu com os estudantes A1 e A11. No contato com o outro, conforme nos ensina Halbwachs (2004, p. 31), “encontro em mim muitas de suas ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com elas”.

Neste momento, já em sala de aula, os alunos disponibilizados em duplas e com o gabinete com os *tablets* em sala, propusemos a pesquisa sobre a vida e obra do poeta Manoel de Barros. E assim cada dupla ficou encarregada de buscar as seguintes informações: lugar e data de nascimento, data de falecimento, história familiar, formação intelectual, hábitos, principais obras publicadas e curiosidades sobre o poeta, que foram registradas já no caderno produzido por eles.

Introduzimos nesta oficina, a utilização de ferramentas relacionadas à tecnologia e comunicação, como o uso dos *tablets* e *data show*, uma vez que os alunos as usaram para realizar pesquisas sobre a vida e obra de Manoel de Barros e assim conhecerem sobre o seu universo pessoal e literário, navegando por sites sugeridos por nós e outros que eles mesmos selecionaram. Nosso intuito foi proporcionar aos estudantes a possibilidade de ampliar seus conhecimentos por meio do acesso às tecnologias, visando a democratização do uso dessas ferramentas.

No encontro seguinte, fomos para o laboratório de informática, previamente agendado com a supervisão, assistir ao documentário “*Só dez por cento é mentira*”, com direção e roteiro de Pedro Cezar. No filme, o poeta relata histórias interessantes sobre o seu modo de ser e de escrever, bem como conhecemos pessoas próximas a ele como sua esposa Stella e o homem que se tornou personagem de muitos de seus poemas, Bernardo.

O vídeo, permeado por poemas, ilustrações e imagens, que cativaram a atenção dos estudantes, vai unindo narrativas de amigos e familiares sobre o poeta de modo a nos informar peculiaridades sobre a sua história e seu jeito simples de viver. Os estudantes acharam muito interessante o poeta dominar o lugar onde escrevia em sua casa como “lugar de ser inútil”, bem como se encantaram pela simplicidade do amigo e afilhado do poeta, Palmiro. Comprovaram a nossa fala da confecção dos caderninhos pelo próprio poeta, quando A18, ressalta que os cadernos de Barros pareciam bem pequenos, do tamanho que ficara os minidicionários poéticos.

Devido ao tempo extenso do documentário, 1h30min, fomos avançando algumas partes, fato que não fez perder o interesse dos alunos, pelo contrário, ficaram curiosos para saber mais sobre o poeta.

Figura 32- Assistindo ao documentário “ *Só dez por cento é mentira* ”



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Durante a exibição, fazíamos algumas pausas e comentários coletivos sobre o documentário, por exemplo, quando da leitura expressiva do poema “*Dois seres*”. Nesse momento, já fizemos a interpretação oral do poema, e a dúvida, se deu em relação ao termo “letral”. Questionados sobre o sentido, A17 disse ser uma palavra que vem de letra. Nesse momento, A3 questionou se essa palavra existia. Aproveitamos a pergunta para explicar-lhes do VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), aplicativo que faz o registro oficial das palavras da língua portuguesa e que deveria ser consultado quando da dúvida da existência de alguma palavra ou da escrita ortográfica. Já aproveitamos o computador e fizemos a pesquisa do termo “letral”, como não aparecera, A17 disse que fora uma invenção do autor. Continuamos assim, indagando sobre o sentido da palavra e os estudantes, coletivamente, chegaram à

conclusão que o autor se referia ao seu ser poeta, escritor.

Ao questionarmos no último verso, “E aceitamos que você empregue o seu amor em nós”, quem seria “você”, A19 respondeu “somos nós, os leitores”.

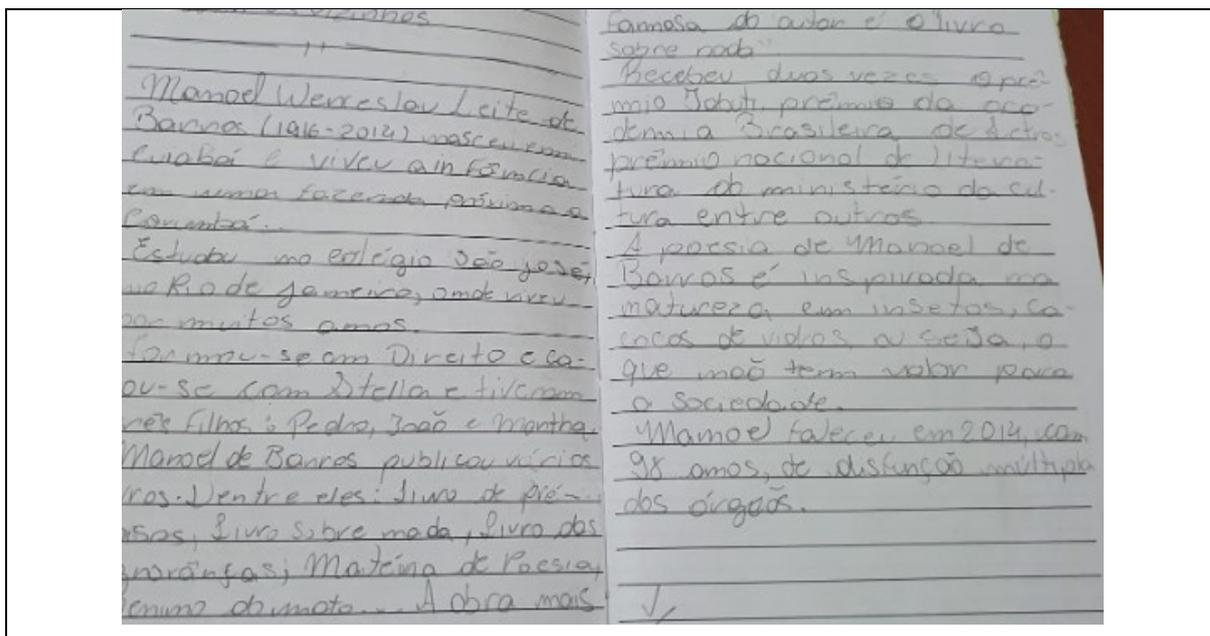
Para concluir, os estudantes acharam interessantíssimas as ferramentas inusitadas produzidas por Paulo, “homem mordido pelo idioleto mannelês” totalmente inspiradas na poesia de Manoel como “fivela de prender silêncio”, “prego que farfalha”, “aparelho de ser inútil e o “esticador de amanhecer”.

Como parte fundamental da proposta de Cosson (2009), a introdução é o momento de apresentar o autor e a obra aos estudantes. Nesta oficina, entenderam a importância de conhecer a vida e a obra de Manoel de Barros, pois assim eles poderiam relacionar melhor seus versos à sua história de vida compreendendo a forma irreverente que o autor utiliza as palavras para expressar o seu pensar. Informamos aos estudantes que não trabalharíamos apenas uma obra de Barros, mas selecionaríamos textos de obras variadas do autor para que tivessem a oportunidade de conhecer um pouco mais de sua vasta obra. Leríamos, portanto, poemas dos livros: *Exercícios de ser criança* (1999), *Livro das ignoranças* (2016), *Arranjo para assobio* (2016), *Menino do mato* (2010), dentre outros. Levamos os livros para a sala e permitimos que os estudantes os folheassem.

Vale lembrar que nos ancoramos na proposta didática de Cosson (2009) como linha norteadora para orientar nosso trabalho, entretanto, fizemos as adaptações que julgamos necessárias para atender os objetivos de trabalho, até porque selecionamos textos de mais de uma obra do escritor. Como assevera o autor:

... há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a sequência expandida devem ser tornadas limites do baixo e do alto do qual não se pode ultrapassar. Ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização a serem utilizadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas propostas exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos e não como modelos que devem ser seguidos cegamente. (Cosson, 2009, p.48)

Esclarecida essa peculiaridade, seguimos relatando que, no encontro seguinte, após já terem assistido ao vídeo sobre a biografia de Manoel de Barros, de forma coletiva, reunindo as informações já coletadas na pesquisa, os estudantes produziram o texto biográfico de Manoel de Barros.

Figura 33 – Produção de texto: Biografia de Manoel de Barros

Fonte: arquivo da pesquisa

MANOEL DE BARROS

Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916- 2014) nasceu em Cuiabá- MT e viveu a infância em uma fazenda próxima a Corumbá- MS. Era filho de João e Alice.

Estudou no Colégio São José, na cidade do Rio de Janeiro, onde viveu por muitos anos.

Formou-se em Direito e casou-se com Stella com quem teve três filhos: Pedro, João e Martha.

Manoel de Barros publicou vários livros. Dentre eles: “Livro de pré-coisas”, “Memórias inventadas”, “Livro das ignoranças”, “Matéria de poesia” e “Menino do mato”. Uma das obras mais famosa do autor é o “Livro sobre nada”.

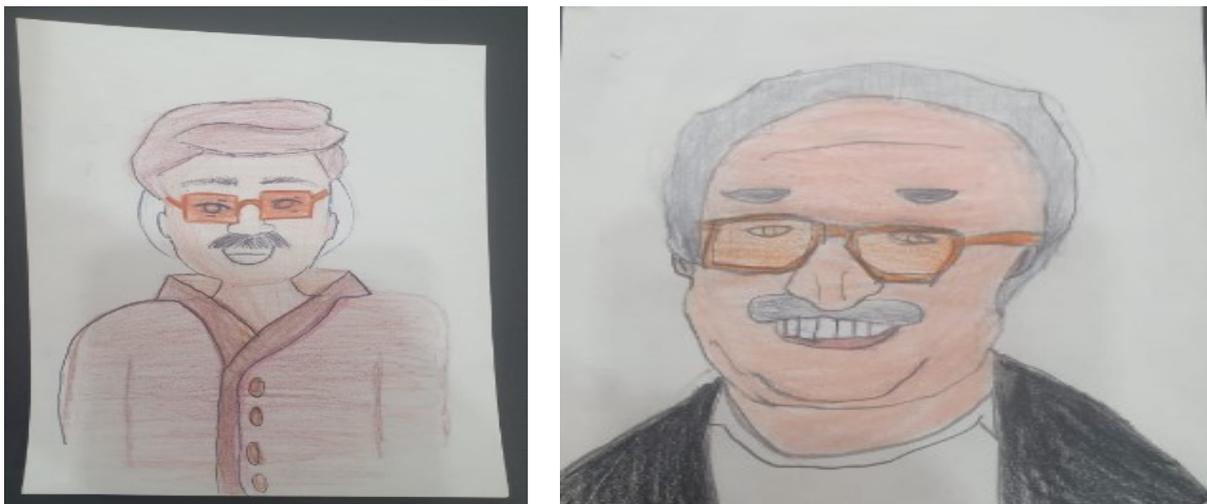
Recebeu diversos prêmios literários. Destaca-se o “Prêmio Jabuti” que recebeu duas vezes com as obras: “O guardador de águas” e “O fazedor de amanhecer”. Também recebeu prêmio da Academia Brasileira de Letras, prêmio do Ministério da Cultura e vários outros.

A poesia de Manoel de Barros é inspirada na natureza, em bichinhos do chão (para onde ninguém olha) e nas brincadeiras com as palavras.

O poeta faleceu em 2014, aos 98 anos, com disfunção múltipla dos órgãos.

Após, a produção textual, convidamos os estudantes a ilustrarem o poeta. Nesse momento, novamente, um pedia para ver o desenho do outro e a turma ia se contagiando. O resultado foram ilustrações belíssimas.

Figura 34 – Ilustrações do poeta “Manoel de Barros”



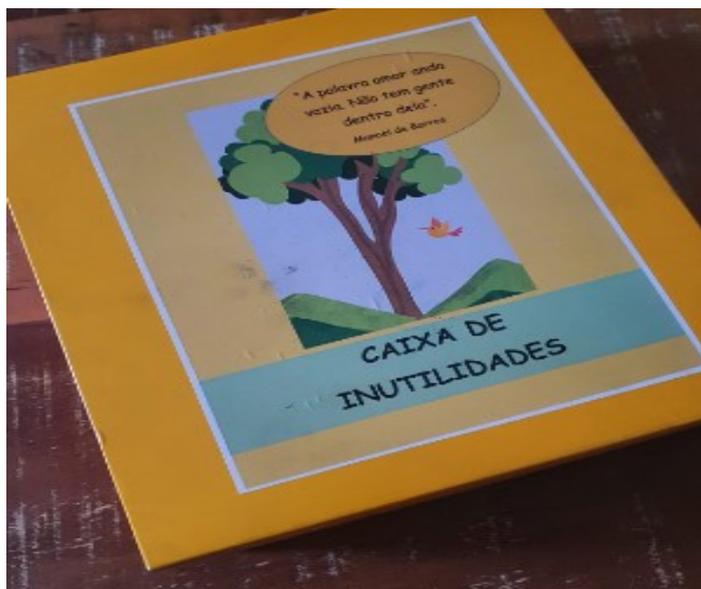
Fonte: arquivo da pesquisa

Alguns estudantes não conseguiram concluir a ilustração em sala e permitimos que finalizassem em casa e trouxessem em nosso próximo encontro. Combinamos que o caderno de registro das atividades seria chamado de “*Caderno quase inútil*”, visto poder ser desvalorizado por muitos, entretanto, extremamente útil para os estudantes da turma, pois nele faziam todo o registro das atividades desenvolvidas, além da escritura de sentimentos, rascunhos de poemas e o que fizesse sentido no contexto das oficinas.

5.1.4 Oficina 4: Quem sou eu?

Neste encontro, adentramos em sala com uma caixa bem chamativa, dizendo que havia uma surpresa contida nela. Os estudantes ficaram curiosos, porém não arriscaram palpites. Depois, de mostrarmos com mais detalhes e visualizarem a escrita “*Caixa de inutilidades*” e o verso de Barros, A17 arriscou dizer que se tratava de um livro do escritor Manoel de Barros. Dissemos a ele que havia ganhado um bombom, pois acertara de primeira, fato que o deixou muito feliz. Explicamos aos estudantes que dentro da caixa haviam cópias dos poemas do livro “*Menino do Mato*” que conheceram na *Oficina de Encadernação*, e propomos a dinâmica de iniciarmos os próximos encontros com a declamação de dois poemas do livro por quem se predispusesse a uma leitura mais entoada, para tanto, deveriam levar o poema para casa para preparar a declamação. Nesse momento, A11 e A2 levantaram no mesmo instante a mão, oferecendo para iniciarem a dinâmica. Logo, abriram a caixa, folhearam alguns textos e fizeram as suas escolhas.

Figura 35 – Caixa de inutilidades



Fonte: arquivo da pesquisa

Demos continuidade à oficina com a releitura do poema “*Os dois*” já apresentado aos estudantes no documentário de Pedro Cezar, “*Só dez por cento é mentira*”. E logo em seguida, fizemos a leitura de outro poema autobiográfico de Barros “*Autorretrato falado*”, presente na obra “*O livro das ignoranças*” (2016).

Após a leitura, imediatamente, A10 disse que se tratava de outro poema em que Manoel falava dele e A11 emendou: “*Claro. Olhe o título*”. Conversamos sobre o prefixo “*auto*” no contexto que ficou bem claro para os estudantes ter como significado as expressões “*si mesmo*”, “*si próprio*”. Então, começamos a fazer a interpretação oral e questionamos o sentido das palavras “*ruelas entortadas*”, quando A9 disse que “*entortada deveria ser de torta*”. Indagamos sobre o significado de “*ruela*”, quando A21 manifestou tratar-se de uma espécie de pecinha de metal. Perguntei à turma se fazia sentido no contexto o significado trazido pela colega e disseram que não. Nesse momento, vários já procuravam a palavra no dicionário, e já manifestaram tratar-se de uma “*rua estreita*”. Pedi que fechassem os olhos e imaginassem esse lugar de ruelas entortadas e, logo, partimos para a interpretação escrita.

Indagamos se algum estudante conhecia o significado de “*beco*” e “*apraz*” e todos disseram que não conheciam e nem conseguiam entender o sentido pelo contexto. Alguns estudantes alegaram que o dicionário não trazia a palavra “*apraz*”, mas sim “*aprazível*” ou “*aprazer*” e compreenderam que a palavra estava realizada à ideia de “*sentir prazer, gostar de algo*”. Outros questionaram o sentido de “*desonrado*” e aproveitamos para escrever no quadro algumas palavras que iniciavam com o prefixo “*des*” como “*desprezível, desfazer, desonesto*”

e ficou claro quando A19 disse que estava relacionado com “não”, ou seja, com uma ideia negativa. Nesse momento, ao questionar cada palavra escrita a turma já dizia:

“Ahhh... desonrado é quem não tem honra, não é honrado, respeitado”.

“Desprezível está relacionado com não ser prezado, não ser gostado”.

“Desonesto é quem não é honesto”.

Durante a correção da atividade, tivemos as seguintes interpretações para o sentido do verso “*sentir o desprezível ser prezado é coisa que me apraz*”:

A21 “Que é fazer a coisa que não presta, prestar”.

A23 “Trazer valor ao que não é valorizado o traz prazer”.

A17 “Quando ele faz algo que ninguém quer ser prezado, é quando o dá prazer”.

Em relação à pergunta, o que faz você se sentir um desonrado, tivemos respostas como:

“Quando brigo com minha mãe”.

“Quando alguém que respeito faz algo contra mim”.

“Quando não me deixam falar”.

“Quando discuto com minha família e eles ficam desapontados comigo”.

“Quando não faço a tarefa e os professores brigam comigo”.

“Quando erro uma conta simples de matemática”.

Para Biderman (2001, p. 17), “O dicionário de língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura”. Decerto, percebemos, por meio desta atividade, que a utilização do dicionário em sala de aula é fundamental para auxiliar na compreensão e no enriquecimento do vocabulário, pois o dicionário permite que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre significados, sinônimos e contextos de palavras, promovendo assim a melhoria da escrita e da oralidade.

Entretanto, precisamos enfatizar sempre a aplicação prática do dicionário dentro de um contexto de uso, fundamental para a compreensão efetiva do texto pois ainda segunda a referida autora “não se consegue evidenciar claramente o significado de uma palavra, a não ser colocando-a em contexto”. (Biderman, 1998, p. 5)

Dando continuidade à temática da aula anterior, pedimos que os estudantes fizessem

uma produção de texto sobre suas histórias, ou seja, um texto autobiográfico, em que registrariam o nome dos pais, o lugar de onde vieram, a vivência da infância, o que gostavam de fazer e o que queriam construir ao longo da vida. Depois, que se observassem, se olhassem internamente e registrassem o seu autorretrato por meio da escrita e do desenho, como fizeram com o poeta Manoel de Barros.

Nesse encontro, expressamos aos estudantes elogios em relação ao olhar artístico para ilustrar o poeta e devido à riqueza do material produzido, a importância da divulgação do autor para que outros estudantes na escola também pudessem despertar o interesse e ter acesso às suas obras. Então, sugerimos aos estudantes a exposição dos desenhos e produção textual coletiva produzidos por eles. Diante dessa sugestão, ficaram à princípio meio receosos por conta das ilustrações, mas ao final já estavam dando sugestões para expor além do material produzido por eles, os dois textos autobiográficos do poeta: “*Autorretrato falado*” e “*Os dois*”.

Nesse sentido, os estudantes deram dois títulos ao trabalho: “*Manoel por Manoel*”, abarcando os dois poemas autobiográficos do autor e “*Manoel por nós*”, o texto produzido pela turma.

Figura 36 – Mural “Manoel por Manoel” e “Manoel por nós”



Fonte: arquivo da pesquisa

Em nosso horário de módulo, aproveitamos que a turma estava com horário livre, pois o docente que ministraria aula faltara e convidamos um grupo de quatro estudantes para nos auxiliar na montagem do mural, que ficou posicionado em um espaço no pátio da escola, destinado à colagem de cartazes. A socialização do trabalho fortaleceu a autoestima e autoconfiança dos estudantes, principalmente, quando eram elogiados por profissionais da escola pelos desenhos, além de fazê-los sentirem-se colaboradores com o grupo da escola por

poderem acessar o conhecimento compartilhado.

5.1.5 Oficina: Jogos Poéticos

Iniciamos esta oficina, com a declamação dos poemas pelos estudantes, que estavam muito tensos. Tentamos tranquilizá-los, dizendo que era uma experiência rica, no sentido de treinarem a oralidade e a apresentação de trabalho. Após a declamação de cada estudante, a turma aplaudiu e ambos já se sentiram menos desconfortáveis.

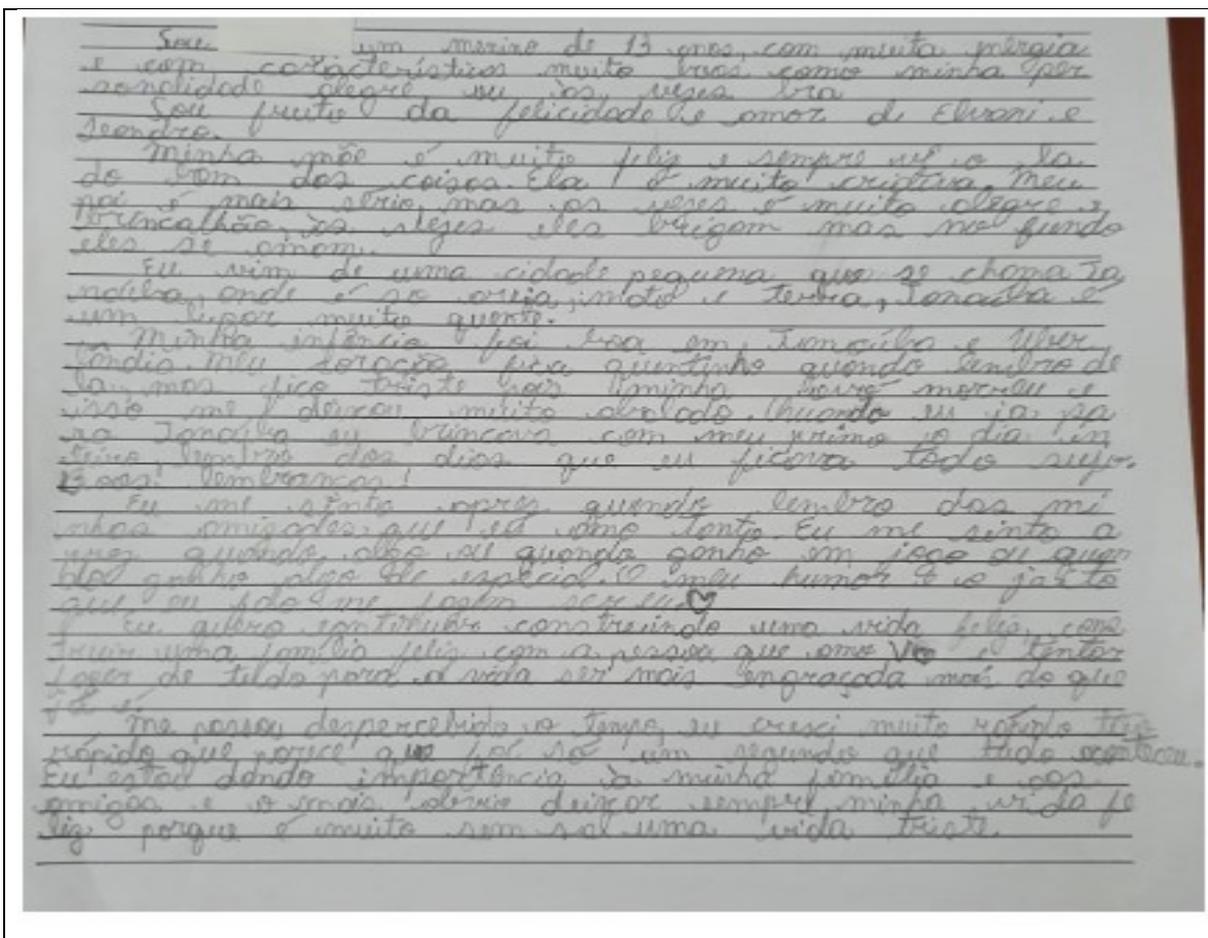
Concluída as apresentações, recolhemos as produções textuais dos alunos que não conseguiram finalizar em sala de aula. A maioria já nos entregara o rascunho da produção escrita no encontro anterior, mas ficara faltando finalizar o colorido dos desenhos. Pediram-me para não expor os textos para outros estudantes da escola, visto tratar-se de algo muito pessoal. Assim, negociamos com a turma a exposição dos desenhos dentro da própria sala e que os textos seriam lidos apenas por mim e que faríamos a devolutiva para a reescrita. Deixamos livre a produção de texto em prosa ou verso e tivemos as duas expressividades. Interessante salientar que muitos estudantes utilizaram em seus textos a palavra “apraz”, cujo sentido desconheciam quando da leitura do poema “*Autorretrato*”. O uso do dicionário e a dialogia com o contexto por meio da partilha com os colegas resultou no aprendizado. Logo, entendemos que o uso do dicionário foi seguido de práticas pedagógicas efetivas que estimularam e propiciaram a incorporação da palavra “*apraz*” buscando garantir além da compreensão do vocábulo, o seu uso por meio de registro individual em produção textual.

Figura 37– Autorretrato



Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 38 – Produção autobiografia



Fonte: arquivo da pesquisa

Sou [REDACTED], um menino de 13 anos, com muita energia e com características muito boas como minha personalidade alegre ou às vezes brava.

Sou fruto da felicidade e amor de Elvoni e Leandro.

Minha mãe é muito feliz e sempre vê o lado bom das coisas. Ela é muito criativa. Meu pai é mais sério, mas as vezes é muito alegre e brincalhão, às vezes eles brigam mas no fundo eles se amam.

Eu vim de uma cidade pequena que se chama Janaúba, onde é só areia, mata e terra, Janaúba é um lugar muito quente.

Minha infância foi boa em Janaúba e Uberlândia. Meu coração ficaquentinho quando lembro de lá, mas fico triste pois minha avó morreu e isso me deixou muito abalado. Quando eu ia para Janaúba eu brincava o dia inteiro, lembro dos dias que eu ficava todo sujo. Boas lembranças!

Eu me sinto apraz quando lembro das minhas amizades que eu amo tanto. Eu me sinto apraz quando algo ou quando ganho em jogo ou quem do ganho algo de especial. O meu humor e o jeito que falo me fazem ser eu.

Eu quero continuar construindo uma vida feliz, construir uma família feliz com a pessoa que eu amo e tentar fazer de tudo para a vida ser mais engraçada mais do que já é.

Me passou despercebido o tempo, eu cresci muito rápido tão rápido que parece que foi só um segundo que tudo aconteceu. Estou dando à minha família e aos amigos e o mais obvio deixar sempre minha vida feliz por que é muito sem sol uma vida triste.

Assim que recolhemos os textos e desenhos e fizemos os combinados do Mural dentro da própria sala, nos dirigimos mais uma vez à sala de vídeo para assistirmos, pelo *Datashow*, ao clip da música “Bernardo”, presente no CD “*Crianceiras*” de Bernardo Camilo. Explicamos, inicialmente, aos estudantes que o referido autor havia musicalizado alguns poemas de Manoel de Barros. Assim que iniciamos a exibição do vídeo, pedimos que apenas ouvissem a música e muitos, de imediato, já conseguiram associar o personagem da letra da música com o homem apresentado no vídeo “*Só dez por cento é mentira*” que retratava a vida e obra de Barros. Os estudantes gostaram tanto que cantaram em uníssono e pediam para repetir e repetir.

Questionamos, já no final desse encontro, quem saberia dizer o significado de “*araquã*”, termo usado na canção, mas nenhum estudante se manifestou. Assim, pedimos que pesquisassem em casa e socializassem conosco no próximo encontro.

Figura 39 – Vídeo “Bernardo”



Fonte: arquivo da pesquisa

Começamos uma nova aula, com A18 compartilhando que “*araquã*” era uma espécie de ave do pantanal e os outros disseram fazer todo sentido, já que Bernardo virara uma árvore. Neste momento, também fizemos uma breve pesquisa da imagem de um *araquã* no *tablet* e socializamos com a turma. Logo, depois das apresentações da leitura da *Caixa de inutilidades*, entregamos o poema “*Bernardo é quase árvore*” publicado em *O livro das ignoranças* (2016) com as questões de interpretação. Fizemos uma primeira leitura, e A6 disse que era diferente

da música, relembramos que o poema musicalizado era outro poema publicado em *O fazedor de amanhecer* (2001). Ressaltamos que o poeta escrevera vários poemas com o personagem Bernardo.

Vale ressaltar que uma das propostas desta oficina é o (re)conhecimento do gênero poema. Assim, com os estudantes sentados de forma circular, trabalhamos a estrutura do gênero por meio dos seguintes questionamentos:

“Bernardo é quase uma árvore” pertence a qual gênero? Por quê?”
 “Quem produziu o poema? Qual nome se dá à voz que fala no poema?”
 “Qual é ou quais são o/s propósito/s desse gênero?”
 “Para quem os poemas são produzidos?”
 “Onde os poemas são publicados, ou seja, onde costumam circular?”

Cada questão era colocada por nós e à medida que os estudantes iam interagindo, registrávamos no quadro suas colocações: o texto lido pertence ao gênero poema, organização em versos e estrofes, a diferenciação de texto em prosa do texto em verso, a possibilidade das rimas internas e externas, a sonoridade, o ritmo, a ocupação do verso no espaço da margem, o uso da linguagem conotativa, destina-se a qualquer pessoa que se interesse pela leitura, a publicação ocorre, principalmente, em livros, mas também em jornais, sites, *Instagram*, ... Pedimos aos estudantes que também registrassem as informações colhidas em conjunto em seus *Cadernos quase inúteis*.

Em relação ao conteúdo temático, deixaram claro que a conexão de Bernardo com a natureza é tão grande que ele quase se torna uma árvore. Assim, em relação à questão sobre quem era Bernardo, apenas A5 respondeu tratar-se de um funcionário da fazenda, os outros responderam que “Bernardo era quase uma árvore”. Nesse momento, A17 expressa a compreensão do personagem, totalmente envolto com a natureza, quando diz: “em um poema Bernardo vira pássaro/araquã e, em outro, ele vira árvore”.

Síntese do aprendizado surgido na dialogia com os estudantes sobre o poema “Bernardo é quase uma árvore”:

Quadro 17 – Síntese das falas dos estudantes em relação ao gênero poema

CONTEÚDO TEMÁTICO	CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	ESTILO
O poema aborda sobre Bernardo, personagem, que tem uma ligação muito grande com a natureza, sente-se como árvore e guarda em seu baú objetos inusitados. Tudo pode ser dizível em um poema, mas Barros diz muito sobre a natureza, a infância, faz brincadeira com as palavras e cria objetos e palavras inusitados.	O poema analisado é estruturado em versos, formado por uma única estrofe e não apresenta rimas. O poema é descritivo e narrativo, pois nos apresenta o personagem Bernardo. A rima não é uma obrigatoriedade nos poemas, mas uma escolha do poeta para criar sonoridade e ritmo.	Uso da linguagem conotativa. Há muita expressão de sentimentos. No poema, o silêncio caracteriza o personagem que é cheio de esperança, pois renova as tardes.

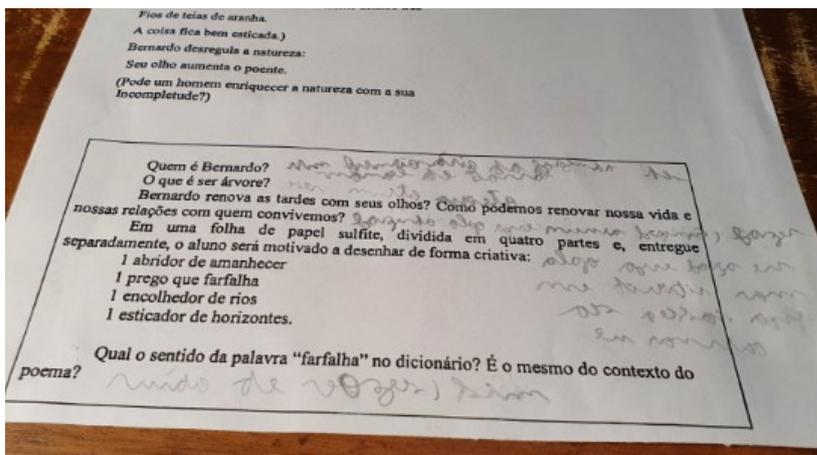
Fonte: arquivo da pesquisa

Acerca da questão referente ao que era ser árvore, muitos estudantes responderam de forma similar “*que era ser uma pessoa quieta, tímida, ser silencioso, ser quem você é de verdade, pessoa que não socializa muito, ser silêncio para os passarinhos*”.

Avançamos para a questão seguinte, que se referia a como podemos renovar nossas vidas e nossas relações e, mais uma vez, tivemos respostas similares a “*podemos ser mais compreensivos e respeitosos, podemos ser mais gentis e simpáticos, conversando, fazendo algo que nunca fazemos*”.

Questionamos acerca do sentido de “*farfalha*” no texto e nenhum estudante conseguiu compreender o significado. Assim, após pesquisa nos dicionários, responderam “*tratar de ruídos, barulhos, o barulho do vento, o rumorejar como a folha agitada pelo vento*”.

Figura 40 – Interpretação escrita poema “Bernardo é quase árvore”



Fonte: arquivo da pesquisa

Seguimos então, para a questão referente às ilustrações de um *abridor de amanhecer*, um *prego que farfalha*, um *encolhedor de rios* e um *esticador de horizontes*. Entregamos uma folha com gramatura e coloração diferenciada o que já chamou a atenção e pedimos que dividissem a folha em quatro partes e criassem possibilidades para um abridor de amanhecer, um prego que farfalha, um encolhedor de rios e um esticador de horizontes.

Figura 41 – Ilustrações dos versos para um abridor de amanhecer, um prego que farfalha, um encolhedor de rios e um esticador de horizontes





Fonte: arquivo da pesquisa

Em relação às ilustrações e já conscientes da importância da socialização das atividades realizadas, A17 e A13 perguntaram se faríamos a exposição dos desenhos. Com a concordância de todos, fizemos um pequeno mural com o poema digitado e os desenhos no seu entorno. Observamos que os estudantes conseguiram, por meio do uso da linguagem não verbal, expressar com criatividade os *desobjetos* colecionáveis do menino Bernardo que os usa para se completar à natureza. E, nesse sentido, de entender a simplicidade do que nos apresenta por via às vezes absurdo, temos os exemplos de A20 que simplesmente *abre o amanhecer*, abrindo a cortina de sua janela e A12 usando um abridor de garrafa.

Iniciamos esse encontro, novamente com o gabinete dos *tablets* em sala, já que outra proposta da presente oficina era unir jogos aos poemas de Manoel de Barros com o intuito de explorar o vocabulário existente nos textos. Escolhemos vocábulos dos poemas já trabalhados: “*Bernardo é quase árvore*” e “*A menina avoadada*” como também “*Mundo pequeno*”.

A plataforma *WordWall* oferece-nos a possibilidade de criar os jogos de uma forma bem específica ao conteúdo que se deseja trabalhar, gerando ao final um código para acesso (QRCODE). Desta maneira, criamos jogos de completar com a palavra faltante, caça-palavras, roleta aleatória e de arrastar a palavra ao seu respectivo significado. Foram assim, elaborados cinco jogos aos quais demos os seguintes títulos: *Quem é Bernardo?*, *As palavras em Manoel*, *Criançamento*, *Manoel de Barros: o poeta que faz peraltagens com as palavras* e *O sentido conotativo*. Fomos, gradativamente, entregando os códigos impressos para o acesso aos jogos. À medida que iam concluindo cada jogo, já nos pediam o novo código para iniciar o seguinte.

Com a promoção desses jogos, os estudantes ficaram animadíssimos. Apesar de ter um *tablet* para cada discente, alguns acabaram se unindo e se ajudando, visto que os jogos estabeleciam um prazo para sua execução.

Figura 42 – Jogos poéticos

2:15
Toque em uma palavra oculta
0:41

Grid of letters with words highlighted in yellow: I J E N T O R T A D A Ó L, N N G J A Z I O I S G B A T, C U A G P O E P X D L I Z E, O T Q Ñ R O Ñ V Ú L A Q A Q, M E N P A C R M Ó B D O D, P N Y E Z A U P M Í L Ú Á, L S X R K S G A L E Y U L Ú, E I D A T O C Ñ A V J I Y Ú, T L G L S L H D Ü Q M T I, U I Ú T Ñ F A R F A L H A L, D O T A H Q E M B I R A Ñ V, E N É G A G O R J E I O N F, A Ú X E D U I L N W M D Ú Í, Ú O A M A F É G F U D V X F

Bernardo é quase uma

Silêncio dele é tão alto que os ouvem de longe

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;

1 abridor de amanhecer

1 prego que

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 a natureza:

As palavras em Manoel

Quem é Bernardo?

Enviar respostas

1:38

- comunhão em unidade
- campear proporciona sensação prazerosa
- canga andar no campo a cavalo em procura ou tratamento de gado
- apraz peça de madeira que une os bois de uma junta
- farfalha talento ou habilidade fora do comum
- prodígio que fala muito
- ocaso pôr do sol

Foi na fazenda de meu pai

Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote duas rodas .

A gente ia viajar.

As rodas ficavam debaixo do caixote:

Uma olhava para a outra.

Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.

De forma que o carro se arrastava no chão.

Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas.

Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote por uma corda de .

Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:

— Puxa, Maravilha!

— Avança, Redomão!

Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro.

As cigarras a tarde com seus cantos.

O sentido denotativo

Enviar respostas

Enviar respostas

Manoel de Barros nos Estados Unidos?

Manoel de Barros teve quantos filhos?

Manoel de Barros casou-se mais de uma vez?

Quem tem o mesmo nome de Manoel de Barros?

Quem tem o mesmo sobrenome de Manoel de Barros?

Qual o nome do filho de Manoel de Barros?

Quem é o pai de Manoel de Barros?

Quem é o filho de Manoel de Barros?

Quem é o irmão de Manoel de Barros?

Quem é o pai de Manoel de Barros?

Quem é o filho de Manoel de Barros?

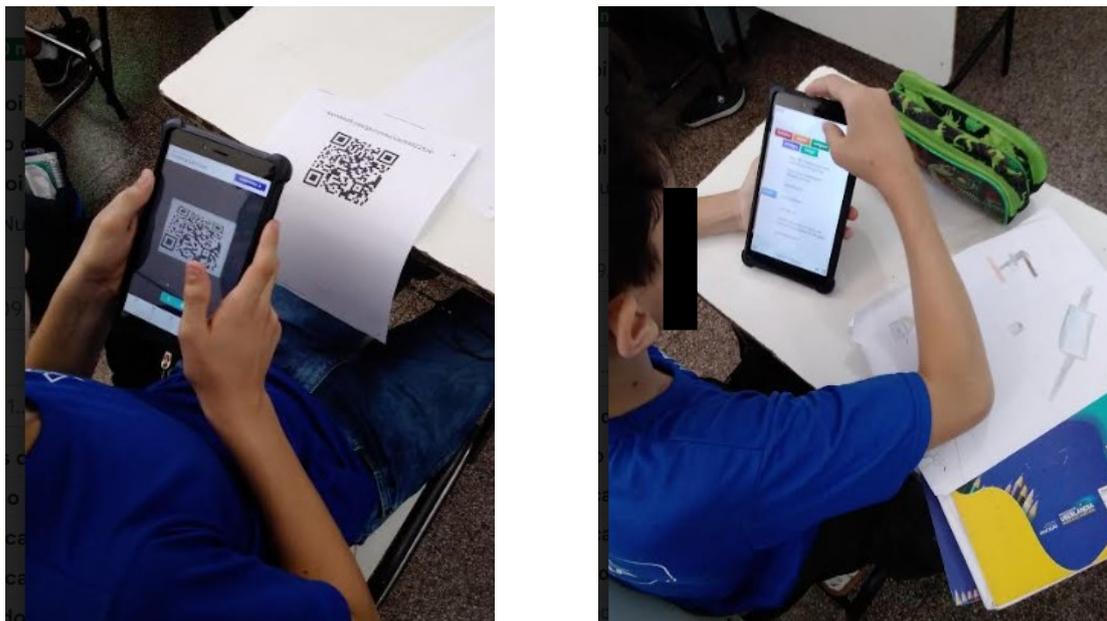
Quem é o irmão de Manoel de Barros?

Girar

Manoel de Barros: o poeta que faz peraltagem com as palavras

Fonte: elaborado pela autora na plataforma *Wordwall*

Figura 43 - Estudantes brincando com os poemas de Manoel de Barros



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Essa oficina foi muito importante para que percebêssemos que, ao aprender de forma lúdica, os estudantes podem explorar e experimentar diferentes estratégias sem medo de errar, e isso, não só gera satisfação e motivação, mas também promove a construção ativa do conhecimento, já que são colocados em situações desafiadoras e precisam buscar soluções utilizando suas habilidades cognitivas.

Além disso, os jogos são capazes de despertar o interesse dos estudantes em tópicos que talvez não fossem tão atrativos de outra forma. Logo, o prazer em aprender por meio dos jogos é uma experiência que combina diversão e aprendizado, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem estimulante, motivador e desafiador.

5.1.6 Oficina: Me chamem bocó

A oficina “*Me chamem bocó*” inicia-se com a declamação de dois poemas do livro “*Menino do Mato*”. Um dos alunos após a apresentação disse que não tinha se saído tão bem pois lera muito baixo o poema, apoiado pela sala, pediu para apresentar novamente no próximo encontro.

Após a apresentação, perguntamos à turma, se algum deles já se sentira um *bocó*. E então surgiram as indagações:

“O que é isso, professora”?

“Eu não sei. Porque não conheço essa palavra”.

Nenhum estudante da turma conhecia a palavra *bocó*. Então, distribuímos com a ajuda de um aluno, os textos, e começamos a leitura do poema “*Bocó*”, publicado no livro “*Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*” (2008). Os estudantes estavam silentes, centrados na leitura, quando ao ler os versos “*O moço ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó*”, A6 interrompeu a leitura dizendo: “Puxa, professora! Trinta e dois dicionários? Ele levou muito tempo para procurar”. Assentimos sorrindo e continuamos a leitura.

Ao finalizar A21 já emendou: “Ah, agora entendi, *bocó* é tonto. Mas não no sentido de quem bebe muito, mas no de bobo”. Diante da fala da estudante, propusemos a busca no dicionário e após procurar o sentido, A17, afirma: “A21 tem razão. Ser *bocó* é ser bobo” e tem a concordância do grupo que também fizera a pesquisa. Observamos nesta dialogia que os estudantes conseguiram selecionar o sentido da palavra no dicionário e adequá-la ao contexto.

Dando sequência, perguntamos aos estudantes a respeito do gênero e todos responderam que era um poema. Ao questionarmos o porquê, respondem alegando a organização em versos e A23 complementa que “*O Manoel de Barros não se preocupa em colocar rima*”.

Pedimos aos estudantes que destacassem, com o uso de marca-texto ou lápis colorido, as palavras que se repetiam no poema. E eles iam dizendo: *moço, bocó, símile*. Nesse momento, A24 questiona: “O que é *símile*, professora?” e A17: “Espera aí que eu vou procurar. O estudante relata à sala que *símile* está relacionado com semelhança. Para que percebessem o sentido em seu contexto de uso, voltamos ao poema e relemos os versos: “*Achou cerca de nove expressões que sugeriam símiles a tonto. E se riu de gostar. E separou para ele os nove símiles*”. Perceberam, com a leitura, que a semelhança da palavra *tonto* proposta pelo eu lírico estava no sentido conotativo.

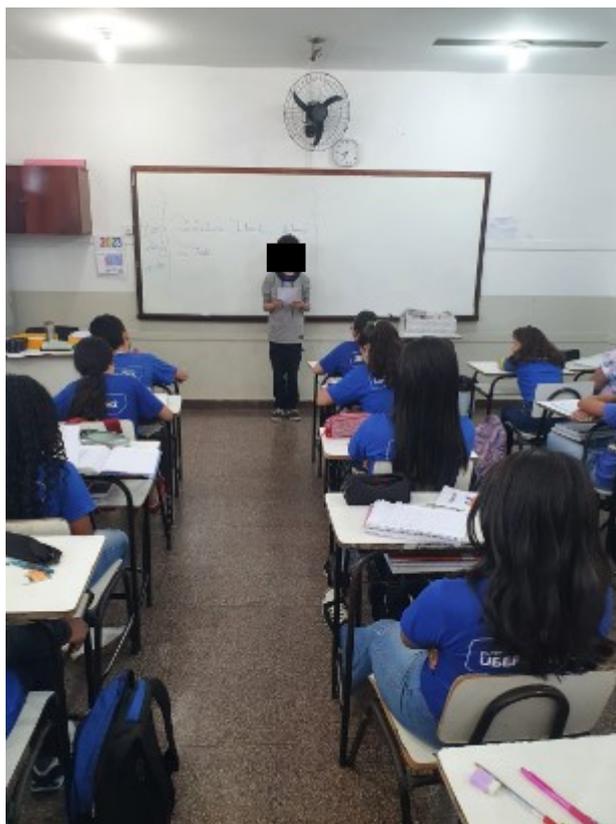
Voltamos a analisar os elementos que compõem o gênero poema, percebemos que a construção composicional em versos já estava internalizada pelos estudantes e que já haviam também desconstruído a obrigatoriedade da divisão dos mesmos em estrofes. Compreenderam também que o poeta usava uma linguagem metafórica que desconstruía o sentido comum das palavras e expressões, caracterizando seu estilo de escrita. Analisamos que a repetição de palavras é permitida no poema e que serve para dar sonoridade ao mesmo e concluímos mais uma vez destacando a temática de Barros ligada à natureza (rio, caracóis, pedrinhas), à simplicidade (um moço que cata caracóis às duas horas da tarde. Na percepção dos estudantes, debaixo do sol quente e por isso a velha paraguaia o chamara de *bocó*) e a busca pelas palavras

(nos trinta e dois dicionários).

Demos continuidade com as questões de interpretação e ao final deste encontro as folhas com as respostas foram recolhidas para que pudéssemos acompanhar com mais acuidade o desenvolvimento da turma visto tratar-se de questões referentes a um dos objetivos do nosso trabalho que é estimular o uso do dicionário.

Começamos o encontro seguinte com os alunos já na porta da sala me lembrando que tinham que declamar seus poemas. A sala em silêncio, com respeito pelo colega, que se mostrava tímido e inseguro para estar na frente da sala, bem como pelo colega que pedira para preparar para apresentar novamente. Observamos que a sala se solidarizara com o colega que estava reapresentando e o mesmo foi aplaudido com muito entusiasmo pela turma. Esse feedback construtivo do professor e dos colegas fez com que o estudante participasse com mais envolvimento nas oficinas.

Figura 44 – Declamação de poema



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Dando continuidade, seguimos com a releitura do texto e a correção coletiva das questões. Em relação, à resposta dada à pergunta: “*Quando não conhece, o significado de uma palavra, você usa o dicionário? Justifique.*”, tivemos as seguintes respostas:

“Sim. Porque você consegue resposta para sua dúvida.”

“Sim. Uso dicionário digital’.

“Sim. Para tirar minha dúvida e achar o significado”.

“Sim. Eu fico curioso em saber o significado das palavras”.

“Sim. Pois lá você acha respostas para suas dúvidas”.

Apenas, dois alunos responderam de forma negativa:

“Não. Simplesmente eu ignoro as palavras”.

“Não. Pois não tenho dicionário”.

A resposta positiva da grande maioria da turma à essa questão mostrava que estávamos alcançando de forma satisfatória nosso objetivo. Encontrávamos ainda na metade da aplicação das oficinas e poderíamos ainda modificar o pensamento do estudante que dissera “ignorar as palavras”.

Em relação à questão: *Compare o conceito encontrado por você com os encontrados pelo eu lírico. O que os diferencia?*, as respostas foram todas no sentido de: “*bobo, tolo, idiota, ignorante. Uma pessoa boba, tola.*” E em relação a que os diferencia: “*O dicionário usa a denotação e o poema a conotação.*”

Para a questão que pedia para comparar o conceito encontrado pelos estudantes e pelo eu lírico, 22 estudantes responderam que “*O dicionário usa a denotação e o poema a conotação*” e três deixaram a questão sem resposta.

Em relação à questão “*Os conceitos no poema foram construídos de forma conotativa ou denotativa? Justifique.*”, apenas três alunos responderam denotativa e não justificaram. Interessante, salientar que estes mesmos alunos foram os que não responderam à questão anterior. Os outros 22 responderam no seguinte sentido:

“Conotativo, pois é no sentido simbólico”.

“Conotativo, pois não é o significado real da palavra”.

“Conotativo, pois ele formou as palavras com um olhar poético”.

Convidamos os alunos para registrar no “*Caderno quase inútil*” os conceitos de denotação e conotação, com o objetivo de atingir os alunos que ainda não tinham compreendido os conceitos.

No tocante à questão “Se alguém lhe chamasse de bocó, como reagiria?”, tivemos respostas interessantes:

Ficaria triste e estressada. Acharia que era burra.

Dependendo do contexto, me sentiria ofendida e revidaria com um xingamento.

Não ligo do que me chamam.

Perguntaria o motivo

Brigava com a pessoa sem dó.

Mandaria a pessoa para a casa do Krl.

Não ligaria.

Vale ressaltar que durante a socialização, quando os alunos já tinham percebido que o eu lírico não se incomodava em ser chamado de bocó, somados aos poucos alunos que também responderam não se importar com a opinião dos outros, perguntaram se poderiam mudar a sua resposta, dizendo já não se importar mais com a opinião do outro a seu respeito.

A questão referente à produção poética do conceito de bocó foi feita à sombra de uma paineira que o grupo denominou de “*Lugar de ser inútil*”.

Figura 45- Produção poema “Bocó”





Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

O movimento se deu em dois espaços: o momento de produção inicial, nos banquinhos de cimento. À medida que iam produzindo, sentavam nas mesas coletivas para a reescrita e a ilustração do verso.

Foi um momento tão rico e prazeroso que as fotos não conseguem apreender. Vinham até mim, e perguntava, se estava poético, se tinha conseguido escrever de forma conotativa. Além de nós, as respostas também eram dadas pelos próprios colegas, que sugeriam mudar alguma palavra, acrescentar algum bichinho, inverter a ordem da escrita: “*Faz assim...Ficará melhor...*”

Desciam para os banquinhos que ficam em um nível abaixo, devido à estrutura do terreno e logo estavam de volta para a reescrita e ilustração. Estavam muito empolgados com o uso do lápis aquarelável pois era algo novo para eles. O sinal bateu e a conclusão deste trabalho ficou para o próximo encontro.

O encontro que deu sequência à esta oficina iniciou com a declamação dos poemas por duas alunas muito tímidas, que venceram o desafio de estar à frente de todos.

Foi neste encontro que fizemos o convite oficial ao professor de Arte para ensaiar juntamente com os estudantes a música *Bernardo*. Explicamos a ele que a proposta seria a apresentação, quando do encerramento das oficinas, cuja data ainda seria marcada. O professor acolheu o convite e os alunos mostraram-se empolgados.

Figura 46 – Ilustração poema “Bocó”



Descemos novamente para o *Lugar de ser inútil* (embaixo da paineira) e continuamos o processo de escrita, reescrita (para os que ainda não haviam conseguido finalizar), ilustração e uso do lápis aquarelável. A empolgação dos alunos era tão contagiante que a analista pedagógica diante da alegria deles disse que precisávamos mais desse movimento na escola. Diante de tanto entusiasmo para poetizar, surgiram versinhos assim:

Fonte: foto do acervo da pesquisadora

A3: “Bocó é alguém que saber ler as pequenas inutilidades”.

A2: “Bocó é ser árvore que não consegue voar”.

A10: “Bocó é se ver no espelho e não se ver no espelho.”

A18: “Bocó é aquele que desperdiça a infância”.

A25: “Bocó está entre o cavalo que dispara e a lagarta que para”.

A23: “Bocó é uma pessoa que voa mas fica parada

se olha mas não se enxerga

sente mas não consegue se achar”.

A4: “Ser bocó é ouvir as minhocas falarem”.

A15: “Bocó, s.m: aquele que pensa que folha é um avião”.

A21: “Bocó é um ser antigo que vê o mundo de outra maneira”.

A12: “No palco da vida, o bocó é um figurante”.

A19: ““Bocó é alguém que vê o mundo de uma forma simples”.

A16: “Bocó é como um pássaro falante”.

A5: “Ser bocó é ser poeta, inventar o que não existe. sonhar acordado, viver avoadado.”

A14 “Bocó é o que pensa alto e cai das alturas”.

Figura 47 – Versos e ilustrações “Bocó”



Fonte: arquivo da pesquisa

5.1.7 Oficina: Inventando palavras

A oficina 7, “*Inventando palavras*”, inicia-se com dois estudantes declamando os poemas escolhidos na “*Caixa de Inutilidades*” e com a propositura de apresentação de um jogral que também faria parte do encerramento das oficinas. Assim, “*O menino que carregava água na peneira*” presente na obra “*Exercícios de ser criança*” (1999) e apresentado à turma por meio da avaliação bimestral que encerrara o 3º bimestre, fora o escolhido. Feita a seleção do texto, dividimos, conjuntamente, a fala de cada grupo, de forma que criávamos sonoridade e equilíbrio entre a fala de todos. À medida que, os estudantes opinavam, colocávamos em prática e já fazíamos as adequações dos grupos de fala. No primeiro ensaio, os próprios alunos

disseram que precisariam melhorar e concordamos, dizendo que, gradativamente, ficaria um belíssimo trabalho.

Demos sequência, com a leitura dos poemas “*O fazedor de amanhecer*” e “*A arte de infantilizar formigas*” presentes, respectivamente, nas obras “*O fazedor de amanhecer*” (2001) e “*Livro sobre nada*” (1996).

Ao lermos o título do poema “*O fazedor de amanhecer*”, os estudantes lembraram-se do verso “do abridor de amanhecer” presente no poema “*Bernardo é quase árvore*” e já ilustrado e explorado por eles na “*Oficina Jogos poéticos*”. Descobriram nessa leitura, que tal ferramenta seria útil “*aos usamentos de poetas*”, ou seja, na visão do eu lírico teria a finalidade de escrever poesia. Durante a leitura também, questionaram o sentido das palavras “platinado”, “fordeco” e “entronizou-se”. Destacadas as palavras, dois estudantes, já se dispuseram a buscar o sentido no dicionário. E leram para a turma:

Platinado: 1-Que foi coberto por platina; 2- Dar a cor ou brilho da platina a; 3- Componente da parte do motor que interrompe a passagem da corrente em um circuito.

Ao conversarmos sobre o sentido da palavra, muitos estudantes, relacionaram com a “cor do cabelo descolorido”, porém, após a busca no dicionário, a turma conseguiu concluir que se tratava do terceiro sentido, já que, segundo justificativas, o poema falava de “indústria automobilística”.

Em relação à pesquisa da palavra “fordeco”, a mesma não foi encontrada nos dicionários disponíveis em sala. Propusemos, então, a releitura dos versos:

“E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão”.

Questionamos, nesse momento, as marcas de carros conhecidas pelos estudantes, que responderam: *Fiat, Nissan, Chevrolet, Ford*. Quando A19 expressa: “*Ahhhh, fordeco é um carro da Ford*”. Completamos dizendo que os carros mais antigos da Ford são chamados de fordeco.

Compreendido o sentido, A 17 pediu para socializar o sentido de entronizar:

Entronizar: 1- Elevar-se ao trono; 2- Glorificar, engrandecer.

E, o estudante A9, concluiu dizendo que o eu lírico ficou muito feliz de ganhar o prêmio, como se tivesse sentado em um trono.

Refizemos a leitura, com o conhecimento das palavras que geraram dificuldade na compreensão do texto e enfatizando entonação necessária para dar ritmo ao poema. Seguimos analisando os componentes que caracterizam o gênero poema, como estrutura, temática e estilo. Nessa etapa, fomos mediando e orientando os estudantes para as possibilidades de leitura permitidas pelo poema. Somente neste momento de dialogia, compreenderam, pelas interpelações colocadas, que o prêmio ganhado pelo eu lírico pelo “platinado de mandioca”, mostrava a “desimportância” dada por Manoel ao valorado pela sociedade, além das metáforas construídas em torno das máquinas “fazedor de amanhecer”, “manivela para pegar no sono” e “platinado de mandioca”.

Seguimos com a leitura e, posterior, análise do poema “*A arte de infantilizar formigas*”. Assim, pedimos que observassem a presença de temáticas presentes em outros textos já lidos por eles, quando destacaram o brincar no quintal, o uso da imaginação, a invenção de palavras, virar bocó, mudança do sentido sinestésico dos verbos e concluíram que há uma repetição de ideias, de palavras e expressões nos poemas de Barros. Nesse momento de troca, A14 registrou o fato do autor escrever que a criança escutava a cor dos passarinhos, dizendo: “Vou começar a escutar a cor dos passarinhos. Até hoje eu nem prestava atenção neles”.

Em relação ao sentido das palavras presentes no texto, a dúvida ocorreu com a palavra “cangava” presente no verso:

Meu irmão cangava sapos.

Os estudantes desconheciam o significado da palavra e não conseguiram também pelo contexto do poema estabelecer relação de sentido. Ao fazerem a busca, no dicionário, anunciaram não encontrar o sentido de cangava ou cangar, quando ao dizermos para procurar canga, de imediato, A11 lera para a turma:

Canga: “Peça de madeira que unta dois bois pelo pescoço e se liga a arado ou carro por eles

puxado.”

Apesar do sentido buscado no dicionário, percebemos que os estudantes ainda não tinham compreendido o conceito de canga e, portanto, do verso. Sugerimos completar a pesquisa da imagem no *Google* e que A11, novamente, lesse o resultado de sua pesquisa. Nesse momento, A6 falou:

“Ahhhh ... O Manoel trocou o boi pelo sapo”.

Observamos, nesse momento, que os estudantes compreenderam a desconstrução proposta pelo autor evocando mais uma vez o imaginário, o fantasioso do universo infantil como no poema “*A menina avoadada*”.

Após essa busca pelo sentido das palavras e dos poemas, sugerimos que com a ajuda do marca texto ou lápis colorido, fôssemos destacando as palavras inventadas por Manoel de Barros para sua escrita. Refizemos as leituras, e para todos participarem, cada estudante lia um verso e destacava a palavra e o recurso usado (prefixo ou sufixo), o que era aceito ou não pela turma. Quando um aluno não conseguia identificar, a própria turma, já destacava a palavra, completando a leitura do colega.

Importante relembrar que o uso dos prefixos já havia sido trabalhado com os alunos na Oficina “*Quem sou eu*”. Por esse motivo, não houve dificuldade para destacarem as palavras formadas por prefixos e sufixos como também as inventadas pelo poeta: fazedor, tratagens, desapetite, usamentos, entronizou-se, desutilidade, dessaber, descomeço e nascimentos. Ressaltamos que um dos objetivos desta oficina era explorar a formação de palavras, por meio da prefixação e sufixação, na obra de Barros.

Abrimos novo encontro com a declamação dos poemas da “*Caixa de inutilidades*” e, após, ensaio bastante animado, da música “*Bernardo*” e do jogral, retomamos as palavras criadas por Barros e convidamos os estudantes a também virarem bocó e brincarem de inventar novas palavras, assim como nos propôs o poeta no poema “*A arte de infantilizar formigas*”:

“A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com palavras. O truque era só virar bocó.”

Assim, inspirados pela proposta da fantasia da brincadeira inventiva com as palavras, pois queríamos que os estudantes vivessem a experiência, assim como Barros, de criarem palavras por meio do uso de sufixos e prefixos, ancoramos a elaboração desta oficina na obra *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982). Nessa obra, o autor nos ensina que, “um dos modos de tornar produtivas as palavras, em sentido fantástico, é o de deformá-las” (p.32). Por isso, convidamos nossos estudantes a serem “deformadores” ou “fabricadores” de palavras, visto que criariam novas palavras como também novos valores semânticos e, portanto, configurariam novas imagens. Baseamos, esta oficina, especificamente, no jogo *Prefixo Arbitrário*⁸. Nele, as palavras e os sentidos são modificados quando acrescentamos prefixos à base da palavra. Para o autor,

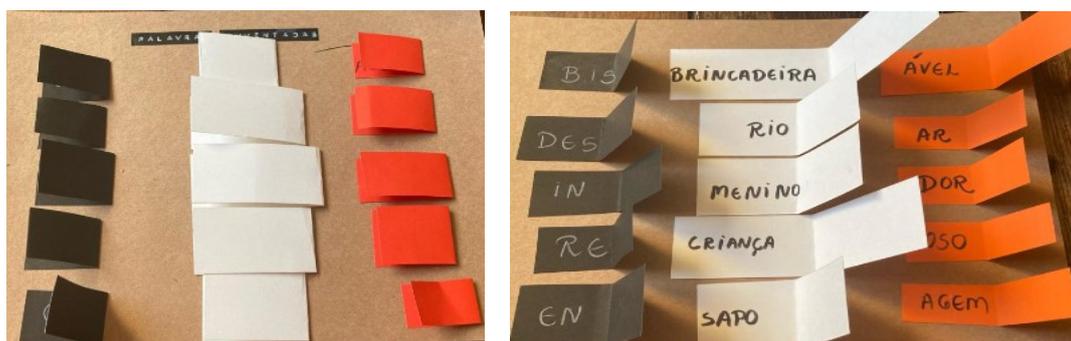
As crianças devem fazê-lo, como um jogo: um jogo de conteúdo muito sério, porque as ajuda a explorar as possibilidades da palavra, a dominá-la, forçando declinações até então inéditas; estimula a liberdade da criança como ser ‘falante’ com direito à sua ‘prosa pessoal’ (obrigado, Sr. Saussure); encoraja o inconformismo (Rodari, 1982 p. 32).

A forma que o autor nos apresenta o brincar com a palavra, credita a esse ato o mesmo poder transformador que Barros também nos inspira, o de transgressor da linguagem, ou seja, ao agir na palavra, tanto modificando-a quanto desconstruindo sentidos, percebemos uma língua viva de possibilidades e potencialidades como também o poder criador em relação aos seus usos e sentidos.

Para a realização dessa oficina, criamos seis cartelas diversificadas, estruturadas em três colunas, uma com substantivos variados e outras duas com prefixos e sufixos. A sala, portanto, foi dividida em seis em grupos com a proposta de inventarem palavras e, com ao menos uma delas, criarem um verso ou versos, enfim, escreverem um poema. Assim, para o jogo, cada grupo recebeu uma cartela, para que cada membro abrisse uma palavra contida na coluna do meio (substantivo) e abrisse a coluna referente ao prefixo ou sufixo, ou ambos, para formar nova palavra com sentido estabelecido pelo grupo. A própria equipe selecionaria as melhores invenções para depois serem socializadas com o grupo maior.

⁸ Referente ao capítulo Jogo arbitrário da obra *Gramática da Fantasia* de Gianni Rodari.

Figura 48 – Poema dobrado



Fonte: arquivo da pesquisa

Durante a realização do jogo, observamos a alegria dos estudantes em brincar pois era algo muito diferente do que estavam acostumados, podemos considerar que era algo instigador, mas também desafiador. Assim, a cada neologismo que surgia, juntamente, com a elaboração de seu sentido, despertava o poder criativo dos colegas. Houve barulho, risadas, mas o que marcou de fato essa oficina foi o poder transformador de brincar com as palavras, visto que, compreenderam o processo criador de Barros, colocaram-se como ele e sentiram o seu potencial de surpreender com a imaginação e a criatividade.

Figura 49 – Execução do jogo “poema dobrado”



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

O encontro seguinte, marcado sempre pela inicial declamação dos estudantes, deu seguimento com a socialização dos neologismos e produção dos textos poéticos. Cada estudante anotara em seu “*Caderno quase inútil*” as novas palavras e seus sentidos:

Quadro 18 – Neologismos

Desmenino: que não é mais menino. Já virou adulto.
Antipalavrante: máquina que detecta palavras inapropriadas.
Desrio: um rio desfeito pelo homem.
Palavrador: historiador de palavras.
Quintador: criador de quintais.
Inrio: um rio do avesso.
Criançoso: pessoa que age eternamente como uma criança.
Informigador: remédio para parar de formigar.
Saposo: pessoa que ama sapo.
Meninagem: coisas de menino.
Criançando: fazendo brincadeira de criança.
Anticriança: pessoa que odeia criança.
Antissapo: pessoa que tem medo de sapo.
Reformigando: reforma de formiga.
Arvoreando: migração de árvores para o sul.
Desbrincadeiragem: usado para desfazer brincadeira.
Repalavramento: mudança das palavras por necessidade.
Antiformigador: termo usado para se referir a um tamanduá.
Descriançando: crescendo, deixado de ser criança.
Palavradora: máquina de lavar palavras.
Empassarinhando: caminhando com pássaros
Passarimento: pensamento de aves.
Ensaposo: enchente de sapos
Informigando: informação de formigas

Socializados todos os neologismos, que eram recebidos pelos estudantes com curiosidade, despertando neles o poder imagético produzido pelas novas palavras, o mesmo grupo de trabalho, seguiu com a produção poética. Observamos que foi um momento riquíssimo de muita troca, de tentativas, de erros e acertos, acontecendo de forma harmônica em sala de aula. O grupo como um todo aprendeu a se respeitar, a entender o processo criativo de cada um, bem como a colaborar para a produção do outro. Percebíamos na sala uma grande produção coletiva, o grupo se apoiava e sentia, em nossa figura docente, a possibilidade do amparo para melhoria de seus textos.

Mostramos, a seguir, o resultado final desta oficina com as produções coletivas de cada grupo:

MENINAGEM

Na minha infância eu era muito criançaço

Ficava sempre criançaço

Aprontando muita meninagem:

Pelada, pega-pega e esconde-esconde

E muito mais.

(Produção do grupo 1)

LUTO

“O formigueiro foi assaltado

E demolido. Agora estão reformigando ele.

Houve 571 mortos, todos a bala.

É época de arvoreando

Eu tenho o mesmo passarimento

Do bem-te-vi e do canário

Ontem a previsão foi de ensaposo.

E pior ... tinha uma formiga

Que queria desformigar para ser

Pássaro

E eu escutei isso de umas

Formigas que estavam

Informigando”.

(Produção grupo 2)

DESCRIANÇANDO

Deixar de ser criança às vezes é difícil

Inclusive para os pais. Deixar de ser criança é

esquecer todos os desenhos de sua infância.

É deixar de brincar
Na rua
e só querer saber de celular. Quando
deixamos de ser criança vemos o vento
brincando em nossa frente,
chamando para apostar corrida, mas não damos a mínima pra ele.
Quero sempre ser criança e aproveitar as inutilidades da vida
Sempre serei criança, até mesmo quando for bem velhinha.
Nunca quero descriançar.
(Produção grupo 3)

Uma vez achei uma palavradora
Que lavava palavras
Que fazia palavragem
Palavragem, para os menos incultos, é uma lavagem
Lavagem de palavras.

Para lavar as palavras usa-se
Borracha em pó
Para apagar as palavras sujas.
(Produção grupo 4)

Eu já me encontrava naquela tarde
Empassarinhando para uma árvore
Quando o avoadado do meu irmão brigava com
Seus amigos. Meu tio reformigava a casa
das formigas que esperavam curiosas as
histórias das cigarras. O gato subia no telhado
enquanto o cachorro fazia estripulia. E minha mãe, coitada, enlouquecia.
(Produção grupo 5)

Por causa do tédio
Fiz repalavramento

Brinquei com as palavras.
 Tentaram desbrincadeira
 Nossas brincadeiras
 Mas com letras não era possível.
 Assim brinquei com as palavras
 O dia todo
 Manhã, tarde e noite.
 (Produção grupo 6)

Importante ressaltar que, além das produções coletivas, muitos estudantes, individualmente, também quiseram escrever:

A partir de agora estou apenas empassarinhando
 Pelo vasto infinito limbo das memórias, das memórias
 A poltrona vazia de meu pai, a cozinha desgastada de minha mãe. A escuridão consome tudo e a escuridão está naqueles que eu deixei: estou caminhando para a luz, não sinto saudade, mas sim um sentimento explosivo de paz.
 (Produção A3)

“Aquele desmenino não é mais Criança. Acha que já está muito grande para ser chamado de menino”.
 (Produção A 20))

Observamos, com as produções dos estudantes, que eles conseguiram movimentar de forma livre as palavras, recortando-as e fazendo junções a sufixos e prefixos, criaram novos vocábulos, portanto, novos mundos, ao converter a desconstrução presente na produção dos poemas em novas imagens criadas por eles.

5.1.8 Oficina: O poeta que vive em mim

Ao chegar à oitava oficina, os estudantes já perceberam a sua capacidade criativa por

meio do uso da linguagem, fato que se deu na interação com o texto literário, especificamente, os poemas de Manoel de Barros. Não tivemos, com esta pesquisa, em momento algum, a intenção de formar poetas, mas de possibilitar um espaço de reflexão sobre as representações construídas no texto literário e como cada estudante representa o mundo com as palavras e se identifica nele. Para isso, precisavam além da leitura, de compreenderem e refletirem sobre o texto, interagirem com a língua, feito palavra, que nos torna parte do mundo e nos constrói nele e por ele, permitindo-nos expressar quem somos e o que sentimos por meio da escrita ou oralidade.

Até esse momento, os estudantes já estavam muito inteirados da obra de Manoel de Barros, da importância do uso do dicionário e da compreensão de sentido das palavras na compreensão maior do texto literário, numa visão de que o estudo do texto, e não apenas sua leitura desperta neles, individualmente, e, no grupo, como um todo, muitos aprendizados, pois aprendem na interação com a obra, colegas e professor, enquanto mediador de todo processo.

Conforme Cosson (2009, p.47), “adotamos como princípio do letramento literário uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. Já conseguimos construir uma comunidade de leitores que se apoiava e que construía juntos os sentidos possibilitados pela leitura do texto literário como também já havíamos despertado em muitos o desejo da escrita.

Assim que entrei na sala A1 e A15 já me encontraram ansiosos, pois iriam declamar os poemas escolhidos por eles. Tranquilei-os dizendo que estavam entre amigos e por esse motivo não precisariam se preocupar, além do mais, já haviam preparado a leitura em casa. Logo após a declamação, sempre acompanhada pela atenção, respeito e silêncio da turma, ensaiamos a música “Bernardo”. Eles já estavam bem mais confiantes, pois percebiam a própria evolução, como ensaiamos também o jogral “O menino que carregava água na peneira”. Importante relatar que o professor de Arte desistira de ensaiar a música com a turma, alegando cansaço e falta de vontade dos estudantes. Apesar de não concordar com a postura, bem como com a opinião dele em relação ao desinteresse da sala, respeitamos a decisão, mas continuamos os ensaios, que sempre eram regados de muito entusiasmo.

Para esta oficina, estava prevista a leitura de dois poemas “Sabiá com trevas” publicado na obra “Arranjos para assobio” (2016) e “O menino que carregava água na peneira” presente em “Exercício de ser criança” (1999). Como a turma já escolhera tal poema para o jogral e já refletíamos sobre ele, optamos por fazer a leitura apenas de “Sabiá com trevas”. Nosso objetivo, com essa oficina, era incentivar a produção textual com o gênero

poema, porém, as realizações das oficinas anteriores também foram motivadoras para esse momento, pois afinal, os estudantes já haviam produzido muitos versos poéticos nessa trajetória.

Destacamos que, na abertura do livro “*Arranjos para assobio*”(2016), Luiz Ruffato escreve que o “lugar em que (Manoel) celebra a sua poesia é a realidade, não a realidade aparente, mas a dos inutensílios, que forjam o sentido último do cotidiano” (p.7). Portanto, precisávamos incentivar os estudantes a buscarem seus inutensílios, seus entulhos, a sua pequenez, a sua singeleza para a escrita de seus poemas. Nesse sentido, nos acrescenta o autor:

Este sofisticado processo de elaboração poética produz como resultado, paradoxalmente, versos de roupagem simples. A singularidade verifica-se ao imaginarmos reconhecer, em um primeiro momento, a imagem exposta até nos darmos conta de sua estranheza - quando então advém a incorporação: tornamo-nos árvores. Não entender o poema, mas senti-lo com o corpo inteiro, este é o convite subjacente em *Arranjos para assobio*”. (Ruffato, 2016, p.8, in *Arranjos para assobio*, Barros).

O primeiro verso do poema de *Sabiá com trevas IX*, objeto de nosso estudo, corrobora a ideia “O poema é antes de tudo um inutensílio” e prossegue “hora de iniciar algum/convém se vestir roupa de trapo”. Trata-se, portanto, de um poema metalinguístico em que a possibilidade da escritura do poema, por meio da brincadeira da palavra, marcada pelo neologismo, proposta pelo poeta já no primeiro verso, permite ao leitor a possibilidade da experimentação. Assim, Barros oferece aos seus leitores, por meio de vários poemas metalinguísticos, a chave da sua escrita, como se nos dissesse “entre, a casa é sua, a casa é nossa, venha escrever também”.

Após a leitura expressiva do texto por nós, perguntamos aos alunos o que seria “trapo” e A21 respondeu que era “roupa velha”. Nesse momento, convidamos os alunos a vestirem “seus trapos” para a escrita do poema, a expressarem seus sentimentos, a brincarem com as palavras. Salientamos que, a princípio, poderiam ter dificuldade, poderiam querer se jogar “debaixo de um carro⁹”, mas aos poucos iria fluir, pois a leitura, análise e interpretação dos textos poéticos já faziam parte de nossa rotina de estudos. Conforme aponta Carlos Felipe Moisés (2012, p.16) “se você estiver interessado em criar seus próprios poemas, aprender a analisar e a interpretar vai ser de boa ajuda”. E isso já estávamos fazendo.

Aquele momento era o de rascunhar, de começar a escrever livremente. Mas antes de iniciarmos a escrita, precisaríamos definir a temática. Assim, depois de muita conversa e de

⁹ Presente no quarto verso do poema *Sabiá com trevas IX* em *Arranjos para assobio*.

muitas sugestões, não conseguimos fechar um único tema para a escrita, mas quatro: infância, coisas inúteis, brincadeira com palavras e natureza. O diálogo sobre a escrita do poema e as possíveis temáticas demandou mais tempo do que o planejado e a produção da escrita ficou para o próximo encontro.

A aula seguinte iniciou-se com declamação dos poemas por apenas um estudante, visto que A10 esquecera o poema em casa e me pedira para apresentar na aula seguinte. Nesse encontro, o ensaio para o jogral começava a se materializar de forma harmônica e deixara os estudantes bem mais entusiasmados.

Conduzimos para a produção do poema que seria feita no próprio “*Caderno quase inútil*” com a sala em silêncio e concentrada para a escrita. Daí a pouco, começaram a convocar para leitura e sugestões e questionamos, principalmente, sobre o uso da linguagem conotativa. Alguns ainda estavam presos ao sentido literal da palavra e aos poucos foram compreendendo e internalizando uma nova forma de escrita, inspirados na temática e estilo de Manoel de Barros. Reforçamos, com eles a importância do rascunho, da tentativa, das trocas de palavras, das possibilidades que a língua nos oferece.

O encontro começou com a declamação de três poemas pelos estudantes A10, A25 e A15 além do ensaio do jogral. Em seguida, pedimos para os alunos organizarem-se em duplas e orientamos que nesse momento, lessem a escrita do poema do colega no “*Caderno quase inútil*” e dessem alguma contribuição para a melhoria do texto. Depois, que reescrevessem os textos com as modificações sugeridas pois iríamos recolhê-los para leitura. Relembramos, que esses textos fariam parte do livro que publicaríamos e que iriam autografar para os pais, responsáveis ou amigos.

Ao final dessa oficina, motivamos os alunos para a produção da capa e título do nosso livro e propusemos um “Concurso Cultural”. A turma ficou muito animada e marcamos a data para a entrega dos desenhos.

Fiz a leitura de todos os escritos e, nos meus horários de módulo¹⁰, convidava em duplas, os estudantes para uma leitura e conversava sobre os textos. Assim, orientávamos, sugeríamos algumas mudanças, juntamente, com o colega presente no encontro, que tinha a liberdade para também opinar sobre o texto, fazíamos novas leituras, observávamos o uso das metáforas. E os poemas foram se transformando e sendo finalizados para ser encaminhados à gráfica. Nesse processo, muitos entenderam o que é o “brincar com as palavras” pois,

¹⁰ Carga horária do professor correspondente às atividades complementares de planejamento e organização das atividades escolares.

escrevendo e reescrevendo, descobriram as mais variadas possibilidades de trabalhar e usar a palavra para expressar seus pensamentos em forma de poema. Esclarecemos que para alguns foi mais fácil o processo de escrita do que para outros.

De todos os alunos, apenas A6 não produziu o texto, pois por problemas de ordem familiar, faltara em muitos encontros, inclusive aos referentes à escrita e reescrita. Visto se tratar de um texto que seria publicado e que faria parte da história da turma e de cada um, demos a ele uma nova oportunidade de produzir o poema. Como não o fizera, explicamos que se tratava de uma atividade avaliativa do bimestre e, sugerimos, então, que realizasse um trabalho explicando as características do gênero poema, mas também não manifestou interesse em fazer.

Ilustramos abaixo o processo de escrita de dois estudantes, observando como na reescrita o valor metafórico e imagético destaca-se no texto final:

Figura 50 – Processo de escrita de poema

Resumo

A infância é tão incrível
 Para um, foi muito boa.
 Para outros, foi amarga.

Tivemos momentos incríveis.
 Mas todos queremos que acontecesse
 de novo.
 Outros tiveram momentos ruins que
 não querem que se repitam.

Melhor parte para uma criança
 é a brincadeira, e uma dor
 é se machucare nessa brincadeira.

Brincadeiras que melhoraram
 as crianças.

A infância
 é melhor para minha criança
 com os brincadeiros.
 Zatebol, esconde-esconde e pique-pega
 me renderam machucados históricos.
 Eu era pura diversão.

Ouvia brincadeiros que ninguém ima-
 ginaria.
 Lembrei dos incríveis biscoitos que
 minha avó fazia.
 Que eram fofinhos e deliciosos.
 Deixaram gosto de infância em mim.

Naturaleza

A natureza minha melhor amiga
 Nas do campelhas
 E nos protege
 Do sol ou da chuva

Os insetos
 animais pequenos
 que traz a paz
 ou guerra

A grama
 tem calção natural
 Me sinto no museu
 melhor lugar de banho

Coisas Pequenas

Insetos
 Trazem a paz
 ou trazem a guerra
 Moram no calção verde
 onde me hospedo
 Para deitado
 Ser meu melhor lugar de banho

Fonte: arquivo da pesquisa

Conforme nos escreve Maria Valéria Rezende, no prefácio do “*Livro de pré-coisas*”(2021):

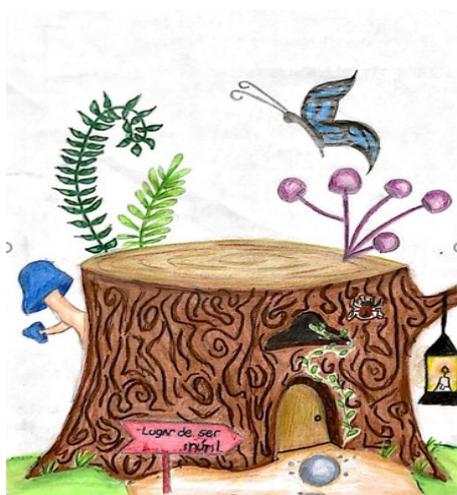
Quando danei a escrever, depois das lições de Manoel, eu já sabia que palavra é coisa de inventação e, se faltar, a gente pode cortar, emendar, urdir à toa. A mais bonita que eu inventei, acho, foi “espássaros”, pra embelezar os urubus avoando, e meus versinhos ficaram assim: “tarde de verão/deitada na grama fresca/só vejo espássaros”. Penso que se Manoel tivesse lido haveria de gostar. Será?” (Rezende, 2021, p. 9, in Livro de pré-coisas, Barros).

Finalizamos esta oficina com a produção de tantos poemas vivos: ricos de brincadeiras, de infância, de quintais, de bichinhos, de árvores, de neologismos, de palavras, de muitas palavras. E nos perguntamos: se Manoel tivesse lido, haveria de gostar? Será?

5.1.9 Oficina: Presente de aniversário

Iniciamos a oficina recolhendo a produção das ilustrações dos estudantes que participariam do “Concurso Cultural” para escolha do desenho da capa do livro, bem como sugestões de títulos. Nesse momento, sete estudantes entregaram e muitos disseram que não participariam devido à estudante A10 ser imbatível no desenho.

Figura 51 – Desenho vencedor para a capa do livro



Fonte: arquivo da pesquisa

Agradecemos, nesse momento, aos participantes e já mostramos as devidas ilustrações ao grupo, iniciando a votação. Por quase unanimidade, a capa de A10 fora a vencedora, seguida de A18. Queríamos também envolver os profissionais da escola nessa escolha, pois era um trabalho que representava não só a turma, mas a instituição como um todo. E assim colhemos a opinião dos docentes, direção, cantineiras e supervisão. Feita a devida enquete, trouxemos à turma a capa escolhida como também a sugestão do título “*Coisas inúteis não tão inúteis assim*”. A capa de A10, que desenhara o toco de uma árvore como lugar em que a turma habitaria para escrever seus poemas e o denominou de “lugar de ser inútil” foi escolhido pela turma e elogiado por muitos profissionais da escola. Ela conseguira, por meio da linguagem visual, expressar que havia internalizado a essência da obra de Barros e, assim, fora a vencedora do nosso Concurso Cultural. Com tanto entusiasmo e emoção envolvidos, restava-nos, então, já iniciar o processo de digitação e edição. Avisamos que já começaríamos a executar essa parte

e como, já fazendo parte de nossa rotina, partimos para a declamação dos poemas pelos estudantes.

Em seguida, desenhamos um bolo de aniversário no quadro e perguntamos quem estava fazendo aniversário no dia. Cantamos parabéns para A17 que recebeu com alegria “Os parabéns” e envergonhado o “Com quem será?”. Propusemos aos alunos que escrevessem no *Caderno quase inútil* sobre um aniversário que os marcara de forma positiva ou que de alguma forma tivesse deixado alguma tristeza.

“Meu aniversário é em novembro. Eu gosto de celebrar meu aniversário porque sempre tem bolo, salgados e meus amigos vêm na minha festa, eu ganho presentes e abraços.” (A23)

“Faço aniversário em março. É bom celebrar mais um ano de vida com pessoas importantes na minha vida que estão ao meu lado. O melhor aniversário que tive foi quando completei 10 anos. Minha mãe fez uma festa temática da Moana e eu estava fantasiada. (A2)

“Meu pior aniversário foi quando uma outra pessoa da minha família fazia aniversário no mesmo dia, teve nossas festas juntas e cantaram parabéns e deram presentes apenas para ele e meio que esqueceram de mim. Na época fiquei muito triste com isso. Mas agora não tem tanta importância assim.” (A11)

“Meu aniversário é em 13/10/2023. Eu gosto de celebrar o meu aniversário por ter presentes, bolo, docinhos, brigadeiros, doce de leite, oração, ver meus familiares e não arrumar a casa no dia.” (A21)

“Meu aniversário é em 18 de agosto. Eu gosto de comemorar o meu aniversário porque reúne a família e também pela comida e a festa. O meu melhor aniversário foi quando completei 13 porque muitas pessoas lembraram e me mandaram parabéns. Eu não tive nenhum aniversário ruim porque estar vivo até hoje é a maior riqueza do mundo.” (A12)

“Meu aniversário é em outubro. Eu gosto de celebrar meu aniversário simplesmente porque e a data que nasci”. (A6)

“Eu gosto do meu aniversário pela festa, pelo bolo, pela minha família, pelos presentes e pela diversão. O meu pior aniversário foi quando eu completei 12 anos, apenas 3 pessoas lembraram do meu aniversário”. (A4)

Queríamos que os estudantes resgatassem as memórias de um aniversário e observassem, quando da leitura do poema, a simplicidade e significativa vivência do menino Manoel lembrando seu aniversário e se fazendo presente no poeta por meio de valores afetivos. Corroboramos o resgate das memórias com os dizeres de Souza (2012, p.105) “atrevo-me a dizer que a memória pertence ao presente, porque aquilo que a memória de alguma forma recupera do passado é reconduzido ao presente daquele que lembra. E assim se revive outra vez e mais outra e mais outra”.

Sentados em uma grande roda e munidos de suas anotações, alguns estudantes já relataram que gostavam muito de festejar o aniversário por reunir a família e ganhar presentes. Após, os relatos perguntamos, a eles o que costumavam ganhar de presente de aniversário. Em todas as respostas apareceram bens materiais, sendo que roupas, dinheiro e calçados foram as respostas mais frequentes. Continuamos indagando caso não ganhassem nenhum presente, como se sentiriam e muitos responderam que ficariam entristecidos.

Seguimos com a leitura do texto “*O menino que ganhou um rio*” publicado na terceira parte (terceira infância), do livro *Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros* (2006). Nesta obra, Manoel afirma seu credo na imaginação, visto suas memórias serem inventadas, proporcionando ao leitor um misto de memória (realidade) e ficção, sem as devidas proporções de cada uma, pois isso o autor deixa a critério de nossa imaginação. No resgate da memória, o menino ao se estimar em ganhar um rio de presente foge do discurso utilitarista pregado pela sociedade, visto que outras possíveis opções de presentes demonstram a simplicidade e a afetividade envolvidas no ato de presentear: rapadura ou bolachinhas deixadas pelo mascate.

Após a leitura, questionamos o que os estudantes gostariam de ganhar de aniversário, mas que só seria possível no mundo da imaginação? Tivemos respostas como:

As estrelas

A lua

Um castelo

Um rio

Um mundo só para mim

Chuva que durasse para sempre

Sapatos de super velocidade
 Uma máquina do tempo.
 O Neymar
 Uma arara azul
 Um livro para fazer magia
 Uma árvore porque podia sentar debaixo da sombra
 Um sistema solar

Concluimos essa oficina, marcando a data do dia 30/11/23 para o nosso “*Café Literário*”, momento em que autografariam os dois livros produzidos durante as oficinas “*Pequeno dicionário poético*” e “*Coisas inúteis não tão inúteis assim*” como também seria marcado pelas apresentações da música “*Bernardo*”, do jogral “*O menino que carregava água na peneira*”, da declamação dos poemas produzidos pelos estudantes como ainda pela apresentação de uma peça teatral. Tínhamos já convidado o professor de Arte da escola, cuja formação é em artes cênicas, para nos auxiliar na montagem da peça, todavia, o mesmo mudara de escola e o que viera para assumir as aulas não tinha formação nessa área. Assim, finalizamos, nossa roda de conversa, dizendo que daríamos continuidade ao estudo do poema em nosso próximo encontro.

A oficina seguinte iniciou com as últimas apresentações dos poemas do livro “*Menino do Mato*”. Combinamos que analisaríamos as questões referentes ao poema “*O menino que ganhou um rio*” entregues a eles no último encontro e, logo depois, conversaríamos sobre alguns combinados referentes ao encerramento das oficinas.

Após uma nova leitura expressiva de “*O Menino que ganhou um rio*”, questionamos os sentidos dos vocábulos mascate, afago e piraputunga. Nenhum aluno conhecia as palavras e buscaram seus significados no dicionário. Em relação ao vocábulo, piraputanga, vários alunos reclamaram dizendo que não conseguiram encontrar o sentido e que já haviam procurado em todos os dicionários disponíveis na caixa. Então, convidei-os a reler os versos:

“Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu flores lindas em setembro.
 E o seu rio não dá flores!
 Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga”.

Quando A22, com euforia, disse:

Já sei, professora, piraputanga é um peixe. O que foi complementado com a fala de A19: “Ehhh .. Faz sentido. É peixe que o rio do menino dava.”

Fiz a pesquisa no dicionário *online* como também da imagem no *Google*, pois todos curiosos queriam saber como é um piraputanga. Ao ver a imagem A10 relatou:

“Ahhhh. Tem um desses na minha geladeira”.

Seguido por risos da sala, diante da observação da estudante, passamos para a análise dos elementos presentes no poema, destacando a estrutura em versos, mas sem a presença de rimas. Destacamos, com uso do marca texto, as várias palavras que se repetem no poema, como forma de dar ritmo e sonoridade. Enfatizamos também a temática com a presença de palavras do mesmo campo semântico como árvores, rios, pássaros/ presente e aniversário e socializamos as questões respondidas por cada um de forma individual.

Em relação à questão: Você ficaria feliz se ganhasse um rio de presente?

Sim, pois eu poderia pescar nele quando eu quiser.

Sim. Pois eu poderia nadar todo dia de sol.

Sim. Ia ser muito legal.

Sim. Porque eu poderia dar um nome para ele.

Talvez. Acho que não saberia cuidar.

Quando a estudante A11, respondeu: “Talvez pois acho que não saberia cuidar”, o grupo disse a ela que poderia receber o rio sim, pois ela sempre fora prestativa com todos. Então, ela concordou que sim, que ficaria feliz em receber o rio e mudou a resposta à questão.

No tocante à pergunta: *Imagine você ganhando um rio de presente. Ganhar um rio de presente, no poema, está no sentido denotativo ou conotativo?* As respostas foram nesse sentido:

“Conotativo, pois não tem como entregar ou dar um rio para alguém.

“Conotativo, pois ele não ganhou o rio realmente.

“Conotativo, pois nos papéis o rio não é dele.

“Conotativo, pois ele não receberia literalmente um rio.

“Conotativo, porque não pode ter um rio só para si mesmo”.

“Conotativo, pois é impossível colocar o rio dentro de um presente”.

“Conotativo, pois é uma simbologia”.

Apenas o estudante A17 respondeu: “Denotativo, porque diz que o rio passava atrás da casa”. Durante a troca com os amigos, o estudante percebera que se tratava de uma simbologia, que fora uma forma da mãe acarinhar o filho no dia do seu aniversário, visto não ter bens materiais para lhe oferecer, compreendera também a desconstrução que o autor quis produzir em relação ao que pode ser objeto para presentear.

Em relação à questão: *O que ser considerado um afago na vida de cada um?* Tivemos as seguintes respostas, ressaltando que grande maioria respondeu no sentido de ter o carinho da família:

Ser meigo na vida.
 Quando alguém me abraça.
 Ganhar um abraço.
 Festas de família.
 Minha família.
 Minha família unida.
 Um carinho.
 Presentes feitos à mão.
 Um simples abraço de alguém da minha família ou um “Eu te amo”.
 Ouvir música.
 Ter a companhia de uma pessoa boa.
 Quando eu me divirto com meu pai.

Na questão que deveriam substituir lugar esquecido, sem perder o sentido, responderam:

O contrário de lembrado
 Quase inútil
 Lugar cheio de inutilidades
 Deslembrado
 Lugar que protege silêncios
 Largado
 Lugar abandonado
 Lugar desprovido de lembranças

Lugar escolhido para morrer sozinho.
Desaparecido como o formigueiro no chão.

Interessante observar que alguns estudantes responderam de forma denotativa e outros de forma poética, inclusive, se apropriando da inutilidade proposta por Barros.

Em relação ao quadro, que deveria ser preenchido de forma poética, sobre o que poderia haver no rio do menino e na árvore do irmão, tivemos:

RIO	ÁRVORE
Caminhada de peixes	Orfanato para passarinhos
Passarinhos nadadores	Bairro dos pássaros
Melodia de peixes	A guardiã do reino encantado
Algas professoras	A inspiração de Manoel de Barros
Sapo com olhar de ocaso	O amor interno
Peixe com diabete	Formigas empreendedoras
Caracol deselegante	Passarinho que não voa
Folhas d'água	Flores do amanhecer
Peixes sorridentes	Fábrica de frutas

Analisando as produções dos estudantes em relação à essa questão, observamos como internalizaram o uso da metáfora em sua escrita, explorando a expressão criativa e a percepção de novos sentidos para o que poderia estar presente no rio do menino e na árvore do irmão.

Assim, ao finalizar a socialização dessas atividades, concluímos que a troca das respostas dos estudantes levou-os a perceber que o eu lírico não se importa com o valor monetário do que ganhara de aniversário, mas com o significado que o presente pode representar. Ressaltaram também a sabedoria da mãe em presentear o filho, pois já sentiram tristeza em não serem lembrados, presenteados ou abraçados no dia do aniversário.

Encerramos as pontuações e discussões acerca do poema “*O menino que ganhou um rio*” e convidamos os estudantes a avaliarem as nove oficinas desenvolvidas ao longo do semestre em que tiveram a oportunidade de explorar a criatividade, a sensibilidade, o poder imagético das metáforas além de desenvolver estratégias para ampliação lexical bem como o estímulo constante à pesquisa no dicionário. Na sessão seguinte abordaremos as 10 questões propostas.

5.2 Avaliação das oficinas

A avaliação é fundamental para que possamos mensurar o impacto das oficinas na formação dos estudantes e no desenvolvimento das habilidades propostas para esta pesquisa. Além disso, ela nos permite identificar quais foram os aspectos mais relevantes e bem-sucedidos das atividades, bem como possíveis pontos de melhoria para futuras aplicações. Importante ressaltar que além das questões respondidas pelos estudantes, a avaliação será enriquecida pela análise dos produtos finais dos estudantes.

Assim, em relação ao questionário proposto para ser respondido no *Google forms*, optamos por organizar as respostas dos estudantes em gráficos e registrar os comentários advindos de cada questão. É importante mencionar que levamos novamente o Gabinete com os *tablets* para a sala de aula, garantindo os estudantes tivessem acesso às questões. Vale ressaltar que, dos 25 alunos participantes da pesquisa, 22 responderam e três estiveram ausentes no dia da aplicação.

Gráfico 1- Qual foi seu nível de interesse em participar das oficinas? Comente.



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Eu gostei muito das oficinas porque foram aulas diferentes das que a gente tinha no dia a dia.

É muito legal fazer coisas diferentes.

É sempre bom participar de novas experiências e essas são as melhores que já participei. Nós não ficamos dentro da sala e fizemos vários poemas divertidos.

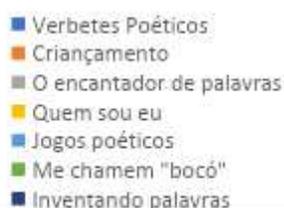
Gostei muito, pois fazer tarefa no livro é muito chato e essas aulas são mais legais, gostei de tudo.

Porque todo mundo ficou mais próximo.

Não participei de todas.

Gráfica 2 - De qual oficina você mais gostou? Por qual motivo?

De qual oficina você mais gostou? Por qual motivo?

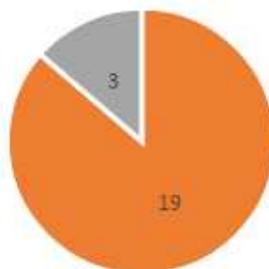


Fonte: Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Colorir com lápis aquarelador, achei divertido em fazer alguma coisa nova. (Bocó)
 A me chamem bocó, pois foi uma experiência muito confortável.
 Verbetes poéticos, pois nós podemos fazer o significado que eu quisesse de qualquer palavras.
 Por que eu descobri mais coisas sobre meus pais. Criançamento.
 Gostei de fazer entrevista com minha vó.
 Eu gostei da oficina do Criançamento por que criamos brincadeiras com latas e lembramos um pouco da nossa infância.

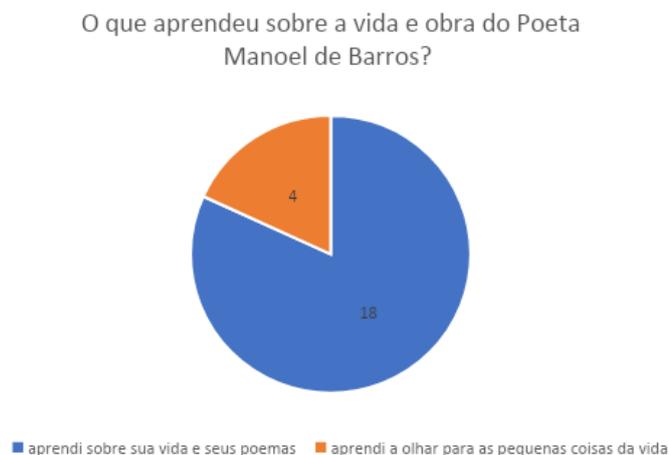
Gráfico 3 - Você sentiu dificuldade em realizar as atividades propostas?

Você sentiu dificuldade em realizar as atividades propostas?



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Gráfico 4 - O que você aprendeu sobre o poeta Manoel de Barros? E sobre sua obra?



As respostas que apareceram, de um modo geral, são assim representadas:

“Um poeta que via o mundo de uma forma diferente, aprendemos sobre os seus poemas, de onde ele é, sobre sua família e suas obras”.

“Aprendi sobre sua obra, poemas e muitas palavras que foram inventadas pelo próprio”.

Gráfico 5 - Você aprendeu alguma palavra nova nas oficinas? Qual? Ou quais? Sabe dar exemplo de como utilizá-la (s)?

Você aprendeu alguma palavra nova nas oficinas?



As palavras destacadas pelos estudantes foram: fordeco, platinado, ocase, bocó, cambaia, ruela, entortada, afago, cangar, mascate, piraputanga e farfalha.

Eis alguns exemplos de uso:

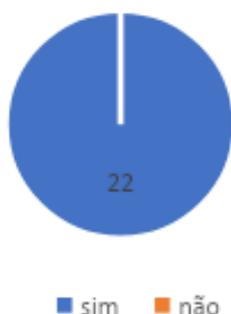
“Eu fiz um afago para minha mãe lavando as vasilhas ontem”.

“Bocó e aquele que adora ver os ocasos no fim da tarde”.

"Minhas pernas estão cambaias de tanto andar".

Gráfico 6 - Você percebeu a necessidade de usar o dicionário para compreender o sentido de alguma palavra nos textos lidos?

Você percebeu a necessidade de usar o dicionário para compreender o sentido de alguma palavra nos textos trabalhados?



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Gráfico 7- Você conseguiu compreender que o poema utiliza muito o sentido conotativo?

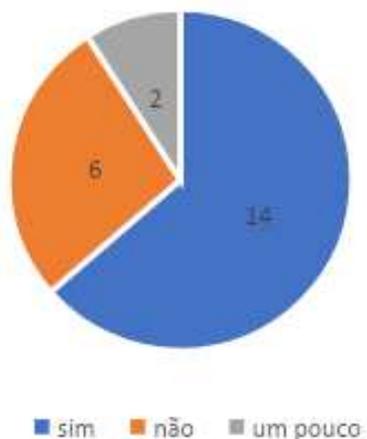
Você conseguiu compreender que o poema utiliza muito o sentido conotativo?



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Gráfico 8 - Você teve dificuldade em declamar com expressividade o poema para a turma?

Você teve dificuldade em declamar com expressividade o poema para a turma?



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Gráfico 9 - Você gostaria de ter mais aulas no formato de oficinas? Justifique.

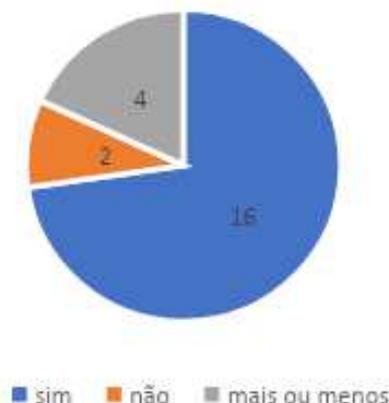
Você gostaria de ter mais aulas no formato de oficinas? Justifique.



Fonte: produzido pela pesquisadora no *Excel*

Sim. Por que a gente sai do comum e usa a criatividade.
 Sim, as oficinas ajudam a entender melhor e é superdivertido.
 Sim, dá mais vontade e de estudar sobre aquilo.
 Sim. Porque nós ficamos mais próximos e é muito melhor as oficinas do que escrever uma página do livro.
 Sim, porque eu gostei de saber o significado das palavras.

Gráfico 10 - Com as oficinas você se sentiu motivado a ler outros textos poéticos?
Com as oficinas, você se sentiu motivado a ler outros textos poéticos?



Fonte: elabora pela pesquisadora no *Excel*.

Após analisar as respostas dos estudantes, constatamos que nossa proposta didática obteve eficácia comprovada, ao ser aplicada aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram a conquista dos objetivos estabelecidos, incluindo o prazer em participar das oficinas, conseqüentemente em aprender Língua Portuguesa, a ampliação do vocabulário ativo, refletindo positivamente na escrita dos estudantes. Além disso, analisamos um despertar do interesse em pesquisar o sentido das palavras e adequá-las ao contexto de uso, assim como um maior envolvimento na leitura de poemas e no uso do sentido conotativo. Adicionalmente, foi notável a criação do hábito de recorrer ao dicionário sempre que surgir dúvida em relação ao sentido de uma palavra.

5.3 Encerramento das oficinas: Sarau Literário

Iniciamos os combinados para o Café Literário que, a princípio, estava marcado para o dia 30/11/23, no período de aula dos estudantes.

Primeiramente, era fundamental para todos que tivesse um momento para saborear um lanche diferenciado do comum. Já havíamos combinado que apresentaríamos a música “Bernardo” e o jogral “O menino que carregava água na peneira”. Além disso, alguns estudantes já se prontificaram a declamar o poema que tinham produzido e que estaria presente no livro. Combinamos, então, que as declamações seriam intercaladas com outras apresentações. Começamos a discutir sobre os poemas que poderiam ser encenados e,

inicialmente, pensaram em “*A menina avoadada*”, mas não conseguiam pensar em possibilidades de como transmutar para o teatro. Diante do término do horário, e não chegando a uma conclusão a respeito de qual poema encenar, convidamos os alunos que pudessem, a irem à escola, no contraturno, para juntos, discutirmos sobre a montagem da peça. Assim, mediante autorização da direção e supervisão, foram entregues os bilhetes para ciência e permissão dos pais ou responsáveis.

Nesse encontro, dez alunos compareceram, e em uma roda de conversa abrimos espaço para cada um falar a respeito do que acreditava ficar interessante para o momento oficial do encerramento das oficinas. Levamos várias obras de Manoel de Barros para consulta e, depois de muita conversa e troca, já pensando em quem seriam os possíveis atores, prováveis figurinos e cenário, decidimos que o jogral seria encenado, ou seja, encenariam “*O menino que carregava água na peneira*”. Inclusive, A17, um dos estudantes presentes, já se prontificou em ser o protagonista. Além do referido poema, escolheram encenar “*Bocó*” e “*Menino do Mato*”, poemas já trabalhados nas oficinas. Nossa reunião foi muito produtiva, pois os estudantes sentiram-se fazendo parte do processo. Acreditamos que esse envolvimento foi uma das ferramentas para o sucesso da montagem da apresentação e para o engajamento do grupo.

No dia seguinte, reunimos toda a turma em uma grande roda para compartilhar as ideias surgidas no encontro anterior. Muitos estudantes já estavam cientes das discussões, pois os colegas ansiosos pelo evento haviam compartilhado as conversas da reunião. A empolgação era evidente, por isso pedimos calma enquanto repassávamos as sugestões do encontro. Com a concordância de todos, já definíamos quem gostaria de participar de alguma forma da apresentação. A contribuição foi significativa e tivemos que aumentar o número de participantes, fazendo ajustes para que mais estudantes pudessem participar das encenações. Como não tínhamos um professor de Arte com formação em artes cênicas, sugerimos que convidássemos a professora do quinto ano, que há muitos anos coordenava um projeto de teatro na escola. Acreditávamos que ela poderia contribuir com boas sugestões para a apresentação. Assim, o convite foi feito e a professora, prontamente, aceitou auxiliar na montagem da peça.

Inicialmente, havíamos combinado a data do dia 30/11/23, no período das aulas, para o encerramento das oficinas com as apresentações dos estudantes. Porém, ao fazermos uma sondagem dessa data com o grupo, descobrimos que poucos pais poderiam participar devido ser horário de trabalho da grande maioria. Devido a isso, dialogamos com a direção da escola que optou por fazer o encerramento, à noite, com uma participação mais efetiva dos pais, o que seria muito importante para os estudantes. E, assim, mesmo com uma demanda grande de

encerramento do ano letivo, combinamos a data do dia 13/12/23 para nosso evento.

Com o término das avaliações bimestrais, como muitos professores já tinham concluído o conteúdo programático, montamos, com o apoio da direção e dos docentes da turma, uma oficina de teatro com dicas de expressão, tom de voz, marcação de cena, musicalização, montagem de cenário e escolha de figurinos. Os exercícios da oficina já eram referentes às cenas que apresentaríamos. Junto à turma, a professora convidada também deu dicas importantes para o uso do baticão e a escolha dos figurinos, guardados, desde a época, que coordenadora o teatro na escola.

As oficinas ocorreram durante duas manhãs e foram interessantes e produtivas, pois pudemos trabalhar a afetividade de várias maneiras. Primeiramente, quando os estudantes, compartilharam, com o grupo, seus medos e inseguranças de representar e, apoiados pelos colegas, a cada novo movimento de cena, ganhavam força para enfrentarem seus medos. Percebíamos que os estudantes eram desafiados a explorarem e expressarem suas próprias emoções, a se olharem. Além disso, o ensaio das cenas promovia a interação ainda maior do grupo e a importância de trabalhar em equipe, respeitando o momento de entrar em cena, os erros, os acertos, as mudanças que eram propostas, os turnos de fala, ... o que aumentava o desenvolvimento da confiança e autoestima. Importante salientar a participação de A18 que representara, o *Menino do Mato* pois começara travado, tenso, com muito medo e aos poucos foi se soltando e se sentindo mais confiante. O mesmo acontecera com A3, que fizera o papel de narradora, também na cena referente ao *Menino do Mato*. A cada movimento, a cada cena, ia ganhando espaço, soltura e leveza e mostrava-se mais motivada. E repetíamos várias e várias vezes a mesma cena e os colegas palpitavam, observando a gradativa melhora e incentivavam com palmas e elogios quem estava à frente. Enquanto uns estavam em cena, ensaiando; outros participavam da feitura do material, que comporia o cenário e, portanto, deveria dialogar com as escolhas das cenas que seriam apresentadas; outros memorizavam fala e outros tomavam a fala do colega. E o espetáculo foi se formando com esforço, empenho e dedicação de todos.

Para a montagem do cenário, decidimos utilizar materiais que já tínhamos disponíveis e representar dois ambientes: “o lugar de ser inútil” onde Manoel de Barros rascunhava seus poemas, ou seja, um pequeno escritório; como também um quintal onde uma grande árvore e um menino Bernardo habitavam. É importante ressaltar que utilizamos as atividades produzidas pelos alunos para compor o cenário.

Não foi necessário chamar a atenção, por indisciplina, em nenhum momento, pois todos perceberam a importância de trabalhar, em equipe, para que alcançássemos o mesmo

objetivo: encerrar com beleza o resultado do trabalho desenvolvido ao longo de mais de um bimestre. Estavam empenhados para isso. Apenas três alunos não participaram da noite de encerramento pois já estavam viajando.

Figura 52 – Construção do cenário



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

Figura 53 - Oficina de teatro



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

Figura 54 – Convite “Sarau Literário”

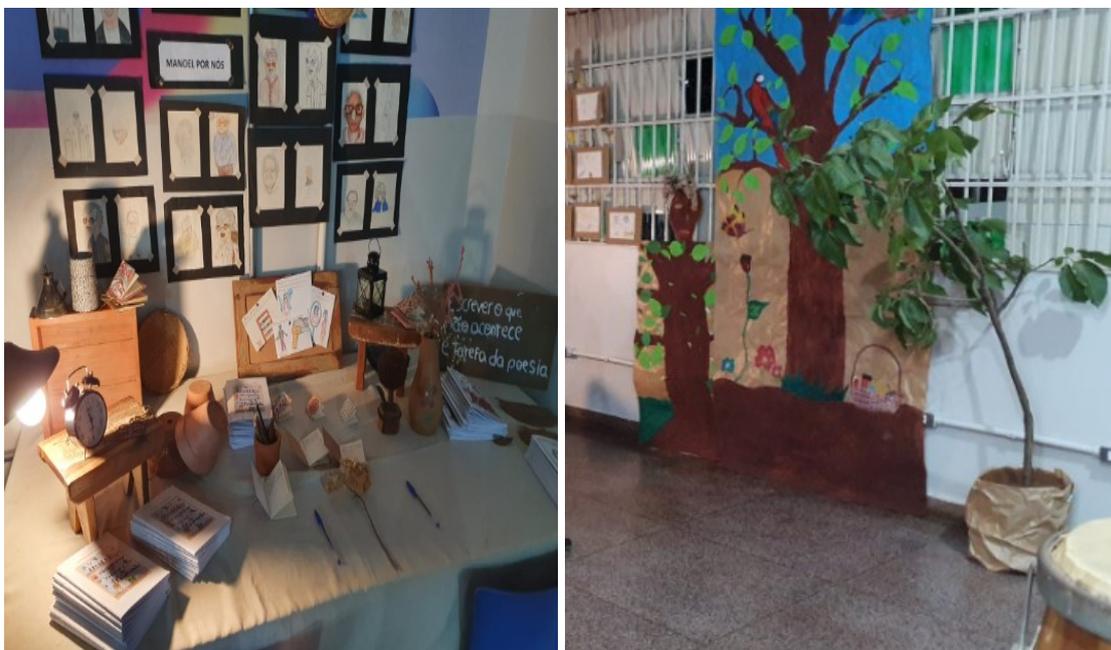


Fonte: arquivo da pesquisa

Para a noite do, não mais, *Cafê Literário*, mas *Sarau Literário*, com lançamento de livros e noite de autógrafos, enviamos convite a todos os pais, responsáveis e familiares para a grande noite de apresentação. Escolhemos a imagem da capa do *Caderno quase inútil* da estudante A4 para elaborar o convite.

No dia das apresentações, devido à impossibilidade de deixarmos o espaço montado, com antecedência, solicitamos a colaboração de cinco estudantes para auxiliar-nos, no período da tarde, na montagem do cenário.

Figura 55 – Cenário Sarau Literário



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

No dia da apresentação, pedimos o apoio de uma professora para nos auxiliar no lanche e outra para acolher os familiares. Conversei com os “dramaturgos” pedindo calma, pois não

conseguiram esconder o entusiasmo e as emoções. A imagem abaixo retrata os preparativos finais para o início da apresentação:

Figura 56 – Preparativos finais



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Iniciamos, agradecendo aos pais, a confiança em nosso trabalho, lembrando a eles, quais eram os propósitos de nossa pesquisa. Ao final do espetáculo, esperava-se que compreendessem um pouco melhor o trabalho desenvolvido, com os estudantes, ao longo das oficinas. Em seguida, o diretor da escola fez breves considerações sobre a importância das aulas diferenciadas para os estudantes e destacou nosso trabalho na escola.

Prosseguimos com as apresentações, tendo os estudantes, sentados junto aos convidados e sendo chamados ao palco pelo som do batoque.

As fotos não conseguem representar plenamente a grandeza desse momento, considerando que se trata de alunos de uma escola pública na periferia, a maioria em condições socioeconômicas que não lhes permitem acesso a teatro, musicais ou qualquer outro tipo de espetáculo. Naquele instante, eles eram os artistas, estavam no palco, apresentando para pais, avós, amigos e profissionais da escola.

Figura 57 - Apresentação Jogral “*O menino que carregava água na peneira*”



Fonte: fotos do acervo da pesquisadora

Figura 58- Encenação “*Menino do Mato*”



Fonte : foto do acervo da pesquisadora

Figura 59- Declamação de poema



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Figura 60 – Momento de autógrafo dos livros



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Figura 61 – Apresentação música “Bernardo”



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Figura 62 – Encenação “Bocó”



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

Figura 63 – Convidados assistindo ao “*Sarau Literário*”



Fonte: foto do acervo da pesquisadora

A experiência de participar desse momento foi emocionante. Sabemos quão desafiador é ser professor de uma escola pública, e esse evento não foi uma exceção. No entanto, a expressão de felicidade no rosto de cada estudante contagiou a todos naquela noite. Os pais ficaram visivelmente agradecidos e emocionados ao testemunhar a apresentação em que os estudantes puderam se expressar, superar medos, se olhar, olhar os outros, crescer como indivíduos, manifestar afeto e respeito pelos colegas, e, acima de tudo, compreender que são os construtores de suas próprias histórias.

O *Sarau Literário* marcou profundamente a nossa trajetória como educadora. Ficou evidente, que a literatura não apenas tem o poder de sensibilizar, mas também de promover o desenvolvimento pessoal. Para além disso, os estudantes desenvolveram a disciplina, a observação, a capacidade de trabalhar em equipe, as trocas por meio do olhar, a empatia e o desenvolvimento da oralidade.

A seguir, compartilhamos a fala da docente que nos apoiou nos ensaios com os estudantes:

“ Agradeço imensamente a oportunidade que me foi dada pelo seu convite e por seu olhar sobre os meus talentos e minhas aptidões em relação ao trabalho com o teatro durante muitos anos na escola pois meu objetivo era trabalhar a elevação cognitiva, a afetividade, o trabalho em equipe e o desenvolvimento das emoções. Acredito que quando as emoções estão equilibradas elas são fatores de suma importância para potencializar outras habilidades na pessoa. Com o fim do Projeto, que trabalhei durante anos na escola, achei que ela ficou sem cor, faltou movimento na escola. Então, quando você me convidou para ser contribuição no seu projeto, eu fiquei muito honrada, sobretudo porque você despertou em mim algo que estava adormecido. Tem um texto do Pablo Gentili que fala do adormecimento. Eu estava adormecida e quando me fez o convite, me acordou, e sobretudo, acreditou no trabalho que eu já havia desenvolvido, mas mais do que isso, acreditou nos alunos. E eu acho que isso que é importante em nós professores, acreditar na potencialização dos nossos alunos. E isso você fez muito bem. Você reavivou a minha alma, você trouxe em mim lembranças maravilhosas. Seu trabalho foi belíssimo, belíssimo. Os pais amaram. Que sucesso! E quando nós fomos lá no baú, buscar aquelas fantasias que foram usadas há muitos anos, eu chorei muito porque fui ao passado, pude agradecer ao passado tudo que ele me proporcionou e perguntar como podemos trazer isso para o presente com alegria. Que mais convites como esses possam vir, para trabalhar sobretudo a alma das crianças pois eu acho que o teatro e a literatura ... ela resgata a autoestima do sujeito. Gratidão! ”

Na sequência, fala de docente convidada para assistir à apresentação dos estudantes:

Obrigada pelo convite para participar da apresentação cultural de seus alunos e do lançamento dos livros e da sessão de autógrafos. Fiquei muito feliz e encantada vendo a riquíssima produção dos alunos, sua desenvoltura e alegria em aprender e produzir conhecimento. O carinho recíproco entre alunos e professora era perceptível em todos os detalhes. Parabéns a toda equipe de profissionais da EMPLT pela dedicação e excelência no trabalho realizado”.

Depoimento da avó do estudante A6:

Meu Deus! Você conseguiu fazer meu filho ir na frente e apresentar. Você fez um milagre, minha filha. Nunca imaginei na minha vida que esse menino seria capaz porque ele é muito tímido. Ele quase não fala nada. Estou muito feliz”.

Como já mencionado, o Sarau Literário marcou o encerramento das atividades dos estudantes na escola, uma vez que as provas bimestrais já haviam sido concluídas e o foco estava nas aulas de recuperação. Portanto, não foi possível solicitar que eles registrassem por escrito suas experiências naquela noite.

VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa dissertação é fruto de nossas inquietações profissionais, decorrentes de muitos anos de experiência no ensino de Língua Portuguesa. Durante esse tempo, compreendemos que ser professor vai muito além da simples leitura e interpretação de textos, ou do ensino das estruturas gramaticais, pois envolve também estimular os estudantes a produzir e reinterpretar o pensamento, ampliar o vocabulário para se expressar e ler, assumindo uma postura ativa na construção do próprio saber. É um desafio instigante e fundamental pois contribui para formar indivíduos críticos, reflexivos e capazes de participar ativamente na sociedade.

Ora, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o de Literatura, pode ajudar a alcançar tal propósito principalmente quando o aprendizado se torna agradável e expressivo, e quando se consegue desenvolver, em sala de aula, situações reais que oportunizem ao estudante estabelecer conexões com suas próprias experiências, com o outro e com a vida em geral. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica, da empatia e da compreensão do mundo ao redor.

Nesse contexto, nossa pesquisa parte de nossa preocupação sobre o ensino do vocabulário e a abordagem do gênero poema no contexto da sala de aula, pois consideramos ambos relevantes para o desenvolvimento linguístico e literário dos estudantes. A falta de contexto de uso adequado do vocabulário e a subutilização dos dicionários nas escolas podem limitar a compreensão e o domínio efetivo das palavras, prejudicando a interpretação. No que diz respeito ao gênero poema, percebemos a dificuldade dos docentes em trabalhar esse tema de forma mais abrangente, indo além dos conceitos estruturais de versos e estrofes. É fundamental explorar a riqueza poética, as diversas formas de expressão e os elementos estilísticos presentes nos poemas, proporcionando uma apropriação mais ampla e sensível desse gênero literário.

Assim, percebemos uma carência de práticas que priorizem a leitura e análise do gênero poema, que aproxime mais os estudantes do texto literário, destacando as relações entre o lido nos poemas e o vivido pelos alunos leitores, em especial, a falta de um trabalho com a leitura do gênero que evidencie o processo de apropriação identitária construído por meio do letramento literário. Compreendemos que, sem entender os sentidos que a língua expressa, os estudantes não são capazes de se apropriar do texto literário e com ele estabelecer laços de

entrelaçamento com a palavra de modo que construa relações de empatia consigo e com quem os cerca.

Em vista disso, propusemos trabalhar com leituras de poemas de Manoel de Barros por ser uma obra rica em elementos que podem despertar o prazer e a ludicidade na experiência de compartilhar emoções e reflexões advindas das leituras em sala de aula. Assim sendo, a poesia de Barros, marcada pela sensibilidade, pela conexão com a natureza e infância e pela desconstrução dos sentidos das palavras, proporciona um terreno fértil para o desenvolvimento do letramento literário e a ampliação da competência lexical dos estudantes.

Por conseguinte, realizamos nossa pesquisa, cujo objetivo geral foi elaborar e aplicar uma proposta de intervenção pedagógica, centrada em despertar nos estudantes a percepção da ampliação vocabular em um contexto poético, motivando a percepção de que as palavras são portadoras de múltiplos sentidos, os quais se revelam no uso, na comunicação, na interação com o outro por meio do texto.

Para expressarmos as nossas inquietações, partimos das seguintes questões de pesquisa: Como vivenciar um ensino com poemas voltado para a palavra em uso? Como desenvolver atividades com o léxico que sejam consistentes e relevantes para o educando? Como fazer com que o aluno experiencie o dinamismo da palavra e se encante por ela? A poética de Manoel de Barros despertará no discente o interesse pela palavra e o encantamento pela língua? A palavra em Barros nos fará mais sensíveis na convivência com o outro? Nas relações conosco? A palavra na poética de Manuel de Barros tem o mesmo sentido que nos apresenta o dicionário escolar?

Para construir a proposta de intervenção e aplicá-la, no intuito de responder a essas questões, lemos e relemos vários estudiosos e enfrentamos o desafio de articular os postulados teórico-metodológicos ao desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim, em consonância com a proposta do Profletras e amparados por teóricos, tecemos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, as especificidades do gênero poema, à luz da abordagem bakhtiniana, a metodologia do letramento literário, o ensino do léxico, o uso do dicionário, a ludicidade, o neologismo, a metáfora e por fim reflexões acerca da leitura subjetiva.

Aplicamos a proposta de intervenção por meio de práticas lúdicas, no formato de oficinas, cujo ambiente dinâmico e atrativo, despertou o interesse dos estudantes pelo aprender. A análise detalhada de cada oficina, registrada no diário de bordo, juntamente com as respostas às atividades orais e escritas, a participação ativa nas oficinas, as produções de texto, além do questionário respondido pelos estudantes, permitiram uma avaliação abrangente e qualitativa

dos resultados obtidos. Esse acompanhamento foi fundamental para compreender o impacto das atividades propostas e identificar os pontos fortes e o que precisa ser aprimorado.

Acreditamos que nossos objetivos foram atingidos por meio da elaboração e aplicação da proposta, assim como pela análise dos resultados obtidos. Desde a aplicação da primeira oficina, em que ocorreu o passo - motivação - da proposta de Cosson (2009), foi possível observar o envolvimento dos estudantes em um processo de aprendizado diferenciado. A diversificação dos espaços onde as oficinas ocorreram e a abordagem lúdica e prazerosa contribuíram significativamente para despertar o interesse dos estudantes pela Literatura, ampliação vocabular e uso do dicionário.

Assim, a aplicação de cada oficina confirmava nossas hipóteses de que o ensino de Língua Portuguesa pode se dar de forma eficiente e estimulante na escola por meio de uma abordagem que explora os mais variados sentidos dos vocábulos em seus contextos de uso e a compreensão da Literatura como uma prática social, ensinada para além da leitura, que proporciona um olhar diferenciado sobre a própria história. Isso foi percebido em vários momentos das oficinas, como no resgate da própria infância, na entrevista com os pais, no sentimento de ser considerado bocó, nas relações afetivas com os colegas, nas brincadeiras coletivas, nos jogos, nas produções textuais e nas reflexões acerca do presente de aniversário. Essa percepção ampliada do papel da língua e da Literatura na vida cotidiana dos estudantes certamente enriquece o processo educativo e promove uma compreensão mais profunda e significativa desses aspectos.

Em relação aos benefícios, podemos citar dentre vários, a oportunidade de dialogar e aprender por meio de uma comunidade de leitores; a reflexão sobre as emoções; a expressão pessoal em um ambiente acolhedor; a partilha de vivências e experiências; a maior compreensão de si e do outro, a produção de textos e livros literários, a expressividade na apresentações dos poemas e declamações, o ressignificar o medo na apresentação teatral, o uso pedagógico das redes sociais; a participação em práticas de leitura e de escrita que contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora, além do uso das palavras em seu contexto, do sentidos conotativo e denotativo e do dicionário para esclarecer dúvidas em relação ao sentido da palavra.

Em suma, esta pesquisa possibilitou aos alunos a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura, de expressão verbal e análise de poemas, contribuindo para a ampliação do vocabulário ativo e a aproximação dos estudantes do texto literário. Ao atentarem-se para as especificidades do gênero, as escolhas linguísticas e as diferentes representações do

mundo presente nos poemas puderam desenvolver uma compreensão mais crítica e profunda da linguagem literária, enriquecendo a percepção sobre as diferentes formas de expressão e representação.

Além disso, esta dissertação poderá amparar práticas pedagógicas de outros docentes de Língua Portuguesa, pois inclui um caderno suplementar intitulado “*Caderno dos vazios das palavras: uma proposta de ensinagem*” como recurso didático-pedagógico de consulta (produto em arquivo separado). Esse material pode ser adaptado para várias realidades e fornecer subsídios e inspiração para que professores abordem as aulas de Língua Portuguesa sob uma nova perspectiva.

Assim sendo, acreditamos que nossa proposta de intervenção tem o potencial de contribuir para o aprimoramento das práticas educativas, nas quais tanto os docentes quanto os estudantes constroem e reconstróem suas identidades pessoais e coletivas como cidadãos inseridos em uma comunidade que compartilha o processo de aprendizagem.

Por fim, destacamos a importância de uma reflexão mais crítica para as práticas que reforçam a separação entre a Literatura e a língua, uma vez que a literatura se constitui através da palavra, e é nela que se deve fundamentar o seu ensino. Somos totalmente contrárias a práticas que segregam esses dois campos de ensino, inclusive a separação em disciplinas distintas na escola. Entendemos que integrar o ensino da língua e da literatura é fundamental para uma compreensão mais ampla e enriquecedora para os estudantes, contudo sabemos que muitos são os desafios encontrados ao ensinar em sala de aula e que, portanto, faz-se necessário continuar estudando e pesquisando sobre esse tema.

Para pesquisas futuras, sugerimos buscar outras propostas didáticas que visem cooperar com o ensino do léxico e o ensino de literatura em um processo de leitura que possa desenvolver habilidades que favoreçam a ampliação do uso competente da linguagem e de uma visão mais humanizada de aprendizagem.

VII- REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, S. T. de; MACHADO, M.L.B.C. **Leituras sobre o conceito de imaginação em Gaston Bachelard.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação, v. 1, n.1, p. 59-69, Uberaba, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

ANTUNES, I. **Território das Palavras:** estudos do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BACHELARD, G. **A Poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão:** poesia quase toda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BARROS, Manoel de, 1916-2014 **Ensaaios fotográficos** / Manoel de Barros. — 1ª ed. — Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo Antologia.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato.** São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Compêndio para uso dos pássaros.** São Paulo: Editora Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016

BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos.** Rio de Janeiro : Alfaguara, 2021.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Marta Barros. – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. Duas entrevistas com Manoel de Barros. José Castello. **Agulha Revista de Cultura**. Fase II, Número 11, Junho de 2015. Disponível em: <http://arcagulharevistadecultura.blogspot.com/2015/06/jose-castello-dois-encontros-com-manoel.html>. Acesso em: 01/04/2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 40, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BIDERMAN, Maria Tereza. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As Ciências do Léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 13-22.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2011. p. 182)

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS, Eliana. **O ensino do léxico**: do livro didático às oficinas de vocabulário, tese de Doutorado. UNESP/Araraquara, 2004.

DIAS, E. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28.ed.

Grácia-Rodrigues, K., & Rodrigues, R. R. (2012). A metáfora em Manoel de Barros e Guimarães Rosa. **Revista Desenredo**, 7, nº 2, 2011, p.253-273.

GOMES, R. S. Gêneros do discurso: uma abordagem semiótica. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2132>. Acesso em: 11 mar. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: Regina Zilberman (org.). **Leitura em crise na escola**, Mercado Aberto, 1985.

LEFFA, Vilson. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical**. In: LEFFA, Vilson (org). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, p. 15-44, 2002.

MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

MÜLLER, Adalberto (org.). **Encontros**. Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Azougue. 2010.

NEVES, Herbertt; LIMA, Evanielle Freire; BEZERRA, Maria Aline Rodrigues. **Conversando sobre o ensino do léxico**: uma entrevista com Maria Auxiliadora Bezerra. *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 195-202, nov. 2021. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2312>>. Acesso em: 27 ago. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i2.2312>.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n. 2, 2009, p. 77-88.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**, tradução de Olga Savary. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1982, p. 15 – 31

PERFEITO, A. M.; VEDOVATO, L. **O gênero poema em sala de aula**: uma proposta de estudo e de transposição didática. *Línguas e Letras. LOCAL*, v. 12, n. 22, p. 241-264, 1º Sem. 2011.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje/Michele Petit, tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RICOUEIR, P. **A Metáfora Viva**. São Paulo, Loyola, 2000.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**, Summus editorial, São Paulo, 1982.

ROUXEL, Annie. **Práticas de Leitura**: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. *CADERNOS DE PESQUISA* v. 42 n.145 p. 2. 7. 2-283 jan./ abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Estudos do léxico. Belo Horizonte. FALE/UFMG. 2006.

SILVA, Danúbia Jorge da. **Exercícios de ser leitor: leitura de Manoel de Barros em sala de aula** [livro eletrônico] / Danúbia Jorge da Silva, Célia Sebastiana Silva. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Raquel **Chaves para ler as Memórias inventadas, de Manoel de Barros**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40, jul./dez. 2012, p. 99-112

<https://doi.org/10.1590/S2316-40182012000200007>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, 20081(14), 11-22.
<https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>

ZOCCHIO, Marcelo; BALLARDIN, Everton. **Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas**. São Paulo: Editora Marcelo Zocchio, 2014.

ANEXO

POEMAS SELECIONADOS PARA A CAIXA DE INUTILIDADES

A escolha do livro "Menino do Mato" de Manoel de Barros para o início das oficinas com as declamações dos estudantes é realmente muito significativa. A obra traz experiências de uma infância singular, convidando o leitor a resgatar e compreender suas próprias lembranças de vivências infantis, além de provocar reflexões sobre a subjetividade nas relações humanas. A forma como o menino se apega à palavra e a transforma em seu brinquedo favorito também é um ponto relevante, pois estimula a criatividade e a expressão por meio da linguagem. Certamente, esse livro proporciona um excelente ponto de partida para as atividades das oficinas, promovendo a reflexão, a expressão e a valorização das experiências infantis.

I

Eu queria usar palavras de ave para escrever.

Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.

Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!

A Mae que ouvira a brincadeira falou:

Já vem você com suas visões!

Porque formigas nem tem joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui.

Isso e traquinagem da sua imaginação.

O menino tinha no olhar um silencio de chão e na sua voz uma candura de Fontes.

O Pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.

Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.

Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de arvore.

Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.

A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.

O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das aguas e dos caracóis.

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.

Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.

II

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.

Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.

Seria um saber primordial?

Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.

A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de arvores
com passarinhos
para obter gorjeios em nossas palavras.

Não obtivemos.

Estamos esperando até hoje.

Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções
primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.

Porem naquela altura a gente gostava mais das palavras
desbocadas.

Tipo assim: Eu queria pegar na bunda do vento.

O pai disse que vento não tem bunda.

Pelo que ficamos frustrados.

Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo
que era a nossa maneira de sair do enfado.

A gente não gostava de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.

A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de
mosca.

Certas visões não significavam nada mas eram passeios
verbais.

A gente sempre queria dar brasão as borboletas.

A gente gostava bem das vadições com as palavras do
que das prisões gramaticais.

Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.

A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse
um poste.

A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
os sentidos normais da fala.

Esses meninos faziam parte do arrebol como
os passarinhos.

III

Por modo de nossa vivencia ponho por caso Bernardo.
Bernardo nem sabia que houvera recebido o privilegio
do abandono.

Ele fazia parte da natureza como um rio faz, como
um sapo faz, como o ocase faz.

E achava uma coisa cândida conversar com as aguas,
com as arvores, com as rãs.

(Eis um caso que ha de perguntar: e preciso estudar
ignorâncias para falar com as águas?)

Ele falava coisinhas seraficas com as águas;

Bernardo morava em seu casebre na beira do rio —

moda um ermitão.
 De manhã, bem cedo, ele pegava de seu regador e ia regar o rio.
 Regava o rio, regava o rio.
 Depois ele falava para nos que os peixes também precisam de água para sobreviver.
 Perto havia um brejo canoro de rãs.
 O rio encostava as margens na sua voz.
 Seu olhar dava flor no cisco.
 Sua maior alegria era de ver uma garça descoberta no alto do rio.
 Ele queria ser sonhado pelas garças.
 Bernardo tinha visões como esta — eu via a manha pousada sobre uma lata que nem um passarinhos no abandono de uma casa.
 Era uma visão que destampava a natureza de seu olhar.
 Bernardo não sabia nem o nome das letras de uma palavra.
 Mas soletrava rãs melhor que mim.
 Pelo som dos gorjeios de uma ave ele sabia sua cor.
 A manhã fazia glória sobre ele.
 Quando eu conheci Bernardo o ermo já fazia exuberância nele.

IV

Lugar mais bonito de um passarinho ficar e a palavra.
 Nas minhas palavras ainda vivíamos meninos do mato, um tonto e mim.

Eu vivia embaraçado nos meus escombros verbais.
 O menino caminhava incluso em passarinhos.
 E uma árvore progredia em ser Bernardo.
 Ali ate santos davam flor nas pedras.
 Porque todos estávamos abrigados pelas palavras.
 Usávamos todos uma linguagem de primavera.
 Eu viajava com as palavras ao modo de um dicionário.
 A gente bem quisera escutar o silêncio do orvalho sobre as pedras.
 Tu bem quisera também saber o que os passarinhos sabem sobre os ventos.
 A gente só gostava de usar palavras de aves porque eram palavras abençoadas pela inocência.
 Bernardo disse que ouvira um vento quase encostado nas vestes da tarde.
 Eu sonhava de escrever um livro com a mesma inocência com que as crianças fabricam seus navios de papel.
 Eu queria pegar com as mãos no corpo da manhã.
 Porque eu achava que a visão fosse um ato poético do ver.

Tu não gostasse do caminho comum das palavras.
 Antes melhor eu gostasse dos absurdos.
 E se eu fosse um caracol, uma árvore, uma pedra?
 E seu eu fosse?
 Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras
 bichadas de costumes.
 Eu queria mesmo desver o mundo. Tipo assim: eu vi
 um urubu dejetar nas vestes da manhã.
 Isso não seria de expulsar o tédio?
 E como eu poderia saber que o sonho do silêncio era
 ser pedra!

V

O lugar onde a gente morava quase só tinha bicho
 solidão e árvores.
 Meu avo namorava a solidão.
 Ele era um florilegio de abandono.
 De tudo que me restou sobre aquele avo foi esta
 imagem: ele deitado na rede com a sua namorada, mas
 se a gente o retirasse da rede por alguma necessidade,
 a solidão ficava destampada.
 Oh, a solidão destampada!
 Essa imagem da solidão que ficara dentro de mim por
 anos.
 Ah, o pai! O pai vaquejava e vaquejava.
 Ele tinha um olhar soberbo de ave.
 E nos ensinava a liberdade.
 A gente então saía vagabundeando pelos matos sem aba.
 Chegou que alcançamos a beira de um rio.
 A manhã estava pousada na beira do rio desaberta moda
 um pássaro.
 Nessa hora já o morro encostava no sol.
 Logo adiante vimos um quati a lamber um osso de ema.
 A tarde crescia por dentro do mato.
 O lugar nos perdera de rumo.
 A gente se sentia como um pedaço de formiga perdida
 na estrada.
 Bernardo completava o abandono.
 Logo encontramos uma criame de caracóis nas areias
 do rio.
 Quase todos os caracóis eram viúvos de suas lesmas.
 Contam que os urubus, finorios, desciam naquele lugar
 para degustar as lesmas ainda vivas.
 Se diz ainda que este recanto teria sido um pedaço do
 Mar de Xaraies.

Na beira da noite a gente estava sem rumo.
 Bernardo apareceu e disse que vento e cavalo.
 Então montamos na garupa do vento e logo chegamos
 em casa.

A mãe aflitíssima estava.
 Ela cuidava de todos: lavava, passava e cozinhava
 para todos.
 Porém a noite a mãe ainda encontrava uma horinha
 para o seu violino.
 Ela tocava para nos Vivaldi.
 E a gente ficava pendurado em lágrimas.
 Um dia que outro eu contei para a Mãe que tinha visto
 um passarinho a mastigar um pedaço de vento. A Mãe
 disse outra vez: Já vem você com suas visões! Isso é
 travessura da sua imaginação.
 E a voz de Deus que habita nas crianças, nos passarinhos
 e nos tontos.
 A infância da palavra.

VI

Desde o começo do mundo água e chão se amam
 e se entram amorosamente
 e se fecundam.
 Nascem peixes para habitar os rios.
 E nascem pássaros para habitar as árvores.
 As águas ainda ajudam na formação dos caracóis e das
 suas lesmas.
 As águas são a epifania da criação.
 Agora eu penso nas águas do Pantanal.
 Penso nos rios infantis que ainda procuram declives
 para escorrer.
 Porque as águas deste lugar ainda são espaiadas para
 alegria das garças.
 Estes pequenos corixos ainda precisam de formar
 barrancos para se comportarem em seus leitos.
 Penso com humildade que fui convidado para o
 banquete dessas águas.
 Porque sou de bugre.
 Porque sou de brejo.
 Acho agora que estas águas que bem conhecem a
 inocência de seus pássaros e de suas árvores.
 Que elas pertencem também de nossas origens.
 Louvo portanto esta fonte de todos os seres e de todas
 as plantas.
 Vez que todos somos devedores destas águas.
 Louvo ainda as vozes dos habitantes deste lugar que
 trazem para nos, na umidez de suas palavras, a boa
 inocência de nossas origens.

Segunda parte
 CADERNO DE APRENDIZ

*Poesia é a descoberta das coisas
 que eu nunca vi.*

OSWALD DE ANDRADE

1

Eu queria ser banhado por um rio como
um sítio e.
Como as árvores são.
Como as pedras são.
Eu fosse inventado de ter uma garça e outros
pássaros em minhas árvores.
Eu fosse inventado como as pedrinhas e as rãs
em minhas areias.
Eu escorresse desembestado sobre as grotas
e pelos cerrados como os rios.
Sem conhecer nem os rumos como os
andarilhos.
Livre, livre e quem não tem rumo.

2

Invento para me conhecer.

3

Eu só faço travessuras com palavras.
Não sei nem me pular quanto mais obstáculos.

4

Escrever o que não acontece e tarefa da poesia.

5

A infância da palavra já vem com o primitivismo
das origens.

6

Eu gosto do absurdo divino das imagens.

7

Sou beato de ouvir a prosa dos rios.

8

Para cantar e preciso perder o interesse de informar.

9

Pra meu gosto a palavra não precisa significar — e só
entoar.

10

No gorjeio dos pássaros tem um perfume de sol?

11

Eu vi a manha pousada em cima de uma pedra!
Isso não muda a feição da natureza?

12

Eu vi um lírio vegetado em caracol!
Isso não muda a feição da natureza?

13

Eu sempre guardei nas palavras os meus desconcertos.

14

Eu sustento com palavras o silêncio do meu abandono.

15

A maneira de dar canto as palavras o menino
aprendeu com os passarinhos.

16

Visão e recurso da imaginação para dar as palavras
novas liberdades?

17

Eu não sabia que as pedrinhas do rio que eu guardava
no bolso fossem de posse das rãs.

18

Bernardo armou sua barraca na beira
de um sapo.
Ele era beato de sapo.
Natureza retrata ele.
Bernardo e criador.
Ele viu um passarinho sentado no ombro do arrebol.
Lagarto encostava nele para dormir.

19

Quando meu Vô morreu caiu em silêncio
concreto sobre nos.
Era uma barra de silêncio!
Eu perguntei então a meu pai:
Pai, quando o Vô morreu a solidão ficou destampada?
Solidão destampada?
Como um pedaço de mosca no chão.
Não é uma solidão destampada?

20

O menino que recebera o privilégio do
abandono.
Achava que o seu abandono era maior que
o abandono do lugar.
Mas o abandono do lugar era maior
porque continha o primordial.

21

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.
 Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra na beira do rio.
 Depois eu quisera também que a minha palavra fosse desaberta na margem do rio.
 Eu queria mesmo que as minhas palavras fizessem parte do chão como os lagartos fazem.
 Eu queria que minhas palavras de joelhos no chão pudessem ouvir as origens da terra.

22

Eu estava parado no meio de uma oração como se eu estivesse desenvolvido a vermes.
 Veio a minha professora e me ensinou: Tudo o que você tem de fazer é tirar do seu texto as palavras bichadas de seus próprios costumes — falou!
 Poesia é um desenho verbal da inocência!

23

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
 E isso explica o resto.

24

Eu vi duas borboletas amarelas pousadas no muro da tarde.
 A borboleta maior enfiou uma coisa fininha que nem tripa de lambari na borboleta menor.
 Ambas tremeram de amor durante.
 Depois voaram bulicosas pelas ruas do jardim.

25

Ponho por caso um tonto.
 Um que a natureza progredisse para árvore.
 Um que vadiasse de ave como as pedras vadiam de orvalho.
 Um que soubesse de flor como as abelhas sabem.
 Isso isso!
 Ele era um tonto que quisesse adquirir uma linguagem de rã.
 Para se escrever em rã.

26

Quisera o canto jubiloso
que corresse por dentro de minhas palavras.
Como um rio destampado corresse para os
campos.

27

Eu vivo no meu relento.

28

O abandono do lugar me abraçou de com
força.
E atingiu meu olhar para toda a vida.
Tudo que conheci depois veio carregado
de abandono.
Não havia no lugar nenhum caminho de
fugir.
A gente se inventava de caminhos com
as novas palavras.
A gente era como um pedaço de
formiga no chão.
Por isso o nosso gosto era só de
desver o mundo.

29

Eu queria pegar na semente da palavra.

30

Minha professora me emprestou um livro do
Todorov.
Todorov escreveu que a linguagem poética
pertence a pré-história.
Pensei que a conversa que ouvira, um dia,
das rãs com as pedras e das pedras com
as águas.
Havia de ser linguagem pré-histórica e até
quase poética.
Faltasse talvez apenas a harmonia das
palavras.

31

Os sonhos não tem comportamento.
Sempre havia de existir nos sonhos daquele
menino o primitivismo do seu existir.
E as imagens que ele organizava com o
auxílio das suas palavras eram concretas.
Ele até chegou um dia a pegar na crina
do vento.
Era sonho?

32

Vinham de longe para mim os silêncios
desprezados.
Até mesmo eu achei o silencio das pedras menos
do que desprezados.
Mais tarde eu li em Herbert Read que as
metáforas fazem o caminho das origens.
Pois que as minhas visões tinham tudo a ver
com o caminho das origens.
Hoje eu vi um passarinho comendo
formigas de pedra!
Eu quase duvidei se existem formigas de pedra!

33

Naquele dia eu estava um rio.
O próprio.
Achei em minhas areias uma concha.
A concha trazia clamores do rio.
Mas o que eu queria mesmo era de me
aperfeiçoar quanto um rio.
Queria que os passarinhos do lugar
escolhessem minhas margens para pousar.
E escolhessem minhas arvores para
cantar.
Eu queria aprender a harmonia dos
gorjeios.

34

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.

35

Eu queria fazer parte das arvores como os
pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho como as
pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.
E com pouca imaginação eu não poderia
fazer parte de uma árvore.
Como os pássaros fazem.
Então a razão me falou: o homem não
pode fazer parte do orvalho como as pedras
fazem.
Porque o homem não se transfigura senão
pelas palavras.

E isso era mesmo.

36

O primeiro poema:

O menino foi andando 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.