

A CARTILHA - uma possibilidade estética no processo de aquisição da escrita¹

**Lúcia Helena Vendrusculo Possari
(UFMT)**

ABSTRACT: This paper examines the teaching of language, specifically, the language acquisition process of writing from the experimentalist and vanguard viewpoint of the "concrete poets" (poets who work directly with sounds of words and the form of the poem). It contrasts the referencial and metalinguistic functions, which are predominant in school, to the poetic functions of language.

1.0 APRESENTANDO

Minha formação tem-se constituído com base nos estudos lingüísticos e semióticos. Atravessei o entusiasmo estruturalista. Escrevi uma dissertação sobre "*A configuração da isotopia textual*". Defendi a "bnda" gerativo-transformacional, acreditando na possibilidade de o conhecimento da estrutura profunda responder a questionamentos. Notei, todavia, que ambas as teorias não explicavam alguns efeitos de sentidos.

Assim como a gramática normativa, essas teorias não "davam conta" de questões de uso da linguagem e, sim, falavam sobre ela. E o que considero pior: faziam a metalinguagem acerca da língua, ou melhor, da variedade-padrão.

Para que eu pudesse melhor compreender as variedades lingüísticas que coexistem no tempo e no espaço, estudei a Sociolingüística.

A fim de entender os processos de aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita, pesquisei a Psicolingüística.

Concomitantemente, passei a me dedicar à Análise do Discurso (Pêcheux, Maingueneau), que a par da Teoria da Enunciação, da Teoria dos Atos de Fala, da Filosofia da Linguagem,

¹ Texto apresentado originalmente com o título de NEM TANTO AO CONSTRUTIVISMO, NEM TANTO AO EXPERIMENTALISMO, como monografia de conclusão da disciplina Poesia Visual e Sonora-Curso de Doutorado em comunicação e Semiótica - PUC-SP, 1993.

entre outras, têm-me possibilitado, nos últimos anos, opinar sobre linguagem e metodologia de ensino de linguagem.

Minhas reflexões se completam com a Semiótica, que tem-me permitido ampliar meus conceitos de signo, significação e sentido. Enfim, localizar a linguagem no social, no cultural e no educacional.

Com esses estudos, co-produzi um Material Instrucional de Produção de Leitura e de Texto: é uma proposta que tem como pressuposto a Pragmática, ou seja, tudo o que se produz: texto oral, texto escrito, texto não verbal, produz-se em circunstâncias dadas, com determinadas finalidades e para um leitor definido. Da mesma forma, para se produzir a leitura, depende-se da história de leituras que se tem.

Nesse entendimento o "sentido" de um texto não é determinado pelo seu autor ou pelo texto em si, ou pelo leitor só. *"...é preciso renegar a noção de significado inscrito, fixo, imutável, deixado pelo autor em seu texto, e que o leitor vai buscar alcançar."*

Isso pressupõe que o processo de "inter" locução é também um processo de "desconstrução": *"poderosa arma, instrumento inesgotável que serve para perfurar um texto até suas entranhas"...* A leitura desconstrutivista pretende desnudar, entre outras coisas, o desejo que se esconde por trás da necessidade de se manter separados, sujeito/objeto, homem/realidade, leitor/texto. Não o vejo nem como uma técnica nem como modelo teórico que possa ser aplicado à análise de textos; mas como "de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de logos."²

Devido a estar permanentemente relacionando teorias de linguagem e ensino, ao optar pelo curso de doutoramento em Comunicação e Semiótica, apresentei um projeto de tese que visa a discutir a interdependência dos códigos, a maneira como o grau de escolaridade e o nível sócio-econômico interferem na produção de sentidos no processo de leitura.

No curso, dentre as várias disciplinas, optei por Poesia Visual e Sonora, dentre outras, através da qual eu pretendia entender a referida interdependência.

Entretanto, muito mais do que eu esperava ver, a disciplina permitiu que questionamentos anteriores efervescessem:

1- A escola de 1º. e de 2º grau e o Curso de Letras não tratam dos códigos intersemióticos;

2- Eles ignoram as produções de poesia visual e sonora;

²R. ARROJO. O signo desconstruído - implicações para a tradução, leitura e ensino.

3- *Eles apresentam conceitos de literatura e de poesia que se equivocam com o que vi;*

4- *Os conceitos de significado, semântica e sentido, são, no mais das vezes, apresentados um pelo outro;*

5- *Na escola ou fora dela, sempre que se produz texto, produz-se para alguém ler?;*

6- *A poesia, ou outros textos menos convencionais só podem ser produzidos por autores consagrados/autorizados?;*

7- *A produção desses textos pode prescindir de textos não-verbais?;*

8- *etc., etc.*

Devido a esses questionamentos, vejo a escola, mais uma vez, como aquela que sonega conhecimentos, ou impõe conhecimentos desatualizados. Vejo-a em partes: alfabetização, 1º grau, 2º grau ...

Neste texto, tenciono focalizar o ensino de linguagem, em relação aos movimentos de vanguarda, delimitando meu enfoque ao processo de aquisição de escrita, à alfabetização. Mais especificamente ao uso das cartilhas. Pretendo ver uma possível (?) relação entre a alfabetização/cartilha e os movimentos vanguardistas. Essa possibilidade que vislumbro, certamente, não é permitida pela instituição escola. Estou ciente de que mexerei em vespeiros: de um lado, os teóricos da educação, e da linguagem; de outro, os vanguardistas, os experimentalistas, os poetas sonoros, os poetas concretos...

Durante as aulas, chamaram-me a atenção as produções nada convencionais do *dadaísmo, do expressionismo, da língua transmental, do letrismo, da onomálingua e da poesia concreta.*

Relacionando isso com o processo de alfabetização/cartilha, muitos poemas dadá, letrismo e onomálingua têm sido feitos. Não num processo consciente, autorizado pela escola ou por qualquer teoria, ou metodologia, mas ao acaso. Um acaso que, se levarmos em conta a função referencial da linguagem, a significação é nula, é o "non sense". Na escola, autorizadamente, abusa-se da função metalingüística e da função referencial e não se aproveita a função poética.

Lá, experimentar, no sentido de poder-se brincar com a linguagem, mais especificamente com a língua escrita, não é permitido. As regras do jogo são rígidas: ORTOGRÁFICAS. Não se permite soar o que se grafou. Grafar o que se soa, também não. Se se pronunciar incorretamente (existe pronúncia correta?) ou se se grafar não ortograficamente, comete-se heresia.

No meu curso, pude confirmar, o que eu há muito previa: as atividades de linguagem, na escola, não permitem fruir ou ter prazer com a língua escrita.

2.0. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS “VERSUS” PRÁTICAS EDUCACIONAIS REGRESSIVAS

Nesse tomo, tecerei algumas considerações que considero relevantes, ou seja, farei minhas leituras de tendências pedagógicas atuais.

Toda observação se inicia pela relação escola/sociedade. A sociedade tem sido alvo de críticas por aparar um sistema contraditório, o capitalismo. À escola tem sobrado a responsabilidade de modificar a sociedade. (Não acredito que essa seja a função da escola).

Uma das formas dessa modificação poderia se dar, conforme a pedagogia-histórico-crítica, através da instrumentalização da classe dominada com as armas da dominante. Essa teoria entende que as armas são o saber elaborado.

Para Saviani³ “A escola é uma instituição, cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (...) A escola existe para propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência)”. >“Veja bem, eu disse saber sistematizado e não saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular (...) ora, o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber, é aprender a ler e escrever.

Para Mello⁴ *“a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania (...) o saber a ser apropriado (...) é o saber já existente na sociedade, a partir do qual o fazer do dominado poderá construir um saber novo, uma vez que o novo passa pela superação e incorporação do desconhecido”...*

E acrescenta Libâneo⁵ *“O ensino como mediação técnica deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível.”*

As afirmações citadas colocam para a discussão o conceito de saber elaborado. Para Paolo Rossi, citado por Aranha⁶: *“põe à mostra o fato de que o privilegiamento do saber, então considerado sistematizado, implicou a exclusão pelas escolas e academias oficiais, do saber técnico e experimental desenvolvido*

³ D. SAVIANI. Política e educação no Brasil, p. 81.

⁴ G. MELLO. Educação e Transição Democrática, pp 22 e 23

⁵ J. LIBÂNEO. Democratização da escola pública - a pedagogia histórica - crítica dos conteúdos, p 75.

⁶ L. ARANHA. Pedagogia Histórico Crítica - O otimismo dialético em educação, p 74

pelos artesãos, saber que produto de uma nova realidade histórica, viria a se constituir, na base da ciência moderna. E eu acrescentaria: excluiu o saber dos textos não-acadêmicos, lúdicos.; excluiu qualquer referência a possibilidades de se fazer na/ com a/ pela língua escrita, por exemplo, textos que não os rigidamente convencionados.

Essas discussões passam necessariamente pelo conceito de cultura. Para Saviani, cultura é sinônimo de erudição; para Libâneo, a escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é o acesso das camadas populares ao saber elaborado. Para ele, também é a possibilidade de socialização do aluno no meio adulto e mais, a forma de mediação técnica que deve dar a todos uma formação de alto nível.

Parece-me que ambos desconhecem o caráter dinâmico da cultura, ou seja, que a cultura é uma prática social constitutiva, bem como um instrumento voltado para o compreensão, reprodução e transformação do saber social.

Acredito que a apropriação da cultura erudita não garante a modificação de uma sociedade, pois não é mecanicamente que dominados passam a dominante. Percebo que, de certa forma, os autores citados afirmam que, se o dominado souber a norma-padrão e o código escrito da norma-padrão, ele ascende socialmente. Todavia, acredito que falta completar naquelas afirmações a apropriação de outros bens culturais e econômicos, pois como afirma Wittgenstein, citado por Barthes⁷ *Sentimos que mesmo após terem sido respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecem completamente intactos*".

Ao desconhecer que o saber erudito não garante a ascensão social (e se garantisse, que modificação de sociedade é essa com aspirações capitalistas?) a escola também ignora que ela é o espaço de todos os saberes; não numa convivência pacífica, mas numa tensão, através da qual, ao invés de se 'ex'propriar o saber popular, artístico, pode-se ter a apropriação recíproca de saberes.

Uma outra discussão passa pela concepção de linguagem, pois o que intervém entre o poder e a linguagem não é de ordem política, é de ordem cultural.

Aquelas concepções de cultura excluem a de Barthes⁸ Como não há sujeito fora da linguagem, como é a linguagem que constitui o sujeito em toda a linha, a separação das linguagens é um luto permanente e esse luto não se produz apenas quando saímos de nosso meio (onde todos falam a mesma linguagem), não é somente o contato material de outros homens, oriundos de outros meios e de outras profissões que nos dilacera, é precisamente essa cultura que, em boa democracia, admite que todos temos em comum: é no momento que sob o efeito de determinações aparentemente técnicas

⁷ R. BARTHES. O Rumor da Língua, p 147

⁸ Idem, pp. 106 e 107

a cultura parece unificar-se (ilusão reproduzida pela expressão **cultura de massas**).”

É claro que Barthes fala não só da diversidade lingüística dialetal social como também da diversidade de linguagens que, de certa forma, são veiculadas em todos os segmentos sociais e meios de comunicação. Mas parece-me claro que, na opinião dele, a não-diversidade, portanto a exclusão das menos privilegiadas, garante qualquer modificação no “status quo” dos usuários de linguagem.

Barthes⁹ complementa o raciocínio de que temos linguagens diferentes, porque somos diferentes e, logo, não há porque unificar a língua, na escola, em nome de qualquer erudição: *Evidentemente, não é de hoje que se postula uma ligação de classes sociais e a divisão de linguagens: a divisão de trabalho gera uma divisão de léxicos; pode-se até dizer (Greimas) que o léxico é precisamente o recorte imposto à massa semântica, pela prática de determinado trabalho (...) entre nós e a divisão social das linguagens parece perturbada pela força unificadora do idioma.*”

Assim, quero crer que a escola não deve, ao ensinar a norma padrão a quem não domina, excluir, negar as outras variedades como também não deve ignorar as linguagens de outros códigos. Barthes¹⁰ acrescenta: a incomunicação não é propriamente dita de ordem informacional, mas de ordem interlocutória, de uma linguagem para a outra há uma incuriosidade, indiferença (...) “*não temos necessidade da linguagem do outro para viver.*” (grifos meus).

Ao possibilitar à classe dominada o domínio da linguagem do dominante, a escola, por vias reformistas, promove ainda mais os dominantes, pois é deles a linguagem empregada nos sistemas de jogos, de ritos, de lazer, sócio-econômico; e, nessa tentativa de usar a linguagem unificada, a escola terá que enfrentar o esfacelamento da interlocução, pois de acordo com Barthes¹¹ esse procedimento faz da cultura: “*um campo patológico por excelência, onde se inscreve a alienação do homem contemporâneo*” e essa cultura, que se pretende seja homogênea, será sedimentada e continuará a se diferenciar não pela **produção**, mas pelo seu **consumo**.

Em nenhum momento nego o dever da escola de dar a conhecer a língua padrão, mas não por exclusão das outras e, sim, por extensão de domínio. O mesmo penso a respeito da língua escrita, ela não **representa** a língua oral culta, ela é mais uma forma, mais uma possibilidade de comunicação, assim como o são as outras linguagens que a escola desconhece; refiro-me à linguagem não-verbal (entendo por linguagem não-verbal aquela onde, os códigos se interdependem, não havendo predominâncias).

⁹ Idem, p. 114

¹⁰ Idem, p. 114

¹¹ Idem, p. 115

Se só aprender a ler e a escrever são, na opinião dos teóricos, condição para acesso aos bens culturais, a escola não vem cumprindo sua obrigação.

Em qualquer situação, é verificável o embaraço de pessoas que, mesmo tendo sido 'alfabetizadas' (?) não conseguem ao ler e escrever, consumir: anúncios de empregos, assinatura de contratos, leitura de jornais nem para informação nem para fruição/prazer.

Esse saber ler e escrever é boicotado pela escola que, dirigida pelos dominantes, faz o jogo deles que "hoje ainda possuem dinheiro e lutam para não perderem terrivelmente mais do que já perderam do saber que lhes era exclusivo, procurando controlar o saber que tiveram que revelar ao povo."¹²

Para domínio desse saber não são raras as reflexões que os teóricos propõem para embasar currículos.

Afunilando para a alfabetização, as propostas de reflexão, sejam de tendência socio-interacionista, sejam de tendência construtivista, partem de princípios diferentes, porém apontam para os mesmos caminhos: o uso da escrita com propósitos determinados.

Emília Ferreiro¹³ propõe como subsídios para reflexões acerca de alfabetização: a restituição à língua de seu caráter social, aceitar que todos na escola possam produzir e interpretar escritas, cada qual a seu nível; permitir e estimular as crianças, para que interajam, via língua escrita, nos mais variados contextos.

Dessa forma, a língua poderia vir a deixar de ser um objeto de contemplação que deve ser admirado, copiado e imitado para ser transformada, recriada e apropriada pelos usuários da escrita.

Para Ferreiro¹⁴, "há uma diferença substancial entre apontar como objetivo da alfabetização a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras e apontar, como objetivo, a compreensão de modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos."

Para isso, a meu ver, é necessária uma atitude de curiosidade e falta de medo diante da escrita, ainda que se respeitem os modos de organização dos diferentes registros.

Mas, a escola o que tem feito, ou melhor, o que tem permitido?

A escola se atribui um poder de guardiã da língua escrita e, como tal, exige do alfabetizando respeito total ao objeto, ou seja, às normas ortográficas, à sintaxe. Quando a criança "busa" e faz

¹² L.C. CAGLIARI. Alfabetização e Linguística, p. 11.

¹³ E. FERREIRO. Com todas as letras.

¹⁴ Idem, p. 25

suas primeiras tentativas para escrever, é desqualificada, pois na opinião da escola, a correção gramatical e a ortografia são imprescindíveis.

Quanto ao material utilizado no processo de alfabetização, o mais comum e conhecido de todos é a **cartilha**. Na opinião de Ferreira¹⁵, as cartilhas apresentam orações estereotipadas, impossíveis de serem encontradas em textos, cuja função seja comunicativa, informativa, ou puramente estética. Essas orações são consideradas seqüências gráficas sem significação, substituto caricaturesco.

Tomo a liberdade de discordar, em parte. Se se levar em conta apenas a função referencial/comunicativa da linguagem, aquela, através da qual, informo alguém de alguma coisa, pode ser. Mas e se eu me permitir ou se a escola permitir a **tão decantada expressão** da mesma autora: "*possibilidade de experimentação*"?!

Sem dúvida, O BEBÊ CONTINUA BABANDO NA BABÁ. "A suavidade do **Reino da Alegria** nem sempre é comum para todas as crianças que empurradas para o **Mundo das Letrinhas Mágicas** devem ler a jato a Cartilha no recreio. Aturdidas ainda que consigam se desvencilhar dos 'as" de **A pata nada** e dos 'bes" de **A vaca baba ba batata**, não é raro que se enrosquem nos 'esses" do **sapo que sarou da surra** e tropecem nos 'erres" **do major que coça a barba**"... (Dietzsch)¹⁶ .

E eu pergunto: por que não, também?.

Se a aliteração é um recurso que tem possibilitado a muitos poetas um efeito pretendido, por que não, na cartilha?.

A cartilha tem resistido a ataques e chacotas como as da citação acima. Ainda que ela suscite polêmica, tentarei refletir acerca das possibilidades de, a par do funcionalismo e do pragmatismo da linguagem, apregoado pelos teóricos, usar-se a linguagem sem peias.

Ou isso só é permitido na "escritura", aos consagrados escritores e poetas?. É muita demiurgia para meu gosto.

Ou será que a escola desconhece as possibilidades? Ainda que pedagogos, construtivistas e outros teóricos discutam tanto sobre a relação sociedade/cultura/educação, a escola comete descasos (ou finge desconhecer, ou será que menospreza?) quanto a produções modernas, pós-modernas de experimentação com a linguagem, por exemplo, em relação ao dadá, à poesia concreta, à poesia sonora, e a tantos outros.

Não é meu propósito fazer apologia dos movimentos, numa atitude de deslumbramento, nem mesmo sugerir que, na escola, sejam feitas só experimentações, ou mesmo dizer que a escola seria o espaço ideal para tal. Mesmo porque, segundo os progressistas, *às tendências da atualidade são para a*

¹⁵ Idem

¹⁶ DIETZSCH. Cartilhas: a negação do leitor. In: Questões de linguagem, p. 27

desconstrução: um modo dito pós-moderno de apontar para os grandes discursos de explicação do mundo, a problematização da identidade, a crise do sujeito, eclipse da verdade, a instabilização das estabilidades " (Sodré Apud Aranha)¹⁷. A leitura que posso fazer desse comentário desabonador é que o autor se refere a uma oposição ao que ele chama de justificação do capitalismo tardio.

Seria o caso então de se indicar, como propõem os teóricos da educação, o ensino do que é clássico como instrução, ou seja, clássico, na escola, é a transmissão do saber sistematizado. O que considero um risco, pois conforme afirma Bakhtin¹⁸ " *o que é clássico para uma cultura não é para outra.*"

Para Menezes¹⁹, *O experimentalismo das vanguardas define o perfil cultural da modernidade - tarda modernidade - A academização das formulações estéticas construtivistas, nas vanguardas tardias e o advento de uma nova tecnologia que destrói a linearidade lógica e teleológica do racionalismo ocidental, esgotam a vertente ocidentalista e dão espaço a uma generalização dos modos experimentais das vanguardas sensorialistas naquilo que se denomina pós-modernidade (...). Experimentalismo moderno, cógeno, puramente sensorial, detectado nas poéticas visuais e sonoras; uma possibilidade de se desmontar o dualismo dicotômico da modernidade mantida na pós-modernidade, entre intelecto e sentidos"...*

O objetivo seria o de *formular uma poética semântica integral onde a experimentação tem por fim o revigoramento do prazer estético-sensorial pela própria revitalização da semântica que cria novos modos de interferência da arte e da poesia, em especial, na realidade.*²⁰

Isso, sem dúvida, não diz respeito às produções na escola, mesmo que *... "ao lado de uma produção para quem e para quem, deva haver o espaço que o autor gostaria que fosse só dele, o do prazer. O do experimentalismo. Experimentar a língua numa situação nova para ele, a da escrita. Brincar com as sílabas, sonorizar e soar pela escrita, poetar, enfim, ter prazer em grafar e em escrever. Prazer, na escola? Impossível. Assim como da família, da religião, do emprego, das instituições sociais em geral, o prazer está banido," ...*²¹

Em nível de alfabetização, ainda que o construtivismo (Ferreiro) tenha proposto o pragmatismo (fazer para quem) para se escrever, os pressupostos discursivos permanecem "nos discursos". Com raríssimas exceções, os caminhos apontados são ou da **análise**

¹⁷ L. ARANHA. Op. cit., p. 50

¹⁸ M. BAKHTIN - Marxismo e Filosofia da Linguagem, p.119

¹⁹ Ph MENEZES. Modernidade e Pós-modernidade, p6.

²⁰ Idem p.6

²¹ L. H. VENDRÚSCULO. Escrita e Escrita. Diário de Cuiabá, Suplemento Cultura, 15/09/93

para a síntese, ou da síntese para análise, a pata ainda nada! Ensina-se o CA CO CU, porém, o QUE e o QUI são unidades do final de ano, pois "são difíceis". Tenho encontrado aberrações como CA CE CI CO CU !!! Lembrou-me o KIKOKU de Scheebart.

Concordo com os pressupostos de que o **texto, não a frase, nem a palavra, nem a sílaba** devam centralizar o processo de aquisição de escrita. No entanto, acredito que seja necessária e urgente uma revisão de **concepção** de texto, ou continuaremos numa modernidade cujo conjunto de fatos culturais permanecerão **ABSTRAÍDOS** do

ALFOMEGA

O ANALFOMEGABETISMO
SOMATOPSIKOPNEUMÁTICO
QUE TAMBÉM SIGNIFICA
QUE EU NÃO SEI NADA SOBRE A MORTE
QUE TAMBÉM SIGNIFICA
TANTO FAZ NO SUL COMO NO NORTE
QUE TAMBÉM SIGNIFICA
DEUS É QUEM DECIDE A MINHA SORTE ²²

E Mergulhados no

A E I O U, dabiliú, dabiliú
Na cartilha do Juju, Juju
A Juju já sabe ler
A Juju já sabe escrever,
Há dez anos na cartilha
A Juju já sabe ler
A Juju já sabe escrever
Escreve sal com cê-cedilha. ²³

3.0. A CARTILHA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Toda tentativa de rebater, desafiar, ou vencer a imposição da escritura, passa obrigatoriamente por ela. Poder-se-ia dizer que a escritura termina absorvendo toda a liberdade humana, porque só no seu campo se desenrola a batalha de novos setores que disputam posições de poder. ²⁴

²² Gilberto Gil.

²³ Lamartine BABO.

²⁴ A. RAMA

Tomando por base as cartilhas utilizadas, pode-se observar que a língua é concebida como uma **estrutura** que pode ser **des-construída** em unidades menores (a análise) que após descompostas estão predispostas a novas composições: **re-estruturações**. A unidade é a sílaba "brtográfica", padrão na língua portuguesa.

(A desconstrução a que me refiro aqui é de princípio estruturalista como a de Derrida, porém atendo-me ao aspecto gráfico de formação de palavras).

Para minhas observações tomei como parâmetro de análise cinco cartilhas utilizadas nas escolas particulares e oficiais do Estado de Mato Grosso. Cito, neste trabalho, uma unidade de cada.

Como a sílaba é o ponto de partida para leitura e para a escrita, é a partir dela que são propostas as atividades.

No primeiro exemplo²⁵, os textos não-verbais, as ilustrações são pura representação do DA-DO; uma figuração de "Danilo olhando o lado do dado" e uma outra de um garoto "comendo macarrão." A frase-chave é referencial. Todavia, em complemento ao texto há um poema, cuja inclusão na unidade tem por objetivo reforçar as sílabas: **da de di do du**. Esse procedimento me reporta a ONG²⁶ que afirma: *"deduz-se o som ao escrito, e ao mais radical dos escritos, o alfabeto."* (grifo meu) O poema Domingo, certamente, se analisado a partir dos pressupostos construtivistas e discursivos, seria considerado indevido, pois seu(s) sentido(s) se dão não pela construção, mas pela descrição de um quadro doméstico.

No segundo exemplo²⁷, com a mesma chave léxica "lado", há apenas um desenho de um dado, um trenzinho levando as sílabas e um desenho de uma menina dizendo "dedo". Os textos, em processo de coordenação, privilegiam a aliteração.

No terceiro exemplo²⁸, a palavra-chave é **coelhinho**. Ela é o ponto de partida para as propostas de desconstrução. A reconstrução se dá com outros vocábulos com as sílabas **lha lhe lhi lho lhu**. Há uma proposta de substituição de palavras ou seja comutação. Esse procedimento lembra a noção de criatividade/produtividade da Teoria Gerativo-Transformacional, cujos princípios são os dos "meios finitos para formar infinitamente".

No quarto exemplo²⁹, a palavra-chave é **coelho**, além dos mesmos procedimentos do exemplo 3, lê-se uma narrativa. Ai a noção de estrutura extrapola a sílaba, a palavra e alcança a frase. Uma das gravuras retrata o diálogo e a outra é o ponto de partida, motivação para a criação de um diálogo.

²⁵ C. REGINA e outros. *Língua e Linguagem*

²⁶ W.ONG. *Orality and Literacy*, p. 77

²⁷ P.AIMEIDA. *Pipoca*

²⁸ Z. SALOME. *Pa ta ti Pa ta ta*.

²⁹ G.G. de SOUZA. *Alfabetização Criativa*.

No quinto exemplo³⁰, chamou-me a atenção o fato de não ter proposição de desconstrução ou de reconstrução (não que eu gostaria de encontrá-las). Este exemplo foge à regra e propõe atividades lúdicas, de descoberta da língua escrita, por exemplo: elaborar rimas, utilizando recursos rítmicos dos versos, fazer entonações diferentes, registrar expressões da linguagem popular. Nesta mesma unidade há inúmeras oportunidades de se sonorizar (não necessariamente fazer-se poesia sonora). Isto tudo lembrou-me O Grande LA LU LA (Morgenstern).

Mesmo com exceções como as do exemplo 5, onde com todas as características de **cartilha**, é possível brincar com a língua escrita, sem preocupação com o referente do signo, as cartilhas têm sido alvo de críticas.

Elie Bajard³¹ numa crítica de cunho lingüístico diz: *“Não se pode contar com a cartilha para proporcionar o encontro da criança com o texto (...) falta de rigor lingüístico (...) progressão imposta pelo adulto (...) falta de textos”...*

Dietzsch³² elabora também um crítica à cartilha, do ponto de vista dos pressupostos discursivos e conclui que: *“a cartilha é um espaço de ausência: falta um texto, falta um leitor, e será que existe na cartilha um escritor? (...) Ainda que em algumas lições se pretenda construir narrativas e deixar despontar um texto, o que prevalece na cartilha é a justaposição de enunciados desconexos.”*

Essas afirmações corroboram as minhas, porém elas têm como parâmetro, a concepção de que texto é um contínuo significativo e que há requisitos básicos para se fazer texto, ou seja, mecanismos de coerência e de coesão textual. Esses mecanismos morfo-sintático-semânticos (que considero normativos) é que garantem a tessitura textual³³.

Por outro lado, não há por parte dos críticos qualquer esforço por enxergar se não textos, já que concebem como o exposto acima, pelo menos possibilidades de uso de língua escrita. Esses críticos tão atados às teorias “prestigiosas” de educação e de linguagem estão muito mais distantes de produções estéticas.

Assim sendo, eu questiono se os críticos de cartilha, se os construtivistas (Ferreiro) e todos aqueles que “na moda” de se criticarem cartilhas, considerariam o **TEXTO** seguinte como texto. Caso não, como é que fica ?!

³⁰ D.J. AZEVEDO. Festa de Letras.

³¹ E. BAJARD. Afinal, onde está a leitura? In: Cadernos de Pesquisa, nº 03, 1992, p. 30.

³² DIETZSCH. Op. Cit., pp. 40 e 41.

³³ HALIDAY & HASAN. Cohesion in English. CHARROLES. Introdução ao problema de coerência dos textos.

prefixo
rato, rói, o ro
rota, roto, ro
ra
ro ralado. ralo
reto ro
ruim. ruína

prenúncia
recanto.redondo:
rói. o ro, rato
rola, rôto, ro.
ro refrato.

prefácio
rainha
ranha.
rã

poema
resisto
resto
ro.

prelúdio
range, ro
ro, ra, ro, ra
repousa. raposa.
ro rasgado:
reclina mas reclama
ro recíproco:
recorda.

Ronaldo Azeredo³⁴

4.O. UM FAZER POSSÍVEL

Noutra noite, ao assistir ao filme de Antonioni sobre a China, experimentei de repente, na virada de uma seqüência, o rumor da língua: numa rua de aldeia, algumas crianças encostadas a um muro, lêem em voz alta, cada um para si, todos juntos um livro diferente; aquilo rumorava da

³⁴ R. AZEREDO. In: Poética e Visualidade.

melhor maneira, como uma máquina que funcionasse bem; o sentido para mim era duplamente impenetrável por desconhecimento do chinês e pelo emaranhamento dessas leituras simultâneas; mas eu ouvia (...) a música, o sopro, a tensão, a aplicação³⁵

Têm sido também alvo de críticas os procedimentos que, na escola, possam vir a privilegiar a leitura oral, a oralização, o jogral bem como qualquer tentativa de se acertar essa ou aquela pronúncia; o gaguejar, o retomar o texto, o reler; enfim, tudo o que um aprendiz poderia/deveria fazer para apropriar-se desse código esquisito/escrito. Barthes se espantaria com as críticas.

Sobre isso, ele comenta sobre a irreversibilidade da palavra. Ao ler de novo, ao retomar, ela é uma nova palavra. Isto no que se refere a sentido. Mas como poderia ser procedimento aceito na escola: corrigir-se, voltar a ler, acrescentar, ele chama de **balbucio**: *mensagem duas vezes marcada: por uma parte compreende-se mal, mas por outra, chaga-se a compreender, não está na língua nem fora dela: é um ruído de linguagem comparável à seqüência de barulhos pelos quais um motor dá a entender que está mal regulado*...³⁶ Esses são naturais no processo de aquisição de escrita, ora, o carro ainda não pegou...

Para ele "o bom funcionamento da máquina se estampa num ser musical, o **rumor**". Sua explicação é que o rumor denota barulho impossível; rumorejar é fazer a própria evaporação do barulho. E eu questiono: a língua rumoreja? para Barthes "a palavra parece condenada ao balbucio; escrita; ao silêncio (...) o rumor da língua forma uma utopia (...) a de uma música no sentido (...) uma imensa trama sonora onde o semântico se acharia irrealizado (...) Rumorejante, confiado ao significante (...) o sentido seria aqui o ponto de fuga do gozo"..."³⁷

Essa irrealização do semântico poderia ser vista pela escola como possibilidade; se assim fosse o alfabetizando poderia encontrar prazer de lidar com a escrita.

Num século, como este em que estamos vivendo, muitas propostas de se romper com o tradicionalismo puderam ser observadas.

Chamou-me a atenção, sobremaneira, o Dadaísmo.

Esse movimento (?), conforme Teles³⁸, foi histórica e literariamente uma reunião de três grandes movimentos de vanguarda, no pós primeira guerra. É considerado internacional pois

³⁵ R. BARTHES. op. cit., p. 94

³⁶ Idem, p. 92

³⁷ Idem, pp. 93 e 94

³⁸ G.M. TELLES. Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro.

surgiu quase que simultaneamente em grandes cidades como Zurique, Berlim, Colônia, Paris, Moscou, Nova York ...

Haussman, citado por Baitello³⁹, em seu panfleto contra a concepção de vida weimariana, afirma: *"Queremos criar tudo, nós próprios - nosso próprio mundo. O dadaísmo lutou como única forma artística do presente, por uma renovação dos meios de expressão e contra o ideal de formação clássica do cidadão amante da ordem (...) O dadaísta é contra a formação histórica! Ele é: pelo viver por si próprio!!!"*

No dadá, segundo Menezes⁴⁰, *"o dramático se transforma, como nos seus antecessores, em ironia e humor (...) um nihilismo propenso à integração epifânico-religiosa."*

Baitello, citando Haussman, novamente, define DADÁ: *"O QUE É DADÁ? O que é dadá? Uma arte? Uma filosofia? uma política? Um seguro contra fogo? ou: religião estatal? Dadá é energia verdadeira? ou é coisa nenhuma, i.e. tudo?"*

O Dadá lançou-se contra todos os valores culturais, pois concebia a destituição total de sentidos. Para Hugo Ball, citado por Teles⁴¹, *Dadaísta é um homem infantil, quixotesco.* Todavia, pode-se considerar sua produção algo como **tatibitate**. Essa infantilidade da palavra assume um campo de muitas possibilidades, *"ácido e corrosivo dos anteriores (e posteriores) ismos e vazio sobre o qual se pode criar autenticamente o novo, uma vez que estão destruídos os automatismos do passado."*

Sua lógica é uma lógica infantil, nega aquele que determina, o unidiretivo, o sistema da idade adulta, procura a lógica da afirmação, do indefinido. É um processo ativo de montar e desmontar, a vitalidade, da aparente fragilidade infantil ele resgata a força criativa.

O Dadá chama minha atenção, principalmente por ter como um de seus constitutivos a infantilidade, a oralidade, que longe de serem imaturas, podem constituir-se em formas de fazer no processo de alfabetização. Assim como na alfabetização, o dadá não é a obra é a ação de produzir uma obra. Também lá, lá, lá, (dá, dá, dá) uma escritura de pluralidade⁴².

Os dadaístas recebem como condições de produção o improvisado, a desordem, a oposição ao equilíbrio. Tzara, citado por Teles⁴³, afirma que *"o pensamento se faz na boca"* e receita, assim, um poema dadaísta: Pegue um jornal. Pegue a tesoura. Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo. Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. Agite suavemente.

³⁹ N. BAITELLO, Jr. Dadá - Berlim - Desmontagem., pp 64 e 65

⁴⁰ Ph. MENEZES. Poesia Sonora, p 12

⁴¹ G.M. TELLES. Op. cit., p 130.

⁴² N. BAITELLO. Op. cit., p 91

⁴³ G.M. TELLES. Op. cit., p 132

Tire em seguida cada pedaço um após o outro. Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. O poema se parecerá com você. E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.”

Aqui também o pressuposto é de que a língua é uma estrutura, cujas partes podem combinar-se, re-combinar-se. No caso do poema dadá não interessa a lógica (sintaxe) da língua, o que importa é o efeito, o efeito sonoro, gráfico, ainda que não tenha sentido, faz sentido.

Também no FUTURISMO, dentre outras características a que me atraiu foi, à semelhança do DADÁ, a proposição de rompimento com os princípios gramaticais e lógicos da linguagem. Em seu manifesto, Marinetti propunha destruir a sintaxe. Acredito que seu propósito era o de, negando a sintaxe da língua desmascarar supostas verdades que por razões ideológicas passaram a constituir verdades em linguagem. Essas formas sintáticas, na verdade, determinam nosso modo de ver, sentir e de viver.

Uma das receitas de Marinetti era a de usar os verbos só no infinitivo, pois na sua opinião, eles indicam a continuidade da vida e transmitem elasticidade à intuição; não usar algumas classes gramaticais como o adjetivo, pois eram tidos como não dinâmicos: abolir entre um substantivo e outro a preposição. As indicações tinham um propósito bem definido: romper com a lógica tradicional e substituí-la pela analogia.

Alguns indagariam se seria possível construir um texto com aquelas indicações. E eu apresento abaixo um exemplo dessa possibilidade.

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete, água. Escova, creme dental, água espuma, creme de barbear, pincel espuma, gilete, água, cortina, sabonete água fria, água quente toalha. Creme para o cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calças meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara, pires, bule, talheres, guardanapo. Quadros, pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa, poltrona, cadeira, cinzeiro, papeis, telefone, agenda, copo, lápis, canetas, blocos de Notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços, anúncios, fotos, cigarro, fósforo. Bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel.

Mictório, pia, água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafas, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona. Papéis, telefone, revistas, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, pasta, papel, cigarro, fósforo, papel, caneta, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro, maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros, mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos, xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo, Abotoadura, camisa, sapato, meias, calça, cueca, pijama, espuma água. Chinelos.”⁴⁴

Tento imaginar esse **TEXTO** na escola!!! Tanto do ponto de vista da leitura, quanto da produção. Impossível! Inaceitável!

O que as professoras iriam fazer com os conceitos de coesão e de coerência?

Mesmo que fossem propostas atividades, a partir desse texto, por exemplo, que os alunos fizessem um texto só com adjetivos, ou para contentar Marinetti, só com os verbos no infinitivo, a escola não veria essas produções como “Texto”. Seriam atividades extra “Qualquer coisa”, nada sério. Certamente na prova não poderia ser feito assim.

Progressistas ou futuristas, não importa. O prejuízo é daqueles que estão passando pela escola e nem “rumorejar” podem.

Prosseguindo com minhas leituras dos experimentalismos, a “poesia sonora”, termo que designa hoje, genericamente, e por todo o mundo, toda a espécie de experimento com elementos possíveis de escuta numa obra poética⁴⁵, chamou-me a atenção pelas possibilidades que apresenta de “balbucio” e de “rumor”.

O poema sonoro não é assim denominado pelo óbvio, por poder ser ouvido, mas pelo *“seu divórcio inconciliável com a escrita e seus modos declamatórios, seu distanciamento nítido do poema oralizado”*⁴⁶

Dos experimentos mais estapafúrdios (seria essa a opinião da escola), incluindo-se arrotos, espirros, tosse bem como verbalizações abstratas de um modo geral, a ONOMALÍNGUA, o rumorismo imitativo, na minha opinião, é o que mais se aproxima das produções orais das crianças (se a escola permitisse que elas ousassem usá-los, lá). Basta, no dia-a-dia ouvir-lhes as narrativas.

A onomatopéia é muito mais que a representação dos sons. Além de ícone lingüístico, ela é a imagem que uma

⁴⁴ R. RAMOS (mimeo)

⁴⁵ Ph. MENEZES. Op. cit., p 9

⁴⁶ Idem, p. 10

determinada comunidade lingüística faz dos sons de seu ambiente. Ela é cultural. A representação gráfica de sons em línguas/culturas diferentes não é a mesma. Por exemplo, em inglês o pato faz "quack" em português faz "qüem". Não é a mesma também de pessoa para pessoa e a criança, é, sem dúvida, uma grande observadora dessas diferenças. Para tal, as histórias em quadrinhos contribuem muito. Mas, na escola, lê-se quadrinhos? É permitido usar onomatopéias nas narrativas escritas?

Com ou sem permissão, alguns poetas, "onomatopeizam" muito bem. Abaixo, um exemplo disso:

JOÃO GILBERTO

Paiu-pá-padauá
Tan-dan-dan
Tintin por tintin
Laiú-laiu-lá
Quém Quém
U samba U samba
Teleco-teco
oi xin-quin-tin, xin-quin-tin
xin-quin-tin
xin-quin-tin⁴⁷

Basta soar para o sentido se dar!

Eu adoraria ver na escola uma possibilidade dessas. Não fazer uso de um poema como esse, ou de qualquer outro para ensinar isso ou aquilo, como sói acontecer, destruindo seu propósito estético. Todavia, suponhamos que um professor, que não pensa necessariamente como eu, decidisse usar o poema como pretexto para o ensino de algum ponto gramatical. Ele teria uma aula pronta sobre a relação de fonemas/sons, fonemas/grafemas (letras).

Entre os experimentos a **poesia concreta** apresenta também, a meu ver, um certo desprezo pela relação fonema/conceito. Nesse caso não no sentido intrassígnico, mas intersígnico. É mais uma forma de ruptura com as imposições lógicas. Para Haroldo de Campos⁴⁸, o poema concreto *é uma realidade em si ... Como não está ligado à comunicação de conteúdos e usa a palavra (som, forma visual, cargas de conteúdo) como material de composição e não como veículo de interpretações do mundo objetivo, sua estrutura é seu verdadeiro conteúdo.*"

⁴⁷ Aclyse de MATTOS.

⁴⁸ PIGNATARI E PINTO. In: Teoria da Poesia Concreta, p.73

Segundo ele, somente no plano histórico-social, poderemos encontrar uma relação entre o poema objeto concreto e um conteúdo exterior em relação a ele.

Citando Hayakawa, Campos afirma que *“a estrutura da linguagem tradicional, aristotélica e suas correspondentes reações semânticas tendem a ignorar um fato fundamental do funcionamento do sistema nervoso humano, que nós abstraímos em um número indefinível de níveis, abstraindo de abstrações, abstraindo de abstrações...(...)Assim, a poesia concreta seria um sistema especial, não Aristotélico de Linguagem (...) repele a lógica tradicional”*⁴⁹.

→ Não é o não-uso da palavra, mas encarar a palavra como objeto, na sua virtualidade de comunicador verbal. No poema concreto, usa-se a palavra para compor sua estrutura. Não há uma obediência lógico-discursiva, há uma obediência analógica.

Outra característica do poema concreto é o movimento ou o isomorfismo fundo/forma, espaço/tempo bem como a multiplicidade de movimentos concomitantes.

Os poemas, que apresento em anexo, acredito que possam ser representativos dessa metapoesia que fiz, mesmo sem serem rotulados de tal⁵⁰. (Anexo I e II)

Pignatari e Pinto⁵¹ definem linguagem como: qualquer conjunto de signos e o modo de usá-los, isto é, o modo de relacioná-los entre si (sintaxe) e com referentes (semântica) por algum intérprete (pragmática). Nessa concepção a poesia concreta propõe uma nova linguagem, uma nova poesia. Nessa linguagem estão inclusos signos: letras, palavras em ordem linear ou não. Estão também os textos visuais, signos gráficos que representam o objeto por analogia. O importante da utilização de signos variados é a possibilidade de serem traduzidos inter-linguagens.

Para cada situação usam-se linguagens apropriadas, não só visuais ou auditivas, elas podem ser também audiovisuais. Anexo, acredito, novamente que sem rotulação, o poema possa ser representativo. Seus caracteres são os da linguagem escrita, mas a forma com que se dispõem nos remetem ao “corpo”. (Anexo III)

Eu poderia continuar a teorizar sobre as linguagens de criação que não levam em conta, ou mesmo rechaçam a sintaxe ortodoxa, ou mesmo produções que incluam o não-verbal, ou só lidem com ele. Poderia arrolar ainda inúmeros exemplos dessas produções. Todavia, acredito ter demonstrado o que propus.

A linguagem nos permite inúmeras formas de comunicação, só a escola as desconhece e “fida”, exige, prescreve apenas uma modalidade.

⁴⁹ Idem, p 78

⁵⁰ Idem

⁵¹ Idem, p 78

Permito-me uma brincadeira com a linguagem: acho que a escola, mesmo com tanta teorização progressista, encontra-se mesmo é numa **TAR - DA MODERNIDADE**.

5.0 CONVIDANDO PARA A REFLEXÃO

As considerações que fiz, nesse meu texto, sobre educação, sociedade e cultura, conseqüentemente, considerações sobre linguagem, são apenas ensaios de uma possível crítica a um sistema pré-estabelecido.

Na medida em que eu "considerava", apresentava minhas idéias pré-concebidas daquele sistema de ensino. Digo "pré" pois pela observação (sem exageros de pragmatismo) que me tenho permitido, pela experiência vivida e, agora, **vivificada**, as referidas considerações eram uma questão de configuração em texto.

A escola desconhece a distinção que faz **ONG**⁵² entre oralidade primária e oralidade secundária. A primária diz respeito àquelas culturas cujas formas de comunicação são basicamente orais e não necessariamente verbais. São culturas ágrafas. A secundária refere-se àquelas culturas onde além da oralização verbal, tem-se um sistema de escrita e mais, meios de comunicação onde se entremeiam as formas de expressão, que seria o caso de nossa sociedade.

Essa mesma escola comporta-se como se estivéssemos numa "cultura intermediária", nem só primária, nem ainda secundária, ou seja, a oralidade tem a escrita para "representá-la" e só. É como se não houvesse outras formas de comunicação. Ignora-se o jornal, a TV, o computador, o "out-door", enfim, as linguagens.

Concebo linguagem como uma gama intrincada de formas sociais de comunicação, concordando com Santaella⁵³. Logo, texto é para mim: todas as formas verbais e não-verbais, passíveis de compreensão e atribuição de sentidos (...) Leitura são todas as formas de decodificação, compreensão e atribuição de sentidos possíveis (...) Logo, linguagem é interação, pois é a partir da identificação dos interlocutores que se estabelecem as significações de um texto.

Só escola não se apercebeu de que vimos, há algum tempo, passando por transformações de uma civilização essencialmente verbal, para outra onde o visual, o auditivo, o sensível tomaram seus lugares.

Acredito, com as reflexões acima, poder contribuir para outras reflexões **na/da/para** a escola, a fim de que se rediscutam metodologias de ensino: para que se permita a aquisição de saberes. Faz-se necessário que se reconceitue linguagem, sociedade, educação e cultura, e ciência, enfim, que se reconceba linguagem

⁵² W. ONG.op. cit.

⁵³ L. SANTAELLA. O que é Semiótica.

como aquela que **sustenta, veicula, transforma, espelha e permite** as outras todas.

REFERÊNCIAS

ARROJO, R. O Signo desconstruído - Implicações para tradução, leitura e ensino. Campinas: Pontes, 1993.

ARANHA, L. Pedagogia Histórico - crítica - o otimismo dialético em educação. S. Paulo: EDUC, 1992.

BAITELLO JR, N. Dadá - Berlim - Desmontagem, S. Paulo: Anna Blume, 1993.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem, S. Paulo: HUCITEC, 1986.

BARTHES, R. O Rumor da Língua, S. Paulo: Brasiliense, 1988.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, nº 83 - nov. 92.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística, S. Paulo: Scipione, 1990.

CHARROLES. Introdução aos problemas de coerência dos textos (mimeo)

CAMPOS, A de. Teoria da Poesia concreta. S. Paulo: Invenção, 1965.

FERREIRO, E. Com todas as letras, S. Paulo, Cortez, 1991.

HALIDAY & HASAN. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

JORNAL O DIÁRIO DE CUIABÁ. Caderno de Cultura - 08.08.93

JORNAL O DIÁRIO DE CUIABÁ. Caderno de Cultura - 15.08.93

MELLO, G. Educação e Transição Democrática. S. Paulo: Cortez, 1986.

MENEZES, Ph. Poética e Visualidade - uma trajetória da poesia brasileira contemporânea. Campinas: UNICAMP, 1991.

_____ - Modernidade e pós-Modernidade. PUC-SP - tese

_____ - (org.) Poesia Sonora - poéticas experimentais da voz no sec. XX. S. Paulo: EDUC, 1992.

MORGENSTERN, C. Canções da Força. S. Paulo: Roswita Kempf, s/d.

ONG, W. Orality and Literacy, London and N. York: Routledge, 1982.

REFLEXÕES. Currículo da escola de 1º Grau.

SANTAELLA, L. O que é Semiótica, S. Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, D. Política e Educação no Brasil. S. Paulo: Cortez, 1987.

CARTILHAS

ALMEIDA, P. Pipoca, S. Paulo: Saraiva.

AZEVEDO, D.G. Festa das letras. São Paulo: FTD.

CELIA REGINA e outros Língua e Linguagem. São Paulo

SALOME, Z. Alfabetização Criativa. Ed. Dimensão.

de **SOUZA, GG** - Pa ta ti Pa t a ta. Belo Horizonte.