

Em defesa do corpo poético

In defense of the poetic body

Rochele Rita Andrezza Maciel
Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul –UCS
Caxias do Sul - Rio Grande do Sul-Brasil

Resumo

Este artigo analisa a poeticidade no processo educativo escolar, por meio da linguagem poética, de natureza verbal e corporal. Pautou-se em Bakhtin (1981), Dewey (1959), Jolibert (1994), Merleau-Ponty (1999), Pombo (1994), Ramos (2010), Saraiva (2001), Vasconcellos (2002), Vygotsky (1989, 1998, 2000), entre outros. Após discorrer acerca dos conceitos de criança, linguagem, aprendizagem e interdisciplinaridade, analisam-se dados construídos no Projeto *Abrapalavra*, desenvolvido com estudantes na modalidade Tempo Integral, na Educação Básica. A proposta foi desenvolvida seguindo princípios da pesquisa-ação, enfocando a leitura de poesias, a partir de ações lúdicas, planejadas e mediadas, que priorizaram a exploração do corpo e da convivência em grupo. A investigação aponta como resultados que a presença da linguagem poética na escola, valendo-se de práticas interdisciplinares, é importante na construção da identidade dos sujeitos, por contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental. Aprendizagem. Poesia.

Abstract

This article examines poetic in the educational process at school, through the poetic language, in its verbal and body forms. The study is based on Bakhtin (1981, 1992), Dewey (1959), Jolibert (1994), Merleau-Ponty (1999), Pombo (1994), Ramos (2010), Saraiva (2001), Vasconcellos (2002), Vygotsky (1989, 1998, 2000), among others. After broach about the concepts of child, language, learning and interdisciplinarity, were analyzed data about the Project *Abrapalavra*, developed with students in the the Full Time, in the Basic Education. The proposal was developed, implemented and analyzed by the principles of the action-research, focusing on literary reading of poems, from playful pedagogical actions, planned and mediated, which gave priority to the exploration of the body and to living in group. The research indicates that the presence of the poetic language in school, from interdisciplinary practices, is important to build the subjects identity, contributes to the teaching-learning process.

Keywords: Elementary school. Learning. Poetry.

Introdução

*Pra chupar
Tirar meleca
Furar bolo
Coçar ferida
Pintar de azul
Dedo!
Meu primeiro brinquedo
(Carlos Urbim, 1997)*

Esta epígrafe de Urbim (1997) privilegia o dedo, parte *multifuncional* do corpo humano que constitui um brinquedo primitivo da infância. O corpo é o primeiro objeto de conhecimento da criança e faz a mediação entre ela e o mundo. Por sua vez, a linguagem poética também inaugura a relação do sujeito infantil consigo e com seu entorno, inscrevendo descobertas e relações primárias em uma experiência rítmica, em que o corpo e a poesia tomam lugar. Essa fusão – síntese de ludismo – aparece nos primeiros tempos de vida. Por meio da experiência lúdica, defendemos a inserção da poesia no ambiente escolar, a partir da criação e aplicação de uma proposta de ensino que contempla poesia e corpo. O estudo justifica-se por ainda haver pouco investimento em ações interdisciplinares e predominar um reducionismo na maneira como a linguagem é tratada na escola¹.

No que tange à presença da literatura no Ensino Fundamental, apontamos equívocos. Tendo como amostra educandários de Caxias do Sul-RS, dados revelam que docentes dos anos iniciais têm dificuldade de identificar um texto literário, inserindo nessa categoria qualquer livro ou mesmo texto fotocopiado ou mimeografado destinado à criança independentemente do modo como esse material se organiza discursivamente e da sua finalidade (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008). Quando o texto literário ingressa na sala de aula, tende a ser motivo de estudo de questões gramaticais ou é pretexto para a realização de atividades criativas sem discussão acerca de suas potencialidades semânticas ou mesmo sem a vivência da leitura como experiência. Soares (2001) alerta que a escolarização da literatura infantil é fato inevitável e indiscutível. Porém, privilegia a escolarização adequada: aquela que conduz “eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às

atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar” (SOARES, 2001, p. 47).

No âmbito da corporeidade², Gonçalves (2007, p. 32-34) enfatiza que a escola, como instituição social, ainda promove o estudo de conteúdos sem o corpo, não somente pela exigência de o aluno permanecer muito tempo sentado, mas também pelas características de conteúdos e métodos de ensino que colocam o estudante em um mundo diferente daquele no qual vive e pensa com seu corpo.

Essas questões, entre outros pontos, indicam, por vezes, abordagem equivocada que as instituições de ensino adotam acerca da linguagem verbal e da corporal (de natureza poética) nas práticas educativas. Tal discussão demonstra que há desconhecimento de especificidades de áreas e métodos de ensino e, ainda, revela limitações do professor frente aos processos educativos acerca da linguagem, realizando mediações inadequadas às áreas focalizadas. Frente ao exposto, este artigo discute questões atinentes à linguagem poética (verbal e corporal), em projeto extracurricular, desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base no exposto, este artigo busca, a partir de opção metodológica delineada por meio da pesquisa-ação, apresentar resultados oriundos da vivência de um projeto interdisciplinar denominado Projeto Abrapalavra, desenvolvido com estudantes matriculados na modalidade Tempo Integral, na Educação Básica. O objetivo do estudo é analisar o modo como a criança recebe e interage com textos poéticos, valendo-se de estratégias lúdicas que privilegiam a corporeidade.

Criança, linguagem e aprendizagem

Imaginação e criação se articulam nas brincadeiras infantis e ampliam vivências culturais, motoras, cognitivas, favorecendo a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. Nesse contexto, a linguagem é mais do que uma ferramenta para comunicar conhecimentos, nos desafia a relacionar conhecido e desconhecido, na interação com diferentes pontos de vista. Por meio dela, colocamos em movimento nossos pensamentos e aprendemos, pois reconstruímos significados, já que a linguagem constitui o outro e se constitui pelas interações sociais. Bakthin (1981) entende a linguagem como formadora do ser humano e dialógica por se fazer nas relações entre sujeitos. Elege uma perspectiva interacionista, de modo que essa capacidade humana possibilita agir e atuar sobre os outros e sobre si mesmo,

provocando reações, transformações, independentemente de como a linguagem se materializa – tanto pela palavra oral ou escrita, como por sinais, gestos corporais, entre outros recursos empregados para enunciar.

Vygotsky (1998) também concebe o ser humano em contato com o outro; na ausência do outro, não há construção. Seus estudos defendem que o desenvolvimento do pensamento está associado à linguagem e à experiência sociocultural da criança (1998, p. 62). Reitera que o desenvolvimento ocorre em saltos qualitativos, nos quais a soma quantitativa de pequenos acontecimentos gera um novo estágio que nega dialeticamente o anterior e abre possibilidades para a ação do sujeito. O crescimento ocorre como produto do amadurecimento biológico e da interação cultural, de modo que a mudança é fator preponderante para potencializar a cognição humana.

Nessa linha epistemológica, a aprendizagem é constituída pela linguagem, pela interação e pela mediação, presentes nas relações estabelecidas, por exemplo, com colegas e professores, assim como pelas interações com objetos e situações vividas no universo escolar e extraescolar. Na infância, os jogos são uma alternativa para a apreensão e transformação da realidade. Neles, encontra-se tanto uma forma adequada para expressar fantasia, conflitos, quanto um modo para captar e transformar o seu entorno e a si próprio. Vygotsky (2000, p. 12) assegura que, desde os primeiros anos da infância, constatam-se pequenos processos criadores que se manifestam principalmente nos jogos, como é o caso do menino que “cavalga” um pedaço de madeira ou da menina que brinca com uma boneca.

A linguagem está presente no brincar, e a literatura se revela como um modo de brincar pela linguagem. A literatura infantil simula uma realidade e pode ser entendida como uma proposta de jogo, em virtude do seu caráter lúdico que potencializa as experiências do leitor (RAMOS, 2005). Dar vida a diferentes dimensões da linguagem na escola implica eleger modos singulares de se expressar, contribuindo para a formação dos sujeitos. A partir do exposto, uma questão, em especial, nos inquieta: Como priorizar as dimensões da linguagem poética e corporal na escola? A poesia não está apenas na palavra simbólica; antecede a palavra, pois é encontrada na natureza, em situações em que predomina a novidade, a harmonia, a beleza, como também em outros produtos culturais como pintura, escultura, música, a dança (RAMOS, 2010). A poesia, assegura Ramos (2005), na constituição do humano, está

relacionada à criação, ao novo, ao singular, já que o poético tende a inaugurar percepções do real.

Durante a infância, a linguagem poética é uma forma de entendimento do mundo e, conseqüentemente, um fator de desenvolvimento humano, como argumenta Ramos (2005). Entretanto, como pensar o poético em processo educativo vivido pela infância? A poesia, inerente ao modo como a criança se relaciona com seu entorno, pede passagem para estar na escola e ser cultivada pela linguagem pela imaginação, repetição, distinção, temporalidade, ritmo, gestualidade. Ela não está afastada do saber, do sentir e do agir, pelo contrário, precisa ser pensada e sonhada pelo estudante como um aspecto constituinte da sua aprendizagem.

Já a corporeidade, compreendida como linguagem corporal, vai além do simples ato mecânico e físico de fazer; traz ideia de apresentar e representar o corpo como linguagem, contribuindo para superar a cisão entre corpo e mente. Pensar o lugar do corpo na educação escolar implica compreendê-lo em processo de formação. O conceito de corporeidade é ampliado para abranger ações de natureza lúdica, por meio de habilidades ligadas ao perceber, sentir, expressar, imaginar, criar, experimentar e dialogar com o outro. As relações entre o eu e o mundo, entre o mundo e os outros, pelas relações pessoais, efetivam-se pela linguagem e podem enriquecer o humano. Entendemos, nesse contexto, também a linguagem corporal, que tende a ser esquecida. Merleau-Ponty (1999) defende a reconciliação entre mente e corpo, reconhecendo que o mundo parece nos anteceder, existindo independente de nós, ao mesmo tempo em que é inseparável de nós. Nesta abertura entre o eu e o mundo, entre o interno e o externo, inaugura-se um pensamento situado entre corpo e mente. O corpo seria o canal de abertura, de comunicação com o mundo e o centro de ação, pois o “[...] homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6). O corpo é concebido como uma estrutura física e vivida que prioriza a experiência.

Ao se abrir para o mundo, o sujeito se impregna de outros sujeitos, o corpo é feito das coisas do mundo, mas também se distingue pelo que se desvela em cada ser. Aliás, o corpo possui uma intencionalidade que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva. Segundo Gonçalves (2007 p. 66), essa integração dos

sentidos só pode ser explicada por ser um organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste.

Assim, a tríade criança, linguagem e aprendizagem sustentaria as discussões norteadoras das práticas educativas. Experiências lúdicas presentes nas ações escolares auxiliariam os estudantes a relacionar e a transformar aprendizagens em atuações do cotidiano.

Educação pela experiência mediada na infância

Alguns estudos sobre educação focalizam o desejo de educar a infância. Um dos principais objetivos de Dewey (1959), por exemplo, era educar a criança como um todo, oferecendo-lhe experiências para que crescesse física, emocional e intelectualmente. A valorização da capacidade de pensar das crianças se torna indispensável para a sua formação, porque essas relações constituem universo amplo e significativo da educação para a vida. Em geral, a educação deweyana se pauta na construção da experiência, para dar sentido aos desafios da sociedade. A experiência, para Dewey (1959, p. 14), é uma forma de interação, pela qual dois elementos – situação e agente – são modificados. Educar pela experiência, pelo estímulo à cooperação, à liberdade e à democracia implica desencadear o desejo, de modo que a reflexão e a ação são componentes essenciais.

Larrosa (2001, p. 21) conceitua experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A relação entre a vida do ser humano e o conhecimento adquirido no contexto mobiliza o humano, e a experiência é rara, assim como aquilo que faz sentido para cada um. A palavra *experiência*, nesse contexto, sugere caminho, passagem, risco, perigo, necessidade de abertura e pré-disposição para viver o novo intensamente. Essas peculiaridades explicam por que os sujeitos resistem a viver experiências e indicam que só estando abertos poderão se transformar. O autor destaca, ainda, que a experiência é uma paixão (2001, p. 26) e que não se pode captá-la a partir da lógica da ação, mas somente a partir da lógica da paixão.

Educar pela experiência supõe a ampliação desses pressupostos e destaca outras iniciativas de pensar as ações pedagógicas. No contexto dessa investigação, a Pedagogia de Projetos ajuda no desenvolvimento de estratégias que visem à aprendizagem mediada por meio da interdisciplinaridade como princípio epistemológico. Seria uma estratégia usada para tornar a prática pedagógica mais

eficaz e adequada ao estudante, uma vez que esse modo de organizar o currículo oportuniza ao aluno interagir com o conhecimento na resolução de problemas.

Ao discutir objetivos da proposta da pedagogia de projetos e das atividades, Jolibert (1994, p. 22) sugere projetos de aprendizagem, os quais ajudariam a construir cidadãos competentes para atuar na sociedade, à medida que seriam autores de uma nova interpretação do conhecimento e não meros repetidores de fórmulas ou regras. Criar projetos de aprendizagem – por meio de oficinas de literatura, de ortografia, de teatro, de desafios matemáticos, entre outros – é uma maneira de organizar a ação pedagógica, na qual está em curso a compreensão de estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente se quer ensinar ao outro, nessa pesquisa, à criança.

Sob essa perspectiva, a interdisciplinaridade, no contexto educacional, propiciaria efetivar ligações para o intercâmbio entre conhecimentos e realidade, atuando como estratégia para a integração entre questões teóricas e práticas. Pombo (1994, p. 13) afirma que a interdisciplinaridade é uma forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto, a partir da confluência de pontos de vista e, tendo como objetivo final, a elaboração de uma síntese relativa ao objeto comum.

Para construir projetos pautados na interdisciplinaridade, há que se considerar a mediação – docente e discente. O conceito de mediação, na teoria vygotskyana (1989), é compreendido na relação do indivíduo com o ambiente. O indivíduo, sujeito do conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos, mas a sistemas simbólicos que representam a realidade. Esse processo envolve a interação entre alguém que aprende e alguém que ensina, no qual a linguagem é também elemento mediador. A mediação precisa estar ainda mais presente nas práticas educativas quando o objeto de estudo são as artes, em virtude do caráter enigmático que lhe é intrínseco. Vygotsky, ao conceituar mediação, aponta que ela desempenha papel equilibrador no processo ensino-aprendizagem. Referindo-se à atividade mediada, afirma que a essência de seu uso consiste em os homens afetarem seu comportamento pelos signos (1989, p. 62) e defende que a relação do homem com o mundo é, fundamentalmente, mediada pela linguagem.

A interdisciplinaridade, entendida como um princípio epistemológico, pode contribuir positivamente no desenvolvimento infantil, ao privilegiar a experiência e a

aprendizagem mediada. Assim, o entrelaçamento pelos caminhos teóricos acerca da educação na infância pela experiência mediada sinaliza que o contexto escolar necessita ser pensado, a fim de construir e abarcar ações pedagógicas significativas aos estudantes, as quais se traduzem em experiências que oportunizam a formação de sujeitos conscientes, solidários, autônomos, críticos e estéticos, capazes de atuar como cidadãos na sociedade. Tendo como base os pressupostos elencados, implementamos uma pesquisa, cuja vivência será discutida a seguir.

Projeto *Abrapalavra*: a poeticidade da linguagem verbal e corporal

O Projeto *Abrapalavra* foi criado e desenvolvido pelas pesquisadoras como um conjunto de estratégia para realização de atividades extra curriculares no ambiente escolar e que possibilitasse analisar como as crianças interagem com a poesia. O projeto é natureza interdisciplinar e privilegia a leitura de poesia, acompanhada de atividades lúdicas de cunho poético, a partir da linguagem verbal e corporal. Esta ação almeja contribuir para o desenvolvimento linguístico, motor, cognitivo, social e estético das crianças.

Para viabilizar a investigação, optamos pela pesquisa-ação, por ser um tipo de investigação em que o pesquisador, imbricado no estudo, acompanha e realiza prática docente, de modo a atuar para a resolução de problemas educacionais. Conforme Thiollent (2004, p. 15), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador desempenha papel ativo no equacionamento de problemas encontrados e na avaliação de ações desencadeadas.

Escolher a criança como sujeito da investigação significa trazê-la para expressar diferentes situações de interação do universo infantil que permitem *ouvir, perceber, criar, fazer, expressar, comunicar e aprender* algo durante atividades propostas pelo pesquisador, porque se criou na escola um espaço para realizar atividades lúdicas a partir do poético, por meio da linguagem verbal e corporal. Desse modo, o percurso metodológico está baseado na elaboração, criação e construção de um olhar voltado a compreensão da linguagem poética na infância, como aspecto a ser potencializado nos processos de ensino e de aprendizagem.

A criação do Projeto *Abrapalavra* foi uma estratégia para a pesquisa. O projeto priorizou a leitura literária³ de poesias a partir de ações pedagógicas que contemplam, entre outros aspectos, a brincadeira, a exploração do corpo, a convivência em grupo,

preocupando-se com o progresso cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. A proposta foi realizada com grupo de alunos com idade entre 6 e 9 anos, matriculados na modalidade Tempo Integral, em escola particular, localizada no município de Caxias do Sul-RS. Durante sua efetivação, foram estudados dez poemas de obras de acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola⁴, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os poemas foram selecionados tendo como referência critérios como: a) características quanto à possibilidade de explorar, por meio da ludicidade, o poético nas linguagens verbal e corporal; (b) adequação às propostas pedagógicas a serem elaboradas, conforme estrutura de planejamento criada, (c) diálogo com interesses dos sujeitos da pesquisa, (d) representatividade literária do autor e (e) por fim, possibilidade de ser explorado em 90 minutos – tempo de duração de cada encontro, dado que restringe o estudo de poemas longos.

Os projetos de aprendizagem seguiram orientação metodológica de Vasconcellos (2002) e Saraiva (2001). Vasconcellos (2002, p. 57) pauta-se na metodologia dialética de construção de conhecimento, que propõe três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento, elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Os referencias de Saraiva (2001, p. 91), criados a partir da Hermenêutica de Gadamer, apresentam uma metodologia para abordar especificamente o texto literário, focando a atuação do leitor no texto, a partir de três etapas: atividades introdutórias à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e, por último, transferência e aplicação da leitura. Assim, para o “macro” planejamento, empregamos a metodologia de ambos os autores, porque as bases são complementares na construção de práticas pedagógicas. Já no que se refere ao “micro” planejamento, nenhuma das duas metodologias contemplava plenamente a proposta a ser vivenciada na oficina, de modo que foi criada uma metodologia, a partir de outras propostas e da experiência docente. O ajuste na abordagem se deve a peculiaridades do projeto, tais como o fato de os encontros serem semanais e com duração de 90 minutos, as crianças terem idades – 6 a 9 anos – e interesses variados, e, ainda, a necessidade de atender a especificidades de duas áreas, aparentemente distintas, Literatura e Corporeidade.

Em defesa do corpo poético

Para contemplar as variáveis indicadas, os encontros do projeto foram organizados, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Momentos pedagógicos

Terminologia professor	Terminologia criança	Ações
Momento inicial	Abracombina	Encaminha a criança para o objetivo da atividade, estabelece combinações e normas de convivência
Momento de sensibilização	Abraencanta	Mobiliza o estudante para o objetivo do trabalho com atividades lúdicas e corporais, antecipando aspectos dos textos poéticos a serem estudados.
Momentos para conhecer e brincar	Abraconhece e abrabrinca	Abrange a leitura do texto poético e a realização de atividades lúdicas com o corpo, vivenciada a partir do poema, a fim de potencializar os sentidos do texto.
Momento final	Abraconversa	Contempla o diálogo sobre a vivência, a fim de sistematizar a abordagem do encontro. Prioriza processos metacognitivos relativos ao ensinar e ao aprender, ajudando o estudante a refletir sobre si mesmo a partir de experiências lúdicas com a linguagem.

Fonte: Elaborado por autores.

Embora a estrutura proposta seja a mesma, a terminologia empregada com as crianças foi distinta daquela usada pelo professor, em seus registros. Nas vivências do texto literário, o tempo de duração de cada uma das etapas não é rígido, contudo, há que se enfatizar o estudo das especificidades do texto escolhido. Guiada pela necessidade das crianças, a mediação do professor é imprescindível em todas as etapas, para que as atividades valorizem as experiências dos estudantes e propiciem aos mesmos a oportunidade de revelar seus pontos de vista, reformulando posições em diferentes linguagens e, principalmente, compreendendo seu processo de construção de conhecimento. Frente ao exposto, a aplicação foi organizada da seguinte forma:

- do primeiro ao terceiro encontro: conhecimento do projeto, organização do diário de poesia⁵ com as combinações do grupo e escrita da primeira poesia. Essa etapa foi considerada como pré-teste e não houve estudo de nenhum texto poético.

- do quarto ao décimo terceiro encontro: desenvolvimento de roteiros de atividades lúdicas com poesia e corpo, a partir do estudo de poemas. Nessa etapa,

foram organizadas dez vivências elaboradas a partir dos poemas⁶: “O Autorretrato”, de Mário Quintana (2007), “Dia brinquedo”, de Fernando Paixão (2009), “Rimas malucas”, de Elias José (2002), “O circo de seu Anastácio”, de Roseana Murray (2009), “Telefone sem fio”, de Dilan Camargo (2007), “O rato Roque”, de Sergio Capparelli (1983), “Roda na rua”, de Cecília Meireles (1990), “O relógio”, de Vinícius de Moraes (1981), “Jogo de bola”, de Cecília Meireles (1990) e “Brinciar”, de Dilan Camargo (2007).

- décimo quarto e décimo quinto encontros: sistematização de conceitos a partir da vivência de atividades lúdicas com poesia e corpo, as quais visavam o entendimento do poema.

Os encontros tiveram como base epistemológica a interdisciplinaridade e pautaram-se pela interação entre os sujeitos e pela integração entre a linguagem poética e corporal, visando à produção de novos conhecimentos. A aplicação foi registrada por videogravação, depois transcrita e, dos dados estudados, depreenderam-se três eixos de análise, a partir de conteúdos que emergiram da vivência.

Interfaces da linguagem no *Abrapalavra*

A análise dos encontros possibilita a criação de eixos reflexivos. Neste artigo, elegemos três. No primeiro - *Leitura da realidade: as primeiras relações das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo* – os sujeitos constatam manifestações poéticas oriundas de atividades lúdicas, desde que tais elementos sejam explorados e mediados. Notamos essa superficialidade, quando ainda não havia iniciado o contato formal com poemas, e a professora propôs uma breve atividade corporal, que enfocou a exploração de ritmos diversificados com o corpo em movimento. Na sequência, foi organizada uma roda de conversa e o registro escrito do que cada sujeito dizia sobre os termos *brincadeira, poesia e corpo*. C9 escreve que poesia: “É um testo [sic] grande ou pode ser uma música” (02/09/10). De acordo com esse sujeito, a musicalidade é um elemento presente na constituição do poético, entretanto ainda não percebe a possibilidade de a poesia estar em outros suportes que não a palavra. O contato da pesquisadora com o grupo, nos três primeiros encontros, foi fundamental para conhecer o perfil das crianças e vislumbrar ações educativas a serem planejadas. Nessa

etapa, o conceito de poesia do grupo está associado apenas à palavra escrita na forma de poema.

Já a partir do segundo eixo – *Relações estabelecidas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo: do pensar, do fazer e do refletir à ação da criação poética na linguagem* – os sujeitos relacionaram aspectos diversos nas atividades lúdicas acerca da poesia no corpo em vários momentos pedagógicos. Adotamos, como exemplo, o quarto encontro, em que as crianças foram convidadas a vivenciar experiências para perceberem seu corpo em frente ao espelho, descobrirem outras possibilidades de seus gestos, por meio de situações-problema que enfocaram a expressividade oral, gestual e escrita, a partir do poema “O Autorretrato”⁷, de Mário Quintana. Após a indagação da professora, C7 é o único aluno que verbaliza alguma relação ao afirmar: “Nos fazer como alguma coisa” (07/10/10). Entendemos “nos fazer” como o processo de imaginar, transformar e transformar-se em outro ser distinto de como se vê. O sujeito associa sua experiência vivida e a transforma em palavras, confirmando que as palavras servem para mediar o nosso consciente e o mundo (OSTROWER, 1987, p. 21).

Outros encontros foram determinantes para a compreensão desse segundo eixo. No décimo primeiro encontro, a partir da poesia “O relógio”, de Vinícius de Moraes (1991, p. 24), a professora propôs para os alunos estratégias que contribuíssem para desenvolver o ritmo. A atividade consistia em se deslocar pelo espaço, motivados por diferentes situações-problema, prestando atenção a um aparelho que estava na sala de aula cujas luzes trocavam de cor sob comando. Após a brincadeira, foram propostas leitura e compreensão da poesia, e a mediadora indaga: “o que podemos associar do jogo a essa poesia?” Várias crianças respondem, mas destacamos C7, que estabelece várias relações e ainda convida os colegas a refletirem sobre a sua verbalização: “Eu sei que... as luzes fazem às vezes... passam devagar e rápido. Os segundos passam rápido e as horas devagar” (11/11/10). A situação pode ser analisada na perspectiva de Oliveira (2005, p. 94), a qual sugere que o ritmo, na infância, além de ser um dos elementos da expressão dos sentimentos, favorece a eliminação de contrações musculares involuntárias, contribuindo para a independência das partes do corpo, necessária ao domínio psicomotor. Além disso, a vivência rítmica habitua o corpo a responder prontamente a situações imprevistas. O texto poético, por sua vez, também enriquece o conhecimento de mundo das crianças para o domínio de

diferentes habilidades. Diante disso, a predominância do ritmo é fundamental nas atividades de linguagem.

O pensar, o fazer e o refletir a criação poética na linguagem, a partir do Projeto *Abrapalavra*, reafirmaram a possibilidade de articulação do poético pelas linguagens verbal e corporal, nos diferentes momentos pedagógicos do planejamento e explicitaram a competência necessária para elaborar estratégias mediadoras no contexto educacional. Nesse caso, elas são fundamentais para a construção de novos conceitos pelos estudantes. O mediador deve refletir sobre suas ações, criando, recriando, inovando, construindo, acertando, errando e avaliando. Uma postura reflexiva e aberta do mediador é essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar conscientemente na sociedade.

A vivência da criação poética permitiu às crianças a passagem do pensamento e da ação corporal à criação poética, pois trouxe a essência da linguagem poética, que é se expressar criativamente, contemplando a espontaneidade da palavra e do movimento. Assim, cultivar a criação poética e a espontaneidade corporal na infância, por meio da linguagem, contribui para a construção da identidade de sujeitos autônomos, críticos, criativos e estéticos.

O terceiro eixo, *Relações arquitetônicas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo*, revela, ao longo do projeto, olhares que estão além de um único modo de experimentar, interagir e dialogar, pois as crianças foram capazes de passar de uma expressão espontânea, para outra mais elaborada, formando novas associações, as quais são fundamentais na construção de conceitos. Lapierre e Acouturier (1985, p. 217) afirmam que o desejo de comunicação, que impõe a procura de expressão, cria a necessidade de organizar e de estruturar o pensamento. Pela expressão e pela comunicação, o sujeito atinge sua consciência.

No décimo terceiro encontro, os sujeitos discutem que ler poesia pode ser uma forma de brincar e de criar. Algumas crianças ampliam o diálogo e afirmam que, ao ler a poesia, conseguem ter mais ideias, sonhar e brincar, de acordo com a justificativa de vários sujeitos: “porque quando a gente lê poesia, a gente tem ideia também” (C10-22/11/10); “Dá pra brincar, imaginar, sonhar” (C7-22/11/10); “Criar” (C6-22/11/10); “brincar, fazer um jogo”, a partir da leitura da poesia (C9-22/11/10). Ou seja, a voz das crianças alerta que a leitura poética pode ser entendida como um jogo. C5 afirma que “quando

a gente tá brincando, a gente pode criar uma poesia” (22/11/10). A brincadeira está presente na construção da palavra poética, e a criança associa o brincar a aspectos do jogo e da criação poética. Talvez o sujeito tenha percebido que a criação e a invenção estão presentes na brincadeira e na poesia.

A proposta criada a partir da experiência contribui positivamente para a formação da criança, porque não se limita somente a conhecer peculiaridades de uma disciplina, mas explicita o entrelaçamento entre elas no contexto escolar. É necessário pensar na proposição de ações pedagógicas fundamentadas em metodologia que favoreça o crescimento e o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando seus processos de aprendizagem, para que se tornem mais humanos na sociedade em que vivem. Assim, as interfaces da linguagem marcam evidências distintas para reflexões acerca dos processos educacionais e da importância de cultivar o ludismo na escola.

Considerações finais

Como aproximar Corporeidade e Literatura no currículo escolar? Por que agregar profissionais da área da Educação Física e de Letras? Por que associar corporeidade e poesia? Essas questões motivaram estudos que deram origem a este artigo, produto de inquietações de profissionais com formações específicas nas áreas citadas. A linguagem humana subjaz às duas áreas, mas cada uma ocupa-se de um aspecto dessa linguagem, fragmentando-a como objeto de estudo. O artigo retoma o caráter poético da comunicação humana que se vale de diferentes formas de expressão, abrangendo, entre outros modos, os domínios aqui contemplados.

A opção pela corporeidade e pela linguagem verbal para pensar e viver o poético permeou o estudo. Se o corpo é fonte de experiência, pensar o poético pelo viés da corporeidade e da linguagem verbal seria um caminho para propiciar experiência que contribuiria para a emancipação. O corpo seria o território ou o laboratório em que a aprendizagem do poético se efetivaria. Aliás, o corpo é um dos primeiros recursos de interação da criança, mas gradativamente ocorre uma dicotomia entre corpo e mente, no que tange a aprendizagem. As reflexões do *Abrapalavra* apontam para a retomada do corpo no currículo escolar como objeto de aprendizagem, ou melhor, como território para a aprendizagem fecundar.

O *ludismo* é outra premissa que entrelaça as duas áreas e os processos de aprendizagem e de expressão. Reiteramos a importância da ludicidade nas ações

pedagógicas destinadas à infância, porque a criança aprende, essencialmente, brincando. Na oficina, a ludicidade ampliou a linguagem poética – seja verbal ou corporal, ajudando a formar crianças leitoras e viabilizando a implementação de ações interdisciplinares no contexto escolar. As atividades lúdicas abarcaram a linguagem de forma ampla e interdisciplinar, contribuindo para que os sujeitos se expressassem. Vivenciar experiências pedagógicas lúdicas auxilia na formação da identidade dos sujeitos, porque estes efetivam descobertas, nas situações mediadas, mobilizando imaginação, criatividade, espontaneidade, prazer e conhecimento. É necessário, assim, propor ações pedagógicas fundamentadas em metodologia que favoreçam o crescimento e o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando seus processos de aprendizagem, para que se tornem mais autônomos. Estratégias lúdicas, nesse caso, potencializaram a vivência da literatura e da corporeidade, auxiliando as crianças a viverem experiências múltiplas, impulsionando-as gradativamente a tomarem consciência do que sabem e do que aprendem e ainda a explicar, verbal ou corporalmente, suas aprendizagens e seu próprio funcionamento cognitivo.

Outro ponto que emerge da pesquisa é a *interação grupal*. A aprendizagem, no nosso estudo, dá-se no coletivo, a partir de desafios planejados pela docente para serem pensados em grupo, em virtude da *mediação* realizada pelas crianças e pela docente como forma de contribuir para que a aprendizagem aconteça. Na escola, há possibilidade de aplicar ações interativas, visando à aprendizagem.

Defender a presença do corpo poético no processo educativo possibilitou novos graus de conhecimento aos sujeitos, pois as situações-problemas viabilizaram às crianças manifestações diversas de caráter verbal ou corporal, mesmo que estas relações tenham sido pouco conhecidas, discutidas e apresentadas aos sujeitos, antes do projeto.

Por fim, entende-se a possibilidade de introduzir ao poético, pelas dimensões da linguagem verbal e corporal no cotidiano das experiências escolares, como uma alternativa que contribui para efetivar a educação para a emancipação, valorizando a *experiência* das crianças, a *ludicidade*, a *interação* e a *mediação*, presentes no processo ensino-aprendizagem por meio da *interdisciplinaridade* como princípio epistemológico. Almejamos, pois, *educar para a vida* e, de acordo com essa concepção, o corpo precisa entrar em cena. O dedo – aqui entendido como metonímia do corpo – volta a ser

brinquedo produtor de experiências. Como brinquedo, o corpo é ferramenta para construir conhecimento, e é também o primeiro lugar onde se inscreve a aprendizagem do sujeito. A experiência pedagógica aqui relatada evidencia que, assim como a palavra poética é sempre nova, o corpo renova-se com as possibilidades vividas e sonhadas, criando condições para que os estudantes protagonizem aprendizagens, desenvolvam-se e cresçam. O dedo, primeiro brinquedo, volta a ser sinônimo de aprendizagem e de vida.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (2a ed.). São Paulo: Hucitec, 1981.

CAMARGO, D. Telefone sem fio. In CAMARGO, Dilan. **Brinciar**. Ilustrações de João Jacaré. (p. 6). Porto Alegre: Projeto, 2007^a.

CAMARGO, D. Brinciar. In CAMARGO, Dilan. **Brinciar**. Ilustrações de João Jacaré. (p. 8). Porto Alegre: Projeto, 2007b.

CAPARELLI, S. O rato Roque. In CAPARELLI, S. **Boi da cara preta**. (Caulos, Il.). (15a ed., p. 52). Porto Alegre: L&PM, 1983.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. I A criança e o programa escolar. II Interesse e esforço. (A. Teixeira, Trad.). (7a ed.). São Paulo: Melhoramentos.

FIORENTIN, S., LUSTOSA, N. P. & ROCHA, D. L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. Em Congresso Internacional de Educação, **Anais do V Congresso Internacional de Educação**, São Luís, MA, Brasil, 5. (p. 336). João Pessoa: UFPB, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. (10a ed.). Campinas: Papyrus, 2007.

JOSÉ, E. Rimas malucas. In JOSÉ, E. **Bicho que te quero livre**. (A. Raquel, Il.). (2a ed., p. 16). São Paulo: Moderna, 2002.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1994.

LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. **Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais**. (2a ed.). São Paulo: Manole, 1985.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, (19), 20-28.

MEIRELES, C. Jogo de bola. In MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. (B. Berman, Il.). (p. 13). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MEIRELES, C. (1990). Roda na rua. In MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. (B. Berman, Il.). (p. 38). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (C. A. R. Moura, Trad.). (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, V. O relógio. In MORAES, V. **A arca de Noé: poemas infantis**. (L. Beatriz, Il.). (p. 24). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MURRAY, R. O circo de seu Anastácio. In MURRAY, R. **Fardo de carinho**. Ilustrações Elvira Vigna. (3a ed., pp. 10-11). Belo Horizonte, MG: Lê, 2009.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAIXÃO, F. Dia brinquedo. In PAIXÃO, F. **Dia Brinquedo**. (Suppa, Il.). (p. 31). São Paulo: Abril, 2009.

POMBO, O. A interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In POMBO, O., LEVY, T. & GUIMARÃES, H. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. (ed. rev., pp. 8-12) Lisboa: 1999. Texto. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>

QUINTANA, M. Autorretrato. In QUINTANA, M. **Só meu**. (Orlando, Il.). (p. 11). São Paulo: Global, 2007.

RAMOS, F. B. A literatura no desenvolvimento da criança. In OLMÍ, A., PERKOSKI, N.. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

RAMOS, F. B. (2010). **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV.

RAMOS, Flávia B., PANOZZO, N. S. P. & ZANOLLA, T. Práticas de leitura literária em sala de aula. **Revista Iberoamericana de Educación**, (46/2), 2008. Recuperado em 20 março, 2012. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>

SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. **Escolarização da leitura literária**. (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. (13a ed.). São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (J. C. Neto & S. C. Afeche, Trad.). (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (J. L. Camargo, Trad.). (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**: (ensayo psicológico). (4a ed.). Madrid: Akal, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. (13a ed.). São Paulo: Libertad, 2002.

URBIM, Carlos. **Saco de brinquedos**. II. Laura Castilhos. Porto Alegre: Projetos, anos.

Notas

¹ A apresentação dos fundamentos teóricos acerca de conceitos empregados no artigo é breve, mas o conjunto do estudo “Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal” está disponível no endereço <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/537/Dissertacao%20Rochele%20Rita%20Andrezza%20Maciel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

² O termo corporeidade integra tudo o que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento e relações com o nosso próprio “eu” e com o mundo a nossa volta. Também abrange a ideia de que o nosso corpo é constituído não somente pelo que nos é próprio (nossos genes, células, órgãos vitais, etc.), mas também pelo contexto social, econômico, cultural e natural em que vivemos.

³ Entendemos como “leitura literária” aquelas práticas realizadas a partir de um texto literário que potencializam as dimensões lúdicas e polissêmicas da linguagem.

⁴ Programa instituído em 1997 pelo Governo Federal, que objetiva fomentar o acervo, em especial, o literário, em bibliotecas de escolas públicas.

⁵ Trata-se de um material organizado no formato de caderno, cujas dimensões são 30x 39 cm, encadernado com espiral e capa transparente. Este registro era de uso coletivo e pretendia, entre outros aspectos, formar um vínculo mais efetivo dos participantes com as questões de aprendizagem postas no projeto. O nome foi dado pelas crianças no primeiro encontro.

⁶ Os poemas foram apresentados a partir de níveis de complexidade e estudados durante 15 encontros (nos três primeiros - pré-teste - e nos dois últimos - pós-teste - não houve a presença de poema, os estudantes escreveram seu próprio poema).

⁷ No retrato que me faço / - traço a traço - / Às vezes me pinto nuvem / Às vezes me pinto árvore. (QUINTANA, 2007, p. 11).

Sobre os autores

Flávia Brocchetto Ramos

Doutor em Letras pela PUCRS. Cursou estágio de pós-doutorado em Educação na FAE/UFMG e na Universidade de Lisboa. Docente na Universidade de Caxias do Sul. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1488-0534>. Email: ramos.fb@gmail.com

Rochele Rita Andrezza Maciel

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, professora na Universidade de Caxias do Sul. Professora na UCS e coordenadora pedagógica no Colégio São José. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4524-399X>. E-mail: rramaciel@gmail.com

Recebido em: 25/12/2019

Aceito para publicação em: 06/01/2020