

Esperamos que o nosso trabalho auxilie professores de alemão e português ao explicarem o uso dos verbos de transporte aos seus alunos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÜHDORN, Hardarik. "Zur Verwendung einiger Transportverben im Brasilianischen und im Deutschen". In: *International Review of Applied Linguistics in Language Learning*, 1997 (no prelo).
- BLÜHDORN, Hardarik; MOREIRA, Luis Fernando Dias & SILVA, Renato Ferreira da *Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras. Volume 1: Verbos de Transporte*. São Paulo, FFLCH-DLM-Área de Alemão, 1997
- BORBA, Francisco da Silva et al. *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil*, 2ª. ed., São Paulo: UNESP, 1991.
- EICHINGER, Ludwig M. *Raum und Zeit im Verbwortschatz des Deutschen. Eine valenzgrammatische Studie*, Tübingen: Niemeyer, 1989.
- ENGEL, Ulrich & SCHUMACHER, Helmüt. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Tübingen: Narr, 1978.
- FERNANDES, Francisco. *Dicionário de verbos e regimes*, 38ª. ed., São Paulo: Globo, 1991.
- GERLING, Martin & ORTHEN, Norbert. *Deutsche Zustands- und Bewegungsverben. Eine Untersuchung zu ihrer semantischen Struktur und Valenz*, Tübingen: Narr, 1979.
- HELBIG, Gerhard & SCHENKEL, Wolfgang *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, 2ª. ed., Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1973.
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Prático de Regência Verbal*, 3ª. ed., São Paulo: Ática, 1995.
- SCHUMACHER, Helmut (org.). *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*, Berlin: de Gruyter, 1986.

**Abstract:** *Verbs of transportation cause persistent difficulties in the acquisition of German by Brazilian learners as well as in the acquisition of Portuguese by Germans. This paper presents some basic concepts, such as focus and perspective, used in the linguistic description of those verbs. Our analysis can help teachers to explain more efficiently the idiomatic use of transportation verbs to their students.*

**Key-words:** *Verbs of transportation, Focus, Perspective, Verbal prefix.*

### O BOLO E O POEMA : GOSTO NÃO SE DISCUTE, REALIDADES, SIM.

Ana Elvira Luciano Gebara\*

**Resumo:** *Partindo do repertório de crianças em idade pré-escolar, a autora desenvolve uma reflexão sobre os elementos envolvidos na percepção e leitura do poema.*

**Palavras-chave:** *Textos poéticos, Leitura, Escola*

Meu filho de três anos gostava muito de um desses bolinhos que traz em sua embalagem a figura simpática de uma menininha. Eu já conhecia o bolo há anos e ele, desde que começou a vasculhar com os olhos as gôndolas do supermercado, passou a conhecê-lo também. Talvez por essa convivência tão estreita com a menina do doce, a reação à mudança da embalagem tenha sido drástica. Há agora outra menina na embalagem nova bem bonitinha, mas para ele não. E como a mercadoria que ele procurava nas estantes não está mais disponível, sua atenção se volta para outra iguaria. Não conseguimos convencê-lo de que a troca tinha sido exterior, embora à moda de S. Tomé ele tenha visto que o conteúdo era o mesmo. Depois do episódio, cheguei à conclusão de que o produto era o mesmo para mim. Só para mim.

Não pensem que estou discutindo estratégias de *marketing* ou posturas mercadológicas. Esse incidente me fez refletir sobre a percepção que as crianças, mesmo as mais novas, têm da forma relacionada ao conteúdo. Em linguagem escrita, essa ligação é constitutiva, principalmente nos textos literários, alcançando importância vital no gênero poético (centro do meu interesse e da minha pesquisa nesse momento).

Com Jakobson (1969), essa junção recebe a classificação de *função poética* e representa a projeção do eixo paradigmático no sintagmático de modo a criar uma unidade, ou como afirma Levin (1978, p. 61) um todo em que "*forma e significado se fundem*".

Para uma criança em idade pré-escolar, a forma do poema e sua apresentação constituem sinais para que ela possa recuperá-lo ou guardá-lo na memória. Quanto ao aspecto formal, refiro-me ao plano sonoro — rimas, aliterações, assonâncias, ritmo — que se fixa na memória imediata dos pequenos, a recupera-

\* Professora da Faculdade Ibero-Americana e pós-graduanda em Língua Portuguesa - DLCV/USP

ção posterior ocorre total ou parcial. Isso é possível porque, para elas, os estímulos auditivos possuem uma força muito grande. Nessa fase os sentidos são os guias para a descoberta do mundo. Quanto à apresentação, os elementos a serem ressaltados são a distribuição do texto na página e a ilustração. Embora elas ainda não leiam, ou estejam em seus primeiros passos na leitura, podem perceber a divisão em estrofe ou a formação de uma imagem (deslocamentos, espaços que chamam a atenção, ou ainda, formações que constroem iconicamente objeto, tema, ou processo tratado), como no jogo que fazemos ao olhar as nuvens. Tocando novamente na questão do aproveitamento dos sentidos, a ilustração constitui elemento visual de grande apelo e também um texto a ser decodificado, ou seja, as crianças aprendem essa prática letrada: atribuir sentido às imagens registradas e usá-las para recuperar o que foi lido. Embora saiba que nem todos os pequenos têm acesso a livros, revistas ou similares, não posso deixar de notar que fazemos parte de uma sociedade letrada que está codificada em símbolos, ícones e signos, principalmente em ambiente urbano (o enorme M do Mac Donald's, os sinais de trânsito — principalmente os icônicos, as cores dos ônibus, os carros de polícia, bombeiro etc.)

Uma das características do pensamento infantil é buscar padrões. Essa procura estimula a percepção dos ritmos, das rimas, melhor dizendo, de apoios para que a criança entenda e interaja com o que se lhe apresenta. Assim, os poemas infantis vão formando uma estrutura básica que passa a ser o padrão para futuras incursões nesse gênero. O trabalho preparatório nessa área pode ser creditado às repetidas histórias que ouve aliadas às parlendas e às cantigas de roda. Interessante nesse ponto é notar que o texto poético, graças a sua estrutura — forma e conteúdo —, leva à unidade e à retomada desse todo, cuja memorabilidade (LEVIN, 1978, p. 104) permite à criança que retome os versos e assuma as palavras de outro, participando de uma leitura indireta. É uma das primeiras experiências, ao lado do relato das histórias de carochinha, do universo da escrita, com o vocabulário e estruturas que lhe são peculiares.

Evidentemente que, ao falarmos de pessoas que só têm acesso ao texto escrito quando outrem os lê, podemos perceber que a recuperação desse texto pode trazer evidências dos elementos marcados pelo poeta. A memória recobra, quando possível<sup>1</sup>, a hierarquia criada para os componentes presentes no texto. Ora ela pode guardar o ritmo, recuperando o encadeamento das sílabas fortes e fracas de acordo com o que foi ouvido, ora recobra o campo lexical, através de sinônimos, sinal de que se entendeu o que havia. Pode ainda fazer substituições que recuperam os sons originais, mas não o termo utilizado, tentativa de retomar o que mais impressionou: o plano sonoro. Esse longo percurso — que é fim em si mesmo — pode ser aproveitado na sala de aula ao apresentarmos o gênero poético, trazendo para o

1 Muitas vezes, a ênfase pode estar no aspecto material: a distribuição na página, deslocamentos de versos criando uma imagem, o uso de diferentes tipos de letras e tamanhos etc.

aluno diversas realizações que possibilitem o estabelecimento de um padrão diversificado, semelhante aos que ele encontra na realidade. Não precisamos nos voltar somente para a arte para entendermos que a realidade é multifacetada e exige das crianças que organizem padrões cada vez mais complexos em sua busca de compreensão do real. Ao pensarmos em automóveis, confrontamo-nos com essa diversidade; existem inúmeros modelos, cores e formas, que vão sendo classificados de acordo com o contato, comparações e comprovação entre os tipos à disposição. A palavra-chave para a aventura que empreendemos em direção ao conhecimento é **dinâmica**. Como há uma contínua entrada de informações e tentativa de acomodação de elementos novos, o papel do professor, neste caso, constitui em abrir portas e não deixar que, por desconhecimento, ou seria, por não reconhecimento, o aluno rejeite o dado que está a sua frente.

Além disso, é necessário recuperarmos nosso esquecido prazer de ler. Nós, professores, ressaltamos sempre a importância da leitura. Mas para os pequenos a importância de qualquer ato ou processo se relativiza diante do prazer que é real e imediato. Nesse universo, a dimensão lúdica torna-se indispensável, pois permite o descentramento, o riso, a empatia. Mesmo adultos, que somos, não lemos apenas porque é importante. Lemos por muitas razões, dependendo das conjunturas, tarefas e acontecimentos em que estamos inseridos. Desde pequenos ao nos envolvermos com a língua, pensamos com, na, através dela, testando suas possibilidades expressivas numa relação próxima com o poético, como registra Cyro Pessoa<sup>2</sup> sobre as declarações de Manoel de Barros em programa recente no canal GNT. Como eles, todos nós temos histórias interessantes para contar sobre expressões poéticas das crianças sobre a realidade. Lembro-me de uma que meu sobrinho, aos quatro anos, formulou ao ver um raio: "Olha, Deus está tirando fotografias lá no céu". Essa forma de ver o fenômeno pode ampliá-lo e recriá-lo, espantando, algumas vezes, o medo que alguém possa ter do clarão no céu. De semelhantes processos se utilizam os poetas em seu trabalho com a língua. Ela é e se presta para criação e compreensão de realidades.

Por outro lado, também, não podemos esquecer que estamos diante de um código estabelecido através de séculos, por comunidades e circunstâncias que estão em constante transformação. A língua é materialidade que segue regras próprias, que são ensinadas na escola, muitas vezes, em perspectiva sincrônica, impedindo a percepção imediata do caráter dinâmico que possui. Como resolver esse impasse?

Ao conversar com minha turma<sup>3</sup> sobre um assunto corriqueiro — o plural de substantivos compostos —, pude notar que muitos dos alunos ainda possuíam

2 PESSOA, Cyro. "Lili e a lagoa azul — Papai, o dia envelheceu!". In *Caros Amigos*, ano 1, nº 6, setembro de 1997.

3 A turma a que me refiro pertence ao terceiro grau, primeiro ano, da área de exatas.

um conceito de língua como algo motivado pela realidade. Quando indaguei o porquê de a palavra guarda-roupa flexionar apenas o segundo termo (guarda-roupas), obtive respostas como: “é um lugar para guardar muitas roupas”, “as roupas são muitas e o lugar onde se guarda é um só”, “se guarda vai para o plural são guardas como policiais, e isso não pode ser”. Como se observa, há nessas explicações a tentativa de elaborar justificativas que esbarram ou numa visão de código como representação do real (as duas primeiras respostas), ou na própria limitação em perceber as inúmeras regras e a escrita como uma representação do oral que, por sua vez, representa objetos, seres e processos sem estar iconicamente ligados a eles. A terceira resposta parece tocar na questão central: a palavra “guarda” é verbo, e verbo não flexiona usando desinência “s” de plural, mas ela fica no meio do caminho, pois não encontra a saída para o fato de guarda no vocábulo não ser substantivo).

Há nesse episódio marcas de uma passagem que não se realizou. Provavelmente, esses alunos sentiram que criavam a língua ao descobrirem que podiam atribuir significado aos sinais gráficos. Ler pode ter parecido em alguns momentos a própria instituição do código. O nó da questão é o fato de essa imagem criada ter prosseguido sem que eles pudessem avançar em concepções mais exatas. A abstração da linguagem não aconteceu.

É interessante notar também que são esses, muitas vezes, os nossos alunos que dizem não entender nada do poema (entender aqui tem o sentido de compreender as exposições do professor relativas ao texto). O que fazer?

Vivemos numa época em que os limites exatos entre língua oral e escrita não são claros. Seria melhor se pensássemos essa relação como terra e mar. Há um trecho chamado praia, que ora é mais terra, ora é mais mar. Se partirmos das conversas entre amigos, os contatos com pessoas do cotidiano como o motorista de ônibus, a diretora da escola, o caixa do supermercado, entre tantas outras, e seguirmos em direção à fala dos seminários, das aulas a que assistimos, indo ainda para os pronunciamentos governamentais, ou os discursos políticos, veremos que a presença da escrita aumenta à medida que a oralidade se formaliza. Semelhante processo ocorre com a escrita, pois o bilhete apresenta um número maior de características da oralidade do que o relatório científico ou o editorial de jornal.

Consideramos essa primeira distinção como essencial, por acreditarmos que assim nossos alunos poderão desvincular os universos para paulatinamente compreender as realizações das normas em objetos a serem utilizados.

Essa diferenciação também será útil para que eles se familiarizem com os textos literários, visto que esses buscam em nós uma postura diversa daquela que temos diante da bula de remédio. Não queremos ao ler um poema, saber quantas doses podem ser tomadas por dia. Nem a forma de diluição do remédio. Ao ler o poema, somos convidados a considerar um todo em funcionamento. Ao criar o seu

texto, o poeta trabalha icônica e lingüisticamente. E nesse momento podemos lembrar aos nossos alunos o prazer de redescobrir a língua. De remodelar as regras. De transformar *boi* (palavra tão pequena, como dizem algumas crianças) em algo grande como o ser a que ela se refere, tentar o mesmo com *formiga* (palavra tão grande, comparam ainda as mesmas crianças). É o momento de abrir possibilidades para que o aluno recupere os resquícios da fantasia dos desenhos esquecidos na e pela escola, recuperando novas dimensões do signo lingüístico. Uma união entre gramática e texto, sem banalizar as regras para explicar os deslocamentos operados no universo literário, nem mutilar a unidade textual em busca de bons exemplos.

Essa recuperação de laços entre o ensino de língua e o estudo do texto, descrita anteriormente, diz respeito ao aluno de 1º ou 2º Grau. Quanto aos alunos que estão entrando no processo de escolarização, as estratégias tendem a ser mais integradas. Afinal não precisamos descartar as brincadeiras ou recreações pictóricas, mas incorporá-las no estudo de textos específicos que delas se valem. Só assim poderemos aceitar o convite feito por José Paulo Paes:

#### CONVITE<sup>4</sup>

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

4 In: PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1995.

Nesse poema, o autor transforma diante de nossos olhos as palavras em objeto, tornando-as livres para interagirem além da página, podendo retornar ao plano espaço branco ao final da leitura ou da brincadeira, como as bonecas e carrinhos que, no final do dia, voltam para caixa de brinquedos no quarto. Em dezessete versos divididos em seis estrofes, ele conceitua algo que foge à delimitação das teorias, por universalizar a situação particular que apresenta, através de comparações, reforçadas por repetições sonoras e de palavras.

Como resistir?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAKOBSON, Roman. (1969). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.  
LEVIN, Samuel. (1978). *Estruturas Lingüísticas em Poesia*. São Paulo: Cultrix.

**Abstract:** *Through the speech and thinking of kindergarten children, I discuss about a few elements involved into the reading and perception of a poem.*

**Key-words:** *Poems, Reading, School*

*Tradução*