



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 515

CRIANÇA FAZ POESIA? REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA, FRUIÇÃO E CRIAÇÃO POÉTICAS NO CHÃO DA SALA DE AULA

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira – UFSC

Eliane Santana Dias Debus – UFSC

Agência Financiadora: FUMDES/UNIEDU e CAPES

Resumo

Este texto apresenta parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Doutorado em Educação que tratou de investigar a relação infância e poesia, dialogando com os campos da infância, educação, linguagem e literatura, focando especialmente a poesia. O ponto de partida é a escuta sensível na pesquisa com crianças, tomada como subsídio fortalecedor de ações que possam beneficiá-las no aqui e agora da aprendizagem escolar e para além dela. Aborda algumas das questões que permearam a pesquisa organizando-as em torno de três objetivos: refletir acerca dos conceitos (i)mobilizadores que sustentam a prática educativa no que tange o trabalho com a poesia; destacar a necessidade de ampliação da leitura poética a partir de algumas experiências que vêm ocorrendo no interior das nossas escolas; e problematizar a indagação “criança faz poesia?”, percebendo como e/ou o quanto a resignificação e/ou criação de estratégias de trabalho com poemas promovem e potencializam o encontro poesia e criança.

Palavras-chave: Criança. Poesia. Autoria. Escola.

1 Introdução

A poesia é uma pulga

A poesia é uma pulga,
coça, coça, me chateia,
entrou por dentro da meia,
saiu por fora da orelha,
faz zumbido de abelha,
mexe, mexe, não se cansa,
nas palavras se balança,
fala, fala, não se cala,
a poesia é uma pulga,
de pular não tem receio,
Adora pular na escola...

Só na hora do recreio!

(ORTHOFF, 2005, p. 3)

Neste texto apresentamos parte de um estudo desenvolvido no âmbito do Doutorado em Educação¹ que tratou de investigar a relação infância e poesia. A pesquisa dialoga com os campos da infância, da educação, da linguagem e da literatura voltando o olhar especialmente para a poesia, tanto o conceito de infância quanto o de poesia foram abordados em sua pluralidade: infância(s) e poesia(s). Assenta suas premissas numa visão bakhtiniana de constituição do humano pela linguagem, discutindo, de modo transversal, a aprendizagem e o usufruir das modalidades oral e escrita apreendidas e aprimoradas no espaço escolar e destaca a relevância da presença poética na escola observando seus desdobramentos.

A empiria teve como cenário uma escola da rede pública estadual, situada no município de Criciúma, em Santa Catarina, Brasil. Foi realizada no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 a partir de uma escolha metodológica chamada de “espaço de narrativa” (LEITE, 2008, p. 121), que promoveu encontros com oito meninos e doze meninas, com idade entre oito e doze anos, estudantes de terceiro a quinto anos dos anos iniciais da Educação Básica, para confabular sobre a poesia e sobre a vivência poética da criança no cotidiano escolar e para além dele. Dialogou igualmente com adultos, professores ou não (duas professoras, um funcionário de serviços gerais e dois poetas regionais), para refletir sobre o modo como a linguagem poética transita na escola.

A investigação de cunho teórico mostra que, no Brasil, embora possamos contar com um abundante referencial e discursos enfáticos de pesquisadores, professores, escritores e demais adultos responsáveis pela formação da criança, ainda há muito por se fazer em termos de “letramento literário”, conceito explicitado por Rildo Cosson (2012) ou de uma “educação literária”, como se referem os pesquisadores Carlos Lomas (2006) e Blanca Ana Roig Rechou (2012), entre outros. Temos avançado nas últimas décadas principalmente na produção literária indicada ao público infantil. Regina Zilberman (2005) enfatiza que a nossa literatura infantil conta com mais de cem anos de história e nos oferece um acervo respeitável que será lido e lembrado por várias gerações. Os programas de políticas públicas de leitura² (literária) tem suprido a escola com acervos

¹ A pesquisa foi financiada pelo Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU); e o Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Um dos principais programas de políticas públicas de leitura é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ativo desde 1997, que “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos

que passam por avaliações e contemplam os diferentes gêneros (narrativa, poesia, livro de imagem e história em quadrinho). Leo Cunha (2013) celebra o fato de que no Brasil, nos dias atuais, a poesia para criança se faz bastante presente, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Os aspectos de produção e distribuição governamental de acervo literário (infantil e juvenil) representa um avanço no sentido de instrumentalizar a escola, seus professores e alunos.

As reflexões suscitadas nos caminhos da pesquisa são bastante amplas. Aqui apresentamos algumas das questões que permearam a pesquisa organizando-as em torno dos seguintes objetivos: refletir acerca dos conceitos (i)mobilizadores que sustentam a prática educativa no que tange o trabalho com a poesia; destacar a necessidade de ampliação da leitura poética a partir de algumas experiências que vêm ocorrendo no interior das nossas escolas; e problematizar a indagação “criança faz poesia?”, percebendo como e/ou o quanto a resignificação e/ou criação de estratégias de trabalho com poemas promovem e potencializam o encontro poesia e criança.

2 A poesia na escola: conceitos (i) mobilizadores

A escola é vista como um espaço-tempo importante para a formação leitora das crianças, principalmente daquelas que frequentam a instância pública. Para Zilberman (1998, p. 14), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. A responsabilidade atribuída ao professor e à professora consiste não apenas em criar e/ou em ampliar possibilidades de leitura poética, como também em selecionar o acervo que será oferecido aos meninos e meninas, apresentando a eles livros, poetas e poemas diversos. Esse movimento prático nos leva a indagar a natureza simbólica que o acompanha: o modo como o texto poético transita na sala de aula, que, não raro, pode se mostrar problemático.

Na trajetória investigativa compreendemos que dentre os aspectos mais relevantes para promover a presença qualificada da poesia na sala de aula está o papel exercido pelo professor e pela professora, enquanto mediador e mediadora que precisam lidar com seu próprio letramento literário. Como a grande maioria dos professores, principalmente aqueles que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, não possuem formação

alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 1998).

adequada e “alimentada” ao longo da atuação para lidar com a poesia, suas estratégias de trabalho se pautam, fundamentalmente, na sua experiência enquanto leitor, nos seus “gostos e desgostos” acerca do gênero. Porém, por mais amplo que possa parecer o acervo poético do mediador, o trato com o texto poético não pode ficar dependente deste.

Além do acervo pessoal, a ação pedagógica também se pauta na concepção que o docente possui acerca da linguagem poética, que, grosso modo, tende a assumir dois extremos conceituais: de um lado uma visão ingênua – fruição, inspiração e até certa sacralidade, a poesia e seu poder mágico capaz de encantar e/ou assustar pessoas; em outro extremo, uma segunda concepção de poesia como pretexto didático que desconsidera, em grande parte, suas características, com objetivos que antecedem a leitura do poema e propõem estratégias inadequadas para esse tipo de texto. Nesse sentido, parafraseando Marisa Lajolo (1994), podemos afirmar que mesmo que os textos poéticos escolhidos sejam muito bons, se forem seguidos de maus exercícios, tanto num extremo quanto no outro, vamos prestar um “desserviço” à poesia. Estas duas formas de compreender o texto poético imobilizam o potencial estético, linguístico e literário do gênero – a primeira por distanciar a poesia dos sujeitos reais da linguagem e por colocá-la numa dimensão de incompreensão e inacessibilidade; a segunda por tratá-la como texto não literário.

A pesquisadora Ana Elvira Luciano Gebara (2012, p. 26) pergunta: “Pode o professor apresentar às crianças poemas se não tem uma concepção de poesia?” Mas, o que é poesia? Por que levá-la para a escola? Ribeiro (2007, p. 53) reconhece a dificuldade de encontrarmos “um entendimento seguro para o polissêmico e fugidio conceito de poesia”. Também nós percebemos a pluralidade acerca do conceito de poesia ao tentar defini-la nos caminhos investigativos, nos quais foi preciso lidar com concepções múltiplas. Todavia, essa é uma reflexão importante a ser feita, principalmente pelos professores, pois o trabalho e o engajamento com o texto poético na sala de aula estão diretamente relacionados a um conceito sólido e significativo acerca do poético, pautado em valores (universais) que “definem e dão sentido à vida de cada um e à própria humanidade”, e numa “reflexão epistemológica séria, sobre o valor do conhecimento, em geral, e sobre o valor do conhecimento estético e literário, em particular” (RIBEIRO, 2007, p. 53).

A partir do momento em que nós, professores e professoras, aceitamos o desafio de responder a segunda pergunta, “por que levar poesia para a escola?”, certamente estaremos dispostos a enfrentar a polissemia contida na primeira questão, “o que é

poesia?”, e a pluralidade de respostas que podem ser encontradas. Tais reflexões desencadeiam aprendizados multifacetados e exploram a base da formação, não apenas docente, mas deste homem moderno que nos tornamos, que tem um modo peculiar (ou limitado) de ver o mundo, e que, de uma maneira geral, tem tratado a poesia como algo supérfluo, privilégio de alguns e dispensável para muitos. A leitura da literatura está para além da escolarização e o letramento literário tem um papel crucial no processo de apreensão e uso esclarecido da escrita nas práticas sociais pelo seu caráter transdisciplinar. Barthes (1978) já mencionava essa qualidade transversal que o discurso literário (poético) apresenta, dialogando com todas as esferas discursivas da atividade humana. Por outro lado, quando estamos falando da literatura na escola, são as concepções de literatura e do poético que os docentes possuem que indicam como ela chegará ao aluno e como efetivamente “pisará” o chão da sala de aula.

3 O chão da sala de aula: conversando sobre possibilidades

Se o exercício da leitura (fruição e criação) poética na escola, no sentido quali e quantitativo, ainda está aquém do que se almeja, isso também se deve “ao caráter marginal que a ela se atribuiu. [Contudo,] O desgaste típico de textos como contos, romances, crônicas e outros, causados pela obrigatoriedade da leitura, ainda não atingiu os poemas.” (GEBARA, 2012, p. 14). Desse modo, mais do que contemplar a poesia no currículo escolar obrigatório, a ampliação da leitura poética precisa ser pensada a partir de algumas experiências que vêm ocorrendo no interior das nossas escolas. Estas, por sua vez, destacam o papel potencializador da poesia na promoção de uma educação estética de crianças e adultos. São experiências que contam com professores mediadores (entusiasmados) que buscam promover e consubstanciar a sensibilidade leitora, inserindo a poesia nas suas práticas educativas cotidianas. Na maioria das vezes, estas práticas se fazem e permanecem (quase) no âmbito do anonimato, como “pequenas” experiências que se agigantam quando olhamos para os aspectos de produção de sentido, de envolvimento afetivo e de reflexão sociocultural. O ponto de partida e o de chegada destas propostas é seguramente o mesmo: promover a leitura poética.

O trato com o texto poético na escola aponta na direção da proposição de estratégias que coloquem as crianças (e seus professores) no circuito da interação poética, na qual elas possam ter acesso à leitura de vários poemas, em diversos suportes, e participem de diferentes atividades, como: a roda de poesia, o encontro poético ou encontro com o poeta,

a participação em saraus, a montagem de varais e murais poéticos, a leitura individual e/ou coletiva de poemas, a busca orientada de poesias em *sites* e *blogs* na internet, a criação e/ou recriação compartilhada de poemas pelas crianças, entre outras possibilidades. Essas estratégias têm, insistimos, um único propósito: ler poesia, na acepção mais ampla que este enunciado possa assumir.

As estratégias de trabalho com o texto poético se pautam numa seleção (criteriosa) de textos e autores, exigindo do professor mediador a formação adequada para fazê-la, mas principalmente a disposição (ou seria a paixão?) em interagir com a poesia e em promover o encontro entre ela e a criança. Além disso, estas estratégias não podem ficar limitadas ao domínio do eventual, pois a leitura da poesia exige mais do que eventualidade e precisa ser pensada como aprendizagem contínua e sistematizada. As rodas de poesia, os saraus, a montagem de varais e murais poéticos na escola são algumas das formas utilizadas pelos professores que objetivam impulsionar a leitura da poesia e resultam de projetos de trabalho contemplados nos planos de ensino das unidades escolares.

A poesia está na escola. Começamos a “vê-la”, ainda que timidamente, no discurso e na prática docentes como possibilidade de trabalho a qualquer hora e com o olhar cuidadoso às peculiaridades do gênero. Quadras, lenga-lengas, canções, *haikais* e outras formas poéticas assumem a função de familiarizar criança e poesia, proporcionando não apenas a aproximação entre ambos, mas, sobretudo, o prazer de ler, ouvir, fruir e escrever poemas. José de Souza Miguel Lopes (2015), ao tratar da poesia na escola, enfatiza o envolvimento do professor enquanto leitor de poesia e sua forma de mediar a leitura poética:

O professor precisa conhecer a poesia, os elementos que a tornam uma obra de arte. Somente apreendendo a mensagem poética em seus múltiplos sentidos, apreciando sua estrutura e significação e seu valor, poderá transmiti-la aos alunos. Ao trabalhar a poesia com crianças e jovens, o professor pode transformar a sala de aula num campo de descoberta, de invenção e de fantasia. Os estudantes aventuram-se num jogo de sons, ritmos e conceitos, ampliando sua capacidade de leitura e de compreensão do mundo. (LOPES, 2015, p. 13)

Para o autor, é preciso que o professor e a professora sejam sensíveis ao texto, permeáveis à comunicação do artista, no exercício de ler, dizer e ouvir poemas. Gebara (2012) diferencia formas de leitura, chamando uma de eferente e outra de estética. A diferença entre as duas está no modo como o leitor (ou ouvinte) fixa a atenção ao texto. “Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste, a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura.” (p. 25). Segundo a autora, a leitura eferente procura informações imediatas, soluções de problemas ou orientações

para outras atividades, um tipo de leitura que não tem um fim em si mesma e privilegia o cognitivo, enquanto a leitura estética faz outras exigências. Na leitura (ou audição) estética, a atenção se volta para elementos como: a sequência das palavras, o som, o ritmo, o contexto de uso, as sugestões conscientes (ou não) e o uso de estruturas da linguagem literária e não literária que estas palavras provocam. A leitura da palavra poética alcança também os “implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos” (p. 27).

A autora afirma ainda que esta categorização nos possibilita compreender porque a leitura da poesia na escola pode não ser uma leitura estética, quando se propõe a outros objetivos ou à busca de conteúdo específico. Se vamos ler (ou ouvir) poesia, estamos saindo da linguagem cotidiana e entrando na arena da ficcionalidade e da brincadeira. Vamos olhar para a realidade por outro viés. Também percebemos este fato empiricamente, pois nós, adultos ou crianças, nos posicionamos intelectual e emocionalmente disponíveis para entrar no campo da ficcionalidade, na gratuidade da linguagem e de maneira lúdica, na qual não há objetivos funcionais ou pragmáticos, mas uma nova forma de ler o mundo e a realidade que nos abarca. Johan Huizinga (2008, p. 177) afirma que: “O elemento lúdico é inerente à poesia, todas as formas de expressão poéticas estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel.” Para o autor:

A poieses é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, na qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. (HUIZINGA, 2008, p. 133)

A linguagem poética tem caráter lúdico, joga com as palavras, com o que é e com o que pode ser, faz de conta, assume feições enigmáticas. A criação poética se faz no espaço entre convicção e fantasia, entre o jogo e a seriedade (HUIZINGA, 2008); sua leitura e fruição também. Para o autor, o homem subordina as palavras à métrica, à cadência e ao ritmo porque tem necessidade do jogo social, e a poesia nasce dessa necessidade.

4 Criança faz poesia?

A criança brinca com as palavras. Nessa brincadeira, alguns vocábulos “espevitados” podem saltar das mãos e dos pensamentos dos pequenos e, inusitadamente, suscitar poesia, sem aviso prévio nem consentimento. Kirinus (2008) faz menção aos repentes poéticos das crianças originados da percepção sincrética que elas têm do mundo e da capacidade de ver simultaneamente o todo e as partes. As expressões ou palavras infantis surpreendem pela originalidade e surgem por meio do diálogo brincante que a criança estabelece com o mundo que a cerca. Quando nos perguntamos “se a criança faz poesia”, estamos nos referindo a esse modo lúdico de ela lidar com a linguagem, mas não somente. Queremos, sobretudo, pensar acerca da experiência empírica da criação oral/escrita de poemas pelas crianças, em especial àquelas que estão nos primeiros anos de escolaridade.

O mar

O Mar é tão lindo
é uma imensidão!
Quando eu o vejo
faz bem ao meu coração.

Vanessa Aparecida Nunes de Jesus³

A quadra “O mar” compartilha a sensação de uma menina que vê imaginativamente o oceano e a sua imensidão; ela faz desta visão o seu poema. Olhamos para uma composição ingênua que não tem a menor pretensão literária, mas que pode instigar esses poetas iniciantes a criar de forma afetiva e lúdica os seus primeiros versos. Primeiros poemas que podem ser lembrados pela vida inteira. Muitos adultos, poetas ou leitores-apreciadores da poesia, iniciaram a “relação amorosa” com ela ainda na infância, e preservaram essa relação.

Para ficar no rol dos exemplos ilustres, podemos citar Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Octávio Paz. O “poetinha”⁴ viveu sua infância no Rio de Janeiro e foi ali que, ainda menino, escreveu seus primeiros versos; Bandeira (1966), em “Infância”, compartilha reminiscências da época de criança a partir de seus três anos de idade. Este poeta afirma que suas lembranças, embora vagas, encerram “um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida, vim a identificar essa emoção particular

³ As crianças são identificadas com seus nomes próprios em função da autorização concedida por elas e por seus responsáveis legais; de suas falas/escritas não apresentarem riscos de qualquer natureza ao se tornarem públicas; e, como forma efetiva de reconhecimento da autoria. Sobre isso ver Kramer (2002).

⁴ Alcinha carinhosa atribuída por Tom Jobim, músico brasileiro e amigo do poeta.

com outra – a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia.” (p. 9); Fernando Pessoa “não foi exceção e data justamente da infância a primeira quadrinha escrita à mãe, da qual existem duas versões, com datas de 1893 e 1895: ‘*Ó terras de Portugal! / Ó terra onde nasci! / Por muito que goste delas / Inda gosto mais de ti*’.” (FREIRE, 2012, p. 155, grifos do autor); e Octávio Paz (2012, p. 13) descreve pessoalmente o seu encontro com a poesia na infância desta forma: “Meu primeiro escrito, ainda menino, foi um poema; a partir desses versos infantis, a poesia foi a minha estrela fixa. Nunca deixou de me acompanhar, e quando atravesso períodos de esterilidade me consolo lendo meus poetas favoritos.”

A memória de leitura dos poetas acentua o encontro “amoroso” com a poesia no espaço-tempo da infância. Um encontro que acreditamos ser um direito de toda criança; se ela irá apreciar ou não a poesia, é outra questão, talvez bem mais complexa. A escola não pode pretender “fabricar poetas”, mas ela pode construir e sedimentar o caminho para que infância e poesia se encontrem lírica e ludicamente e que, a partir deste encontro, cada menino ou menina possa estabelecer as relações que melhor lhe convier com essa forma de linguagem.

Kirinus (2008) escreve sobre um itinerário poético que a criança faz iniciando com as cantigas de ninar, seguido pela imitação e repetição de versos da tradição oral, pelos quais ela internaliza a fonologia e a gramática de modo “natural”. “Imitando e repetindo versos, aliterações e sonoridades, a criança se nutre dos elementos melódicos da poesia.” (p. 36). A autora ressalta que a imitação e a repetição não são vistas aqui pelo seu caráter normativo e/ou reducionista, mas como ensaio prazeroso. “Na roda, na rua, a criança explode em sons e se comunica também com a ajuda do corpo e dos gestos. [...] ela encena o ritual mito-poético com toda carga afetiva e emocional provinda do seu jogo sonoro e gestual.” (p. 37). Esses jogos sonoros e as cantigas de roda são experiências poéticas que as crianças vivenciam antes de chegar à escola e no espaço da Educação Infantil. Na passagem para os primeiros anos do Ensino Fundamental, esse repertório poético precisa ser ampliado com a proposição de novas vivências poéticas que continuem a instigar a imaginação criadora, de modo brincante e desafiador.

Nas práticas de leitura e escrita poética, temos observado que a poesia mexe bastante com a imaginação das crianças. Ela se faz convite a (co)autoria. Formas breves como os *haikais*, os acrósticos, os limeriques e as quadras provocam a imaginação criadora dos meninos e meninas. Aquelas oriundas da oralidade, como as parlendas,

possibilitam ensaios e improvisações divertidas que, de modo brincante, possibilitam a criação de versões diversas de um mesmo poema. “Hoje é domingo / pede cachimbo / cachimbo é de barro / bate no aro [...]” é um dos exemplos de parlendas (poesia oral) de origem popular.

Entendemos a criação oral/escrita de poemas com os meninos e meninas como uma estratégia de aproximação entre a criança e a poesia, e por isso “experimentamos” e incentivamos o ensaio oral e escrito de poemas pelas crianças nos encontros da pesquisa e na prática pedagógica. Nos colocamos ao lado da criança para encorajá-la. A estratégia de criação de poemas foi “experimentada” no campo da pesquisa. As crianças foram convidadas a criar poemas, de forma livre e a partir dos diferentes temas por elas sugeridos num contexto de leitura de poemas; de encontro com poetisas; perguntas sobre a poesia; e o convite feito ao grupo para ensaiar, escrever um poema, de modo individual ou em parceria.

“Posso, tipo assim, fazer um poema agora com as coisas que eu estou pensando?”⁵ – a pergunta é de Kevin. “É claro que pode, menino!”⁶ – a resposta é nossa. As criações “poéticas” das crianças respondem aos convites efetivados nos encontros. Nestes, fizemos um esforço para deixar explícito que as crianças poderiam escrever (ou não) o “seu” poema do seu jeito e da forma que lhes parecesse mais adequada. Desse modo, no espaço empírico da pesquisa, “nasceram” alguns poemas com formas e temas diversificados. Márquez (2016) ressalta a tendência escritora das crianças e afirma que cabe aos adultos que trabalham com elas incentivar e orientar o seu movimento de criação. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que a motivação para a escrita poética dos pequenos precisa ocorrer num quadro de respeito: se a criança deseja fazer seus versos, então vamos auxiliá-la, fornecendo-lhe ferramentas facilitadoras de escrita, num movimento de liberdade.

Dentre os poemas capturados no campo de pesquisa estão os escritos por Kevin e Cailane. Kevin quis escrever o seu acróstico. Ele juntou numa mesma tessitura palavras que têm em comum as letras do seu nome: “Kevin Redivo de Figueredo”, nome que começa com a mesma letra do de sua mãe, “Kerolin”, fato que ele fez questão de nos contar.

Kerolin
Educação

⁵ Anotações no diário de campo, em 28 abr. 2014.

⁶ Anotações no diário de campo, em 28 abr. 2014.

sobreViver
 Igreja
 Navio.

Rei
 Edifício
 Dinheiro
 Índio
 Violência não
 O Pacanastar.

Dentuça
 Elefante.

Figura
 pIntar
 Google
 gUgu
 prEstação
 Redivo
 Eduardo
 Dormente
 hOra

Kevin Redivo de Figueredo

A partir de uma forma poética livre, Cailane contou como escreveu seu poema: “Eu fiquei olhando meu gatinho, vi que ele não gosta de cachorro, então escrevi como se fosse o gatinho. Coloquei o olho azul, peludo. Escrevi o poema dia 26, antes de ontem. Escrevi sozinha, sem ajuda de ninguém.”

Gatinho manhoso
 Você sabia
 Que eu sou um gatinho manhoso?
 Manhoso, manhoso...
 Quando vejo um cachorro,
 eu manho...
 Porque eu não gosto de cachorro.

Mas um cachorro é meu amigo
 com este vou passear.

Meu olho é azul,
 meu rabo peludo
 sou todo peludo.
 De noite eu saio
 pra tomar banho de chuva.

Cailane Medeiros da Silva

Esta menina que brinca de ser poeta havia perguntado à Cármen Neves (poeta que participou da pesquisa) como se faz poesia. Entre outras “dicas”, a escritora falou a ela e ao grupo que, para escrever um poema, podemos fingir que somos outra pessoa ou um objeto qualquer e criar a partir da sensação imaginada de ser esse outro ser ou coisa.

Cailane se colocou “na pele” de um animal e escreveu imaginando-se um gatinho manhoso. O exercício do eu lírico “libera” a criança para se expressar, dizer aquilo que não diz de si mesma, num olhar emotivo sobre o mundo. Aqui destacamos o conceito de atividade estética de Bakhtin (2011), em que o autor-criador, diferente do autor-pessoa, transpõe para outro plano os elementos da vida cotidiana, libertando-os da realidade e inscrevendo-os em outra esfera de sentidos e significados, em outro plano axiológico. O gatinho manhoso não é mais (somente) o gato da menina, é agora um gato manhoso e poético, que se dá o direito de escolher um amigo cachorro. A menina que escreve não é mais a mesma enquanto escreve, pois ela vive o outro, cujos sentidos e valores a este atribuído não derivam do objeto em si, mas do olhar reflexivo lançado a ele, numa interação dinâmica.

A proposta de criação de poemas foi acolhida e levada a sério pelos participantes. Fizemos algumas observações acerca das formas utilizadas pelas crianças, mas é importante salientar que elas não precisam se ocupar de antemão das formas e/ou compreender os elementos estruturais da poesia para poder compor seus versos. Ao contrário, é o conteúdo, aquilo que elas querem dizer poeticamente, que determina o ritmo, a forma e a estrutura para a composição escrita das crianças, e o aprendizado estrutural se faz em decorrência disso. São as palavras a matéria-prima viva deste lúdico e imaginativo labor.

5 Mobilizando a imaginação criadora

Com o propósito de aprofundar a reflexão acerca da criação “literária” pela criança como estratégia de aproximação entre ela e a poesia, exploramos os estudos de Vigotski, cujos resultados foram publicados pela primeira vez em russo, em 1930. A pesquisadora Ana Luiza Smolka (2009, p. 7) reinterpreta o estudo situando e comentando as teorizações do autor sobre “a *imaginação* como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à *atividade criadora* do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética”. Vigotski (2009) faz a crítica à “velha” escola pela forma como orienta a composição escrita da criança, com temas estranhos a ela e com a imitação do estilo e da forma adulta e livresca. Segundo o autor, estas orientações na produção escrita “frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças” (p. 65). Os

resultados aproximavam-se de jargões escolares surgidos de uma transposição pura e mecânica da linguagem formal.

O autor cita a experiência do romancista russo Leon Tolstói, escritor que orientou, acompanhou e registrou a composição de histórias de meninos e meninas camponesas, percebendo como se dá “o processo de criação literária na criança, como ele nasce, flui, e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). O essencial das descobertas de Tolstói com a experiência que realizou está na afirmativa de que a tarefa da educação consiste em respeitar os traços da expressão infantil, auxiliando a criança na elaboração e formação de uma criação própria, a partir de uma variedade de temas, não necessariamente infantis; oferecer às crianças a leitura de textos (poéticos/literários) variados e, ao acompanhar a produção escrita das crianças, evitar “fazer observações sobre o capricho dos cadernos, nem da caligrafia, nem da ortografia e, principalmente, da construção das frases e sua lógica” (VIGOTSKI, 2009, p. 70). Observações como estas interrompem a elaboração do pensamento, a busca pela “melhor” palavra e direcionam a atenção da criança para questões secundárias e, mais do que isso, podem “abortar” um poema em vias de criação.

Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreende bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que se pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. (VIGOTSKI, 2009, p. 66)

Algumas das ideias levantadas por Vigotski (2009) se mostram férteis quando problematizamos a escrita, em especial a de natureza artística, verificando a possibilidade de uma educação para a criação literária. Smolka (VIGOTSKI, 2009) observa que, ao apresentar a experiência de Tolstói, Vigotski refuta a idealização da infância, protótipo da verdade, beleza e bondade que cria espontaneamente e “procura analisar as condições de possibilidades dessa criação no contexto da relação de ensino. Ressalta o delicado movimento do professor, que apresenta, expõe, sugere e sustenta formas de produção e elaboração conjunta das crianças, provocando-as e orientando-as.” (p. 71). O professor cria as condições para que a criança se aproxime, conheça a linguagem da poesia e demonstre interesse e/ou necessidade de ensaiar a escrita de poemas.

Vigotski (2009) também pergunta qual o sentido da criação literária na infância, já que esta não tem relação direta com a formação de um futuro escritor e é um fenômeno breve, que pode se retrair e/ou até mesmo desaparecer. A resposta a essa pergunta é bastante complexa e passa fundamentalmente por aspectos que possibilitam à criança:

[...] fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a fantasia e permanece por toda a vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 96)

Mais do que projetar um poeta, brincar de fazer poesia é, sobretudo, instrumento de desenvolvimento da imaginação criadora do homem. Na criação infantil está a marca da ludicidade, a criança faz dos sentimentos que a dominam o material para o seu poema, que em regra geral é realizado num ímpeto e dispensa muitas alterações. É preciso dizer também que não precisamos nos preocupar em demasia se o que a criança faz é poesia ou não. O que podemos fazer é ajudá-la a acreditar na capacidade de produzir uma escrita que pode assumir uma caracterização artística/poética, ou não. Oferecemos a poesia (no seu sentido amplo) aos meninos e meninas e os “largamos” para o mundo. Tal qual o adulto, a criança é movida por suas fantasias e imaginações e cria mobilizando igualmente os diferentes aspectos da linguagem humana; a relevância nesta proposta de criação está no processo, no envolvimento simultaneamente intelectual e afetivo que ela requer e, nesse sentido, podemos dizer que a criança escreve a “sua” poesia.

Bordini (1991, p. 55) explica que a escrita ou a fala da criança “nunca atingirá o nível de autoconsciência da linguagem que preside o discurso poético adulto, mas guardará algumas de suas características fundamentais: o jogo com as palavras, seja nas brincadeiras rimadas, na invenção de adivinhas, ou cantigas ritmadas”. Os poetas aprimoram cada vez mais sua linguagem, descortinam e nos oferecem a poesia nela imanente, numa criação intelectual, sensível e afetiva. Nós, alunos e professores, apenas brincamos de ser poeta, ensaiamos nossos primeiros rabiscos poéticos com as palavras do repertório cultural que nos constitui. Mas esse exercício de criação também é intelectual, sensível e profundamente afetivo. Escrevemos e apagamos; rimos e nos envergonhamos; desistimos e retomamos; nos encorajamos e eis que, do fascínio pela palavra, nasce um “poema”. O primeiro de muitos? O primeiro de nenhum outro?

6 Considerações

Criança faz poesia? Acreditamos (não somente nós) que a criança também “faz poesia”. Esta criação começa com o ato de ouvir, ler e fruir o poema de maneira autoral

e imaginativa. Além disso, os meninos e meninas acabam por apreender o que é o poema e a poesia, seus sentidos e significados, no encontro “real” com ambos. A leitura (ou audição), a fruição ou a criação de um texto poético propicia-lhes a compreensão lúdica da poesia “como uma pulga” que “nas palavras se balança” e que “de pular não tem receio”. Do mesmo modo, elas compreendem o poema (e sua estruturação) como palavras organizadas de forma a nos possibilitar ouvir o som do “zumbido de abelha” e perceber um ritmo que “mexe, mexe e não se cansa”. O aprendizado se faz tanto em termos conceituais quanto de estrutura organizacional desta forma de linguagem, que desloca o enunciado de sua função comunicativa, sem excluí-la, do modo habitualmente sedimentado, para apresentá-lo num contexto renovado e plurissignificativo, que convida o leitor (ouvinte) a um olhar inaugural, fora da rotina, desfamiliarizado.

Mais do que a crítica sutil ao nosso principal espaço-tempo de educação formal, a escola, e seu desprezo ingênuo ou intencional pela poesia, o poema de Orthof (2005), “A poesia é uma pulga”, se faz convite para que a poesia entre definitivamente na sala de aula e de lá não mais se afaste, sob qualquer pretexto. A poesia não é o devaneio que faz dormir, mas uma forma de devaneio que faz criar, conceber outras formas de ver e fazer o mundo ao nosso redor; não é evasão escapista que por um momento abre um parêntese para fruir e usufruir da arte, mas, sobretudo, é arte que se compromete com a vida em atitude responsiva, que faz a crítica necessária e é capaz de sensibilizar a vida (escolar) e fazer os meninos e meninas aprenderem a pensar. Ela os desloca do lugar comum: a poesia “coça, coça, me chateia / entrou por dentro da meia / saiu por fora da orelha / faz zumbido de abelha / mexe, mexe não se cansa”. Ela é movimento e inquietação que “fala, fala não se cala”, que mostra o potencial (trans)formador do homem enquanto ser que se constitui na linguagem e com ela “faz” poesia.

7 Referências

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, Manuel. *Itinerário de Pasárgada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1966. II.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Leo. (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013.

FREIRE, Luísa. *Fernando Pessoa: quadras*. 2. ed. Porto: Assirio & Alvin, 2012.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na Pedagogia Freinet*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOMAS, Carlos. *O valor das palavras II: gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Tradução de Maria de Lourdes Dionísio. Porto: Asa, 2006.

LOPES, José de Souza Miguel. Poesia na escola. *Presença pedagógica*, v. 21, n. 121, p. 12-19, jan./fev. 2015.

MÁRQUEZ, José Gregorio González. *Vida y poesia: la promoción de textos poéticos em el aula*. Mérida: [s.n.], 2016.

ORTHOFF, Sylvia. *A poesia é uma pulga*. Ilustrações de José Flávio Teixeira. São Paulo: Saraiva, 2005.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RECHOU, Blanca Ana Roig. Educación literária. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 362-370, set./dez. 2012.

Disponível em: <<http://obichodoslivros.blogspot.pt/2012/11/educacao-literaria-e-multiculturalidade.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

RIBEIRO, João Manuel. O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 41, n. 2, p. 51-81, 2007. Disponível em: <<http://impactum->

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.