

Poesia para crianças: reflexões sobre experiências estéticas na formação de professores

Cilene Nascimento Canda¹

Poesia para crianças

A literatura infantil sempre ocupou um lugar desprestigiado no debate acadêmico, bem como no campo artístico, sofrendo um longo percurso de lutas e de produção de estudos para ser considerada como arte. A ampliação dos debates e difusão das obras de renomados poetas e escritores, aos poucos, sugere a abertura de mercado para propostas diversificadas no âmbito da produção do livro infantil e de uma literatura para a infância. Tais ações têm contribuído para desmistificar a ideia de literatura infantil como um valor estético menor ou questionável.

Assim, é importante reafirmar o entendimento de que “poesia é arte, é a beleza descoberta em alguma coisa ou em nós: é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira”. (COELHO, 1982, p.154). Já no que tange ao trabalho de poesia para crianças, no campo da literatura infantil, destaca-se o valor estético e mobilizador de sensibilidade do ato de ler/ouvir poesia, como afirma Abramovich (1989, p.67):

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrida, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor...

A poesia para crianças é, portanto, objeto de produção artística com o mesmo valor estético e literário voltado para o público adulto. De um modo geral, é recorrente a compreensão de cultura como algo restrito à produção do adulto, retirando das populações infantis o seu potencial de criação e desvalorizando a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças. Este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança dos atos de fruição e contemplação literária em virtude de uma visão adultocêntrica equivocada e

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL/UFBA). Coordenadora do Projeto de extensão *Balaio de Sensibilidades*.

ultrapassada, conforme acentua a educadora Kramer (2008, p. 19):

O adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam.

Outro aspecto, que merece destaque, diz respeito ao fato da literatura infantil estar muito atrelada ao campo educacional, tendo recebido forte influência, ao longo da sua história, de perspectivas tradicionais e tecnicistas de educação. Isto acarretou para o ensino da literatura uma dimensão moralista, através do famoso termo conclusivo “moral da história”, como forma de transmissão de conteúdos, muitas vezes, reforçando valores burgueses e conservadores e desprivilegiando o caráter polissêmico próprio da literatura.

Esta postura didatizante da experiência com a literatura pode influenciar negativamente na formação de novos leitores, uma vez que endossa a impressão equivocada da leitura como tarefa chata, enfadonha e desinteressante. Bordini (1989) também tece críticas contundentes ao modo como a poesia vem sendo introduzida nas escolas; afirma a tendência de se adaptar a poesia para a criança, retirando o seu valor poético e optando pela “[...] infantilização do discurso e da redução do plano semântico a esquemas, ataca o efeito poético pela raiz, desvalorizando a poesia infantil como possibilidade de arte literária” (BORDINI, 1989, p. 56). Assim, observa-se que escolas, de um modo geral, atribuem pouco valor à leitura de poemas em salas de aula, deixando de reservar e de oportunizar espaços e tempos de fruição e de contemplação, no sentido de ouvir um poema, dialogar e dar sentidos ao que se escuta.

A poesia é uma produção humana historicamente recriada e reinventada, que comunica e expressa modos próprios de leitura da vida e de compreensão da realidade para o poeta. O prazer estético e a capacidade de contemplação dos modos de se brincar com a linguagem são ativados no contato da criança com a poesia. A leitura de poemas na escola pode ativar meios de sensibilidade das crianças pequenas, pelo modo particular de trabalhar com as palavras, a musicalidade textual, o ritmo, as rimas, diferentemente da comunicação corriqueira do cotidiano, contribuindo para o processo de simbolização peculiar à primeira infância. Enquanto arte, o mais importante não é o conteúdo contido no poema a ser transmitido pelos versos, e sim a forma como o poeta

inventou ou utilizou para expressar o seu olhar não habitual e poético ao mundo. É a dimensão estética da poesia e o seu potencial formativo que nos interessam aqui, pois

[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita (BORDINI, 1989. p. 63).

Contudo, nem sempre os cursos de formação de professores asseguram este tipo de experiência de ler/ouvir/conversar sobre poesia. Sem este tipo de conhecimento literário e com o restrito acesso da população ao patrimônio cultural do nosso povo, em virtude dos processos de dominação cultural, a exemplo a indústria cultural de massa, a garantia deste tipo de saber experiencial se torna cada vez mais raro na escola. No entanto, é importante reafirmar a necessidade de inclusão da experiência com literatura na escola, desde a entrada dos pequenos na Educação Infantil, por entendermos que:

Embora, muitas vezes, a própria escola promova a ruptura criança/poesia pelo modo como tem promovido o estudo, a leitura e a prática de trabalho com o texto poético; ele precisa fazer parte dos conteúdos escolares, e o professor precisa conhecer a produção atual e as especificidades desses textos voltados para o público mirim e o que deve ser valorizado nessas produções (GONÇALVES, 2017, p. 2).

Para oportunizar este tipo de experiências estéticas de ouvir/ler poemas, é necessário um investimento na formação artística de educadores, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com este cenário posto, tratarei, a seguir, dos desafios e das possibilidades inerentes ao trabalho de formar professores, com foco detido no campo da licenciatura em Pedagogia.

Incursões de uma educadora-artista-pesquisadora na formação de professores

Atuei em escolas públicas, na condição de professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, durante quase dez anos. Em diversas experiências ao longo desta trajetória, fui me tornando educadora de modo permanente no exercício da profissão e em processos de formação continuada. Sonhos, frustrações, veredas e descaminhos fizeram parte desta trajetória. Desde este período da minha vida profissional, já sentia, intensamente, que a contribuição para a melhoria da qualidade do sistema público de educação não poderia ser uma tarefa simples, pontual e individual. Tal tarefa exigiria muita dedicação, trabalho, compromisso político, ética e compreensão crítica do

contexto sociocultural; conhecendo a educação pública de perto, percebo que tal tarefa só seria possível por meio de um trabalho coletivo realizado entre a escola e a comunidade.

Em paralelo às experiências como professora, sempre coexistiu uma eu-artista que gritava lá dentro de mim, buscando expressão e liberdade. Ao longo da minha vida, fui exercitando a minha expressão artística, através da poesia, do teatro e do desenho livre, sempre mantendo contato e trocas com redes, coletivos e movimentos de artistas. E posso assegurar que a minha experiência como artista alimenta e mobiliza o meu ser-educadora como um todo. Nos últimos anos, venho me dedicando à poesia falada em diferentes espaços, como saraus itinerantes, atividades escolares com crianças, eventos culturais e acadêmicos, bares, ruas e em outras situações, uma marca identitária no meu fazer pedagógico.

Eis as razões disso: trabalho na formação de professores no ensino superior, há mais de dez anos; e nas experiências de ensino, pesquisa e extensão, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos campos da arte, da ludicidade e da infância, onde percebo a importância e a necessidade de se trabalhar as artes na formação de pedagogos. Refiro-me especificamente aos pedagogos por estes serem os profissionais polivalentes que trabalharão diretamente com a educação de crianças, do zero aos 10 anos de idade, aproximadamente, em salas unidocentes. Cabe a este profissional a introdução da criança no mundo das ciências, das artes e da sociedade; cabe a ele o exercício de experiências formativas que envolvem saberes (didáticos, científicos, profissionais, culturais). A complexidade e os desafios que permeiam a atividade docente são inúmeros e exige deste profissional tanto a dimensão crítica, profissional, como também ética e estética. É justamente sobre a dimensão estética da prática de educação de crianças que atrelarei o debate vindouro, tendo como recorte uma experiência de extensão universitária com a poesia para crianças.

Como possuo experiências profissionais e universitárias no campo das artes, venho me debruçando na introdução de experiências artísticas na formação inicial de professores. Ao tratar de experiência, parto do conceito de experiência apoiado em Bondía (2002, p. 21),

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. (...)A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o

que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

O conceito de experiência difundido por Bondía, como algo nos toca e nos atravessa, aproxima-se da compreensão de experiência estética, no campo da formação artística ou da arte-educação, como produção de sentidos e de sensibilidade. No âmbito da estética, a arte, como principal via de ativação da sensibilidade, se destaca também como um tipo de atividade humana que estimula a criação, comunicação e expressão que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados por meio de diferentes linguagens. Segundo autores da arte-educação, Duarte Jr. (2001) e Japiassu (2007), o estudo e a apreciação da arte apresentam objetivos diversos em torno de uma educação estética, compreendida como a ciência das sensações, ou seja, o ato de conhecer é mediado pela percepção sensorial, musical, corporal, cênica, literária do ser humano, através dos sentidos: audição, olfato, paladar, tato e visão.

Desse modo, ao nos referimos à experiência estética, é importante diferenciar o sentido de *estética* trabalhado neste texto, com os termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo” como convencionalmente são utilizados no cotidiano. Assim, o termo *estética*, aqui, “evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2002, p. 291).

Com base em tais questões, o lugar do sujeito na experiência estética precisa ser considerado quando pensamos em experiência com arte, no nosso caso especificamente, a poesia falada. Muitas vezes, a vivência ocorre, o sujeito participa dela, mas esta não o afeta, não o toca, não o atravessa, nem faz sentido para ele. No entanto, se a experiência provocar arrebatamento, sensibilização, mobilização de um sentimento, uma ação ainda que tímida, uma resposta ainda que ínfima, um olhar diferente perante o cotidiano, podemos dizer que este sujeito passou por uma experiência de natureza estética, repleta de sentidos e de inspiração.

No entanto, as experiências artísticas concretizadas nas escolas não têm ganhado um destaque merecido frente ao trabalho formativo (intelectual/corporal/afetivo/social). Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o

reconhecimento da arte e da literatura como processos de cognição significativos para o desenvolvimento do pensamento e da ação da criança em formação. Em consequência, este campo do saber/fazer/sentir humano é tão pouco valorizado ou oferecido insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Na escola, o estigma de que a arte como um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente. Denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, conforme esclarece Efland (1998, p. 122):

A suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional.

O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. No que se refere ao ensino de literatura, é possível tecer críticas em relação a um tipo de ensino disciplinar, fragmentado, sem diálogo com as linguagens construídas pelos aprendizes em sala de aula. Muitas vezes, o ensino é centrado na história da literatura, bem como na vida e obra dos autores clássicos, sem uma aproximação com a realidade sociocultural e linguística das comunidades escolares.

Por perceber tais lacunas no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, ao longo deste percurso trabalhando como artista-educadora-pesquisadora na formação de pedagogos, venho criando espaços/tempos de formação lúdica e artística de professores. Desses espaços/tempos formativos, destaco “Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema”, ação integrante do projeto de extensão “Balaio de sensibilidades”, integrado ao Grupo de Estudos em Educação e Ludicidade (GEPEL/UFBA).

Das diversas atividades promovidas neste sarau infantil, destacamos para registro, análise e socialização as ações ligadas ao trabalho com poemas e histórias, protagonizado por estudantes de licenciatura em pedagogia e grupos culturais. Com base neste preâmbulo, este artigo destina-se a registrar e sistematizar a experiência estética com poesia e histórias do II Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema, realizado em 2016.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e de cunho intervencionista, na qual as experiências com poesia para o público infantil é tomado como experimento estético, com vistas ao registro de possibilidades educativas com centralidade nas linguagens das crianças. O contexto empírico onde o experimento foi realizado é o Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema, compreendido como espaços coletivos e simultâneos de experimentação ou de mostra artística que reúnem poetas, artistas e outros fazedores da cultura em compartilhamento de suas expressões artísticas para o público infantil formado por alunos de escolas públicas.

O Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema consiste em um evento de articulação, mobilização e culminância de processos formativos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão e é constituído por interações criativas e lúdicas entre crianças e adultos. No âmbito da educação da infância, é fundamental compreender o espaço educativo para a criança “como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e de interesses das crianças e das comunidades”. (FORMOSINHO, 2013, p. 44). Pela polissemia de linguagens e pela diversidade de situações educativas, o sarau infantil é compreendido também como campo formativo para os estudantes de licenciatura em pedagogia, no exercício do brincar, ler poesia e trabalhar com arte com o público infantil.

Na programação do sarau, poetas, contadores de histórias, músicos, palhaços, artistas de uma forma geral foram convidados para disponibilizarem em cinco espaços artístico-culturais gratuitos e abertos ao público, a saber: 1. Acolhimento; 2. Poemas e histórias; 3. Brincadeiras e interações; 4. Visualidades; 5. Musicalidades. Para este texto, trataremos da experiência do espaço de Poemas e histórias, com destaque para a atividade dos Sussurros poéticos.

Poemas e histórias

Uma das práticas de constituição dos sujeitos que contribuem para a interação, formação, desenvolvimento e construção de sentidos e conceitos durante a infância é ouvir histórias e poemas. Como vimos, ouvir poesia pode ser considerado como ato fundamental para a formação da sensibilidade na infância. É a partir da oralidade que a criança é iniciada no imaginário, no mundo das palavras, da sua musicalidade, ritmo,

rimas, dentre tantas outras possibilidades de produção literária. Parar para escutar um poema, parar e se dar conta dos sons e sentidos emitidos e provocados pelas palavras, conhecer a vida pela escrita e oralidade dos poetas pode abrir as brechas para a curiosidade no ato de ler, fundamental para a criança em etapa anterior à alfabetização.

Do espaço reservado para os Poemas e Histórias para crianças, neste sarau infantil, destacamos, inicialmente, os Sussurros poéticos, como ação idealizada pela professora doutora Lícia Beltrão, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), livremente inspirada na proposta do grupo francês Les Souffleurs – Commandos Poétiques, em que tem-se algumas pessoas caracterizadas com bastante colorido, portanto um tubo (de PVC ou de papelão) enfeitado, o qual se usa para sussurrar poemas nos ouvidos das crianças. O modo criativo de trabalhar com este veículo de recitação de poemas já é, por si só, atrativo, chamando ainda mais a atenção para o fato de se ouvir poesias com uma modulação diferente na voz, não habitual e extra-cotidiano.

As crianças foram recepcionadas, no II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema, por sussurradoras poéticas que falavam poemas em seus ouvidos. Esses modos de produção e interação linguística no universo infantil teve importante destaque na organização do Sarau, pois congregou-se artistas, brincantes e demais interessados em compartilhar suas experiências de contação, narração e poemas e brincadeiras de natureza oral para que as crianças tivessem acesso a elas. Assim, um espaço dentro do sarau foi pensado com vistas a servir de palco para essas trocas. Foi oportunizado também aos artistas e aos contadores a liberdade de ler histórias, como uma forma de inserção das crianças no mundo da palavra escrita, ainda que, em alguns casos, elas não soubessem ler. Isso foi muito importante por se tratar de ações pedagógicas de aproximação da criança no universo da oralidade da cultura e da escrita, de modo lúdico, sensível e acessível, conforme visualizamos nas imagens:

Sussurros poéticos/ II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema



Fonte: arquivo pessoal da autora

Outras formas de intervenção poética também ocorreram como a participação do Grupo Teatro Griot que apresentou uma série de histórias e contos tradicionais da cultura brasileira, tendo como referências a literatura afro-brasileira. Com a linguagem cênica, o grupo criou diversas formas de dramatizar e encenar contos, por meio da fala dos personagens e de sua interação com as crianças a todo instante. Percebeu-se que o teatro é uma linguagem especial de tratamento estético do texto literário, aproximando o espectador das histórias, poemas e contos, por meio de ricos elementos teatrais, como o figurino, cenário, maquiagem, dentre outros:

Grupo Teatro Griô/ Livros de autoria de Sandr Popoff
II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema





Fonte: arquivo pessoal da autora

Houve também uma exposição de livros da autora Sandra Popoff, com sessão de autógrafos e a mobilização de estudantes que contaram histórias e recitaram poemas para as crianças, criando um clima de escuta sensível, de partilhas de percepções e de acolhimento. A atenção e o envolvimento dos pequenos demonstraram que as crianças sabem identificar o valor poético das palavras, seja pelo uso de sonoridades, humor e ritmo, como também pelo mundo diverso e rico que se acessa por meio do imaginário infantil.

Considerações em processo

No âmbito da pedagogia, os campos da alfabetização e do letramento possuem vastas pesquisas e estudos que embasam as práticas pedagógicas de contato com a língua. No entanto, no campo da formação de professores, o trabalho com a literatura, mais especificamente a poesia, é pouco estimulado. Assim, é importante reafirmar a importância do professor ler, por este ser responsável pelo início do processo formação do leitor. É através da leitura, para além da técnico-científica, que o educador poderá ampliar a sua formação estética, ou seja, sensível e criativa para atuar com a educação de crianças.

Dos quatro espaços/tempos do “Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema”, ação integrante do projeto de extensão “Balaio de sensibilidades”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o espaço Poemas e Histórias foi abordado no texto, como forma de compartilhamento de experiência com a literatura, mais especificamente a poesia e os contos infantis.

A realização do sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de aprendizagem e de interação entre as crianças de diferentes idades, considerou aspectos como: a liberdade do brincar e do interagir, a simultaneidade das atividades propostas, o diálogo entre brincantes, artistas, educadores e crianças, a articulação entre a universidade e a educação básica, a formação lúdica de educadores, a ampliação do repertório estético, cultural e brincante de estudantes em formação. Concluímos que o sarau infantil pode ser considerado como ação estética e de natureza extensionista, que favoreceu o convívio e cultura universitária, ao acesso à leitura de poemas e contos infantis e a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, crianças, educadores da educação básica, artistas e outros criadores.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 65-95.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia e consciência linguística na infância**. In: SMOLKA, A. L. B. et all. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad.de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- EFLAND, Arthur. **Arte e cognição: Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Modelos curriculares para a educação de infância**. construindo uma práxis de participação. Porto, Portugal. Editora Porto, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. **Poesia infantil: uma linguagem lúdica**. Disponível em http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdfem31/07/2017.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2007. Coleção Ágere.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. Revista Movimento, 2008.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

MASSA, C. D. **Estética do espetáculo teatral**: Tragédia e comédia na Grécia Antiga durante o período clássico. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2001, pp. 290-296.