

A CRECHE ENTRE A POESIA E A LUDICIDADE: diálogos com Manoel de Barros

Rosalina Rocha Araújo MORAES¹
Ana Maria Monte Coelho FROTA²

Resumo

O artigo aborda os temas poesia e ludicidade na creche, cuja relevância está atrelada à necessidade axiomática de proporcionar às crianças contextos práticos de experiências sensíveis e lúdicas, brincadeiras, interações, protagonismo. Ampara-se em referencial teórico sobre ludicidade e poesia, adotando metodologias qualitativas. Situado no contexto de um Centro de Educação Infantil (CEI) público de Fortaleza, Ceará, analisa dados produzidos no âmbito da docência na creche. Vislumbra desvelar aspectos e possibilidades do trabalho com poesia na promoção de uma educação sensível com bebês e crianças bem pequenas. Constata o interesse dos pequenos pela poesia e, nesse caso, especificamente pela poesia de Manoel de Barros, cujo pensamento se identifica com o das crianças. Conclui que a poesia constitui estratégia potencial para uma educação que respeite os interesses das crianças, possibilitando-lhes protagonizar processos de aprendizagem, bem como ampliar seu repertório experiencial e cultural de forma lúdica, sensível e prazerosa.

Palavras-chave: Ludicidade. Poesia. Creche. Manoel de Barros.

¹ Doutoranda em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Educação - Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Psicomotricidade Relacional - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL); graduada em Pedagogia - UECE. Professora do município de Fortaleza, Ceará, e do curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-UFC).
E-mail: rosalina28@gmail.com

² Pós-doutora - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo (USP); mestra em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Psicologia - UFC. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.
E-mail: anafrota@ufc.br

THE NURSERY BETWEEN POETRY AND LUDICITY: dialogue with Manoel de Barros

*Rosalina Rocha Araújo MORAES
Ana Maria Monte Coelho FROTA*

Abstract

This paper covers the topics of poetry and ludicity in nurseries. Its relevance is connected to the axiomatic need to provide children with thorough contexts full of sensitive and ludic experiences; play; interactions; child protagonism. It is supported by a theoretical framework on ludicity and po-etry, adopting qualitative approach methodologies. In the context of a public Child Educational Center (CEI) in Fortaleza, Ceará it analyses data produced within the scope of teaching young chil-dren. It aims to reveal aspects and possibilities of the use of poetry in the promotion of a sensitive education for babies and little children. It verifies children's interest in poetry, and in this case, spe-cifically in Manoel de Barros's poetry, whose way of thinking is relatable to children. It concludes that poetry presents potential strategy for an education that respects children's interests, that allows them to be the protagonists in the learning process and to amplify their experiential and cultural rep-ertoire in a ludic, sensitive, and pleasant way.

Keywords: Ludicity. Poetry. Nursery. Manoel de Barros.

Introdução: inaugurando o diálogo

Seria exagero dizer que o mundo está sem tempo? É pessimismo afirmar que a infância se afoga, vertiginosamente, no mar de expectativas produzido por um mundo essencialmente adultocentrado? Mais do que responder a tais questionamentos, aqui eles cumprem uma função provocativa. Visam suscitar reflexões contextualizadas no campo educacional acerca das infâncias e crianças na contemporaneidade.

As concepções de criança e infância são complexas e resultantes de processos históricos e contextos sociais distintos. Nos dizeres de Castro (2002), as “naturezas” da infância vão se modificando conforme mudam as épocas e as condições históricas. Compreender a infância, portanto, é um processo que está para além da ideia de presença ou ausência do sentimento de infância neste ou naquele período histórico (HEYHOOD, 2004).

Quando se considera o contexto brasileiro, nota-se que, historicamente, a cultura adulta se sobrepôs à cultura infantil, de modo que “diferentes discursos produzidos pelo universo adulto enquadraram a criança, determinando os espaços que ela deveria frequentar e estabelecendo os princípios norteadores do seu crescimento e educação.” (PIMENTEL; ARAÚJO, 2007, p. 188). A história, que por tanto tempo negou à criança sua condição de Ser ativo, testemunha, na pós-modernidade, seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e social, dotado de potencialidades e detentor de direitos.

As crianças constituem uma categoria social específica: a infância. Nessa perspectiva, é patente que se reconheça que a criança é diferente do adulto, mas nunca inferior a ele. Enquanto indivíduo, é tão capaz quanto o adulto, sendo inadmissível que ainda se pratique, em muitos contextos, uma educação que prepara a criança para o mundo adulto, concebendo-a como um ser em devir.

A criança não virá a ser, ela é. E, como ser que já é, demanda que pensemos em uma educação que atenda suas necessidades, considere seus interesses, escute seus anseios, possibilitando-a brincar livre e abundantemente, expressar-se de maneiras diversas, construir conhecimentos, imaginar e criar. Enfim, que ofereça à criança as condições necessárias ao seu protagonismo no processo educativo. Todavia, o que se assiste em muitos contextos escolares é o controle dos corpos, do movimento; o empobrecimento das experiências; a limitação das oportunidades de criação e construção do conhecimento.

A infância pós-moderna acompanha o processo, cada vez mais precoce, de “alunização”³ das crianças. Ainda que compreendamos que esse é um movimento próprio da pós-modernidade, é preciso atenção acerca do modo como esse atendimento acontece. Como alerta Abramowicz (2017, p. 15), no contexto pós-estruturalista, “a educação infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância.” Desse modo, subtraem-se da criança um tempo e uma condição fundamentais: o tempo de viver de forma integral e a condição de indivíduo.

³ Expressão de José Alberto Correia.

Kohan (2017) nos provoca a refletir sobre a condição da criança na escola quando afirma que essa instituição não possui infância, ou seja, não possui tempo, partindo dessa afirmativa para problematizar a construção da identidade da escola desde a acepção grega de escola como espaço de “lazer”, de “tempo livre” até a configuração atual em que se tem quase uma antiescola. As contribuições do autor nos ajudam a compreender melhor essa escola, produto do pós-estruturalismo, que se rege por uma outra lógica: a da produtividade; sendo dominada por um outro tempo: o *khronos*. É em cenários como esse, “[...] onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menos” (KOHAN, 2017, p. 11), que, muitas vezes, são emparelhadas⁴ as crianças de hoje.

Para além de todas as ações anulatórias que a sociedade pós-moderna possa exercer sobre a infância, tudo indica que persiste uma resistência das crianças que, em alguma medida, ainda que não no nível ideal, faz-se perceber. Embora capturada por instituições, saberes e práticas sociais, a infância carrega consigo “[...] o outro, algo que sobra desta tentativa de emudecimento [...] uma alteridade da infância, algo mais radical, algo que fala de uma heterogeneidade e absoluta diferença [...] algo que nos escapa e que, como tal, traz em si a força da transgressão.” (FROTA, 2019, p. 155).

Partimos dessas premissas na defesa de uma educação infantil que acolha a infância, que possibilite às crianças tempo para sê-lo. Assim como o poeta propôs, compreendemos que é preciso “repetir, repetir [esse discurso] até [a prática] ficar diferente” (BARROS, 2016, p. 16), pois entendemos que a função da escola de educação infantil é criar oportunidades para que a criança viva, desenvolva-se e aprenda de modo integral. É nessa perspectiva que se insere este artigo.

Apostando no potencial da poesia para uma educação sensível e humanizada, desenvolvemos, ao longo de um semestre, um projeto com a poesia de Manoel de Barros junto a crianças bem pequenas⁵, em um ambiente de creche. Neste artigo, vislumbramos desvelar aspectos e possibilidades do trabalho com a poesia para a promoção de uma educação sensível com bebês e crianças bem pequenas.

O trabalho com poesia na educação encontra respaldo e identificação em estudos como o de Silveira, Debus e Azevedo (2018). Os autores defendem que as crianças entrem em contato com a poesia o mais cedo possível, assim como ressaltam a importância desse contato ser qualificado, intencional e sistematizado pela instituição escolar, pois se “[...] maior é o grau de familiaridade, envolvimento e aprendizado, também maiores são as possibilidades de estabelecer uma relação fecunda e prazerosa entre a poesia e a infância.” (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018, p. 28).

A utilização de poemas nos processos de escolarização não se constitui novidade. São comuns as propostas de uso didático desse tipo de texto, sobretudo na área de linguagens. Sendo assim, cabe esclarecer que, embora reconheçamos a viabilidade de seu

⁴ Expressão de Léa Tibira.

⁵ Terminologia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

uso didático, não é esta a perspectiva com a qual trabalhamos aqui. O entendimento que adotamos leva em consideração o aspecto lúdico da poesia, pois, como afirma Huizinga (2000, p. 155), “todas as qualidades da poesia reconhecidas como próprias, como a beleza, o caráter sagrado, a magia, são desde início, abrangidas pela qualidade lúdica fundamental.” Assim, no projeto desenvolvido, além da experiência de fruição, a poesia constituiu elemento disparador de outras experiências sensíveis, deleitosas, lúdicas e formativas, tais como: diálogos, brincadeiras de faz de conta, dança, desenho, pintura, exploração e interação no ambiente natural, entre outras.

A relação da escola com a ludicidade pode ser definida, segundo Porto e Cruz (2003, p. 223), com base em três posicionamentos:

[...] um ligado ao tradicionalismo, que não estimula nem tampouco admite brincadeiras em sala de aula; outro que defende o brincar como recurso didático, ou seja, a brincadeira dirigida pelo professor; e um terceiro, que defende que, além do brincar dirigido, a ludicidade de uma forma ampla e irrestrita deve estar presente na educação das crianças pequenas.

Ao apostar no potencial lúdico da poesia, identificamo-nos com o terceiro posicionamento referido anteriormente acerca da ludicidade, pois defendemos uma prática docente amplamente alicerçada na ludicidade enquanto valor. Nessa perspectiva, o contato com a poesia já constituiria, por si, uma experiência lúdica, visto que “ela [a poesia] pode ser o ponto de partida e o de chegada. É instrumento de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais.” (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018, p. 28). Entendemos que, enquanto elemento potencialmente lúdico, a poesia favorece a promoção do jogo na educação infantil. Na sequência, convidamos o leitor para, juntos, refletirmos acerca da relação entre jogo, ludicidade e poesia.

Jogo, ludicidade, poesia

Jogo e ludicidade são termos recorrentes na literatura sobre educação infantil e têm adentrado o ambiente escolar, imprimindo forte marca no discurso docente contemporâneo, sobretudo de professores de educação infantil. Mas esses profissionais teriam clareza do significado desses termos? Refletir sobre isso é fundamental para se chegar a uma prática pedagógica efetivamente lúdica.

O interesse da educação pelo lúdico é muito antigo, expressando-se, segundo Porto e Cruz (2013), na defesa da prática do brincar no âmbito educacional. Nos últimos tempos, porém, esse assunto tem despertado maior interesse, não apenas de profissionais, como educadores e pesquisadores, mas também dos pais (COSTA, 2003). É possível que esse florescente fascínio tenha sido estimulado, dentre outros fatores, pela explosão de uma indústria da infância, que produz, em velocidade, diversidade e quantidade colossais, brinquedos e serviços supostamente lúdicos, reforçando uma cultura do consumo infantil.

A associação de ideias que comumente se faz entre ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como a vinculação costumeira entre ludicidade e infância (ALMEIDA, 2007), ainda que não sejam errôneas, são reducionistas, uma vez que limitam a ludicidade ao universo infantil, assim como ao brinquedo ou ao ato de brincar. Talvez a explicação para a ideia de que ludicidade é algo específico da criança reside no fato de elas, ainda sem os “freios” sociais que os adultos possuem, permitirem-se viver intensamente, experimentando o que a vida pode lhes oferecer em termos de prazer e diversão.

Almeida (2007) esclarece que o lúdico prescinde do jogo e da brincadeira, ou seja, é possível que ocorra uma experiência lúdica sem que ali esteja contido o jogo, conceito empregado, neste caso, como sinônimo de brincadeira. Isso implica considerar que o lúdico não está acorrentado à noção de brincadeira, tratando-se de algo muito mais abrangente.

Huizinga (2000) oferece contribuições fundamentais para uma compreensão mais ampla do jogo e da ludicidade. Para ele, somos *Homo Ludens*, pois a cultura se origina do jogo. O jogo é mais antigo que a cultura, pois a ideia de cultura sempre está subordinada à existência da sociedade humana. Todavia, a ludicidade se fez presente na vida de outros animais muito antes da existência de uma sociedade humana. O jogo, portanto, é primitivo e constitui nosso elo de semelhança com outros animais. Nesse sentido, a cultura é filha do jogo e não o contrário.

Para esse autor, o jogo é um fenômeno amplo, não estando restrito à noção de brincadeira. O jogo é desinteressado e não se presta à função de satisfazer necessidades. Ao contrário, interrompe esse mecanismo de satisfação de necessidades e “[...] se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2000, p. 14).

Pode-se dizer, então, que se joga por jogar, uma vez que o jogo não é utilitário, não tendo serventia para além dele próprio. Isso invoca uma reflexão sobre a incompatibilidade desse conceito de jogo com a ideia subjacente aos jogos pedagógicos aplicados nas escolas. Estes têm utilidade clara no processo de ensino e se prestam ao atendimento de uma necessidade, qual seja, a de aprender algum conteúdo curricular. Pode-se, portanto, afirmar que os jogos pedagógicos não cabem na acepção de jogo fomentada por Huizinga (2000). Falta a esses jogos um componente fundamental: o espírito lúdico.

Nessa perspectiva, jogar é como dar uma pausa na vida real, um intervalo no cotidiano endurecido, permeado pelos aspectos sérios, pelas responsabilidades, admitindo a possibilidade de experiências lúdicas nesse intervalo. O jogo, portanto, requer entrega do jogador a essa experiência intensa e fascinante, adjetivos estes que constituem a essência da experiência de jogar. O ambiente que acolhe o jogo é permeado pela atmosfera de arrebatamento e entusiasmo, na qual a “[...] ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão” (HUIZINGA, 2000, p. 145).

Esse é, portanto, um jogar atravessado pelo espírito lúdico, que, de acordo com o autor, caracteriza-se pela ousadia, intrepidez e resistência às tensões e incertezas. Nesse sentido, o lúdico é compreendido de maneira ampla e se revela nas mais diversas atividades humanas. Sendo ele inerente ao jogo e sendo o jogo o pai da cultura, a ludicidade pode estar presente nas diferentes formas de expressão da cultura: na arte, na guerra, nos cultos religiosos, etc.

Partindo desse pensamento, entendemos que a poesia pode constituir uma experiência lúdica e encontramos em Huizinga (2000) abrigo para esse entendimento. Afirma o autor que, ao longo da história, a sociedade vem perdendo o contato com o jogo paulatinamente e, com isso, afasta-se, cada vez mais, do espírito lúdico. A poesia, todavia, não perde de vista essa atmosfera, pois “[...] a função do poeta continua situada na esfera lúdica em que nasceu. E, na realidade, a *poiesis* é uma função lúdica” (HUIZINGA, 2000, p. 131). Diante disso, pode-se atribuir à poesia, além do espírito lúdico, o caráter de resgate da ludicidade, tão em decadência na sociedade contemporânea.

A poesia não é uma linguagem guiada pela lógica da racionalidade. Seu princípio e destino são da ordem do sensível. A poesia acontece na “[...] região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no 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” (HUIZINGA, 2000, p. 131).

A linguagem da poesia contraria a lógica da língua; não se ocupa da coerência ou da explicação. A poesia, transgressora que é, “[...] aciona os mecanismos desautomatizadores da linguagem cotidiana, e a coloca em uma posição de experiência estética, de expressão artística, afetiva e emocional, diferente da linguagem usual.” (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018, p. 28). Nesse sentido, a poesia é uma linguagem proeminente e, por isso mesmo, lúdica, pois a ludicidade é uma qualidade das ações mais rebuscadas (HUIZINGA, 2000).

Assim como o jogo, a poesia não é utilitária, não tem serventia alguma. Todavia, é prenhe de sentidos e de possibilidades; desperta o belo, o inesperado, o inusitado, a imaginação, a criação; extrapola a dureza e frieza da seriedade. A poesia está situada “[...] naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (HUIZINGA, 2000, p. 131); consubstancia, portanto, a experiência lúdica.

A poesia não é didática nem explicativa, e, por isso, para compreendê-la, “[...] precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto” (HUIZINGA, 2000, p. 131). E por qual motivo, para compreender a poesia, o adulto precisaria dessa envergadura da alma da criança sobre si? Parece-nos claro que o pensamento infantil e o do poeta são vizinhos e caminham lado a lado.

A criança, por sua peculiar maneira de perceber a realidade, traz consigo uma capacidade muito superior à do adulto de se aproximar de uma visão poética do mundo (AVERBUCK, 1985). Tal peculiaridade se reporta à capacidade imaginativa da criança, que busca, com essa estratégia, compensar conhecimentos e experiências que não possuem. Faz sentido, portanto, promover o encontro entre esses dois, poeta e criança, como forma de favorecimento de um diálogo fecundo da infância com a poesia. Foi nessa perspectiva que se encaminhou o projeto “Poesiar com Manoel de Barros”, tratado no próximo tópico.

Poesiar: mais um verbo na gramática das crianças?

A partir desse ponto do caminho, passamos a narrar algumas cenas do cotidiano da creche, protagonizadas pelas crianças e marcadas pela atmosfera poética e lúdica da obra de Manoel de Barros.

Um projeto “desimportante” em breves palavras

O projeto “Poesiar com Manoel de Barros” foi desenvolvido durante um semestre com uma turma de vinte crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos de idade, em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza, Ceará. O trabalho gerou uma documentação pedagógica densa e diversificada, que reuniu registros em diferentes suportes e através de distintos procedimentos: vídeos, fotografias, áudios, textos manuscritos, relatórios coletivos e individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de colagem, pintura, desenhos, esculturas, etc. Mediante o volume de material produzido e de dados construídos, foram selecionadas algumas cenas do percurso para subsidiarem a narrativa neste artigo.

As intenções ao desenvolver esse trabalho com uma turma de crianças de uma creche⁶ coadunam a fala de Goldberg e Frota (2017, p. 172), quando afirmam que “Trazer a delicadeza e o caráter lúdico de Manoel de Barros, a subversão dos sentidos na valorização das coisas ínfimas, desperta para outro tempo-espço: o da beleza, o da poesia, o do encantamento, o da atenção para a delicadeza do cotidiano [...]”. Em um contexto em que as crianças são “engolidas” pela pressa, tão característica da pós-modernidade, tão presente no cotidiano de escola sem infância (KOHAN, 2017), vislumbramos no deleite da poesia um tempo-espço propício às experiências infantis lúdicas, estéticas, literárias, científicas, ou seja, experiências sensíveis.

Dessa perspectiva, temos proposto às crianças, ao longo de dez anos de prática docente na educação infantil, diferentes oportunidades de contato com a poesia e com outras linguagens sensíveis. O trabalho com poesia, de modo geral, insere-se nesse contexto.

A iniciativa que nomeamos “Poesiar com Manoel de Barros” emerge de um projeto coletivo desenvolvido no CEI, cuja temática foi a arte e a cultura nas regiões brasileiras. No

⁶ Adotamos a terminologia creche visto que o CEI estudado só atende crianças de 1a 3 anos.

decorrer dessa proposta, coube à turma Infantil II B, a qual atendemos, trabalhar a arte e a cultura na região Centro-Oeste. Foi a partir da pesquisa inicial para esse projeto que chegamos ao nome do mato-grossense cuiabano Manoel de Barros, um ícone da literatura nessa região do país.

Para apresentar o poeta às crianças, foi planejada uma sequência didática com o tema “Manoel de Barros: o poeta da natureza”. A estratégia inicial foi exibir o DVD *Crianceiras*, produzido por Márcio de Camilo, com poesias de Manoel de Barros musicalizadas e animadas. Para esse momento, organizamos o espaço da sala de referência com equipamentos audiovisuais para acolher as crianças e famílias ao chegarem ao CEI pela manhã.

Além do deleite próprio desse momento de poesia e musicalização, pretendíamos sensibilizar as crianças para os temas tratados pelo poeta, um apaixonado pela natureza. Planejamos realizar, a partir do contato com esses vídeos, uma roda de conversa que permitisse sondar os interesses das crianças e planejar a sequência didática. Todavia, foi clara e imediata a identificação das crianças com esse material. De pronto, demonstraram interesse pela sonoridade e ritmo das canções, assim como pelos personagens que animam cada poesia e pelas ilustrações de traço simples e cores alegres. Desse modo, o que seria uma sequência didática converteu-se no projeto “Poesiar com Manoel de Barros”.

A alegria, a empolgação, as expressões de admiração e descoberta observadas nas crianças nos alertavam, já no primeiro dia, que uma sequência didática, tão acanhada, certinha, sequenciada, não era coisa que se oferecesse a Manoel. Ele, grande como o amanhecer do cerrado e inquieto como passarinho, logo “bateu asas e avoou”. Precisamos então repensar as estratégias. Manoel virou projeto de um semestre, que teria sido de um ano se aquele não fosse o mês de agosto. Na sequência, analisam-se algumas situações ocorridas no tráfego desse projeto, buscando apontar o potencial lúdico e experiencial da poesia no trabalho educativo com crianças bem pequenas.

“Sabastião”: ritmo e movimento que encantam

O encantamento e a identificação das crianças com a poesia “Sabastião” ocorreram no primeiro dia em que tiveram contato com a obra de Manoel de Barros, o que se deu por meio das músicas e vídeos do CD e DVD *Crianceiras*. Iniciamos aquela manhã recebendo-as com músicas. No espaço da sala de referência, deixamos uma área livre para proporcionar a movimentação ampla das crianças — a dança e a brincadeira livres — e organizamos cantinhos mais aconchegantes com brinquedos diversos: pelúcias, bonecas, instrumentos musicais, etc.

Ao som das músicas alegres, as crianças foram chegando com suas famílias e sendo acolhidas por nós. Após se despedirem dos familiares, passaram a explorar o espaço, protagonizando brincadeiras e movimentos, sozinhas ou em pequenos grupos. Os familiares foram convidados a também experienciar o espaço com as crianças. Alguns

permaneceram por cerca de quinze minutos, demonstrando grande satisfação com a vivência. A maioria, porém, por questões práticas e compromissos, não pôde ficar.

Após a saída dos familiares, as crianças continuaram o movimento brincante. Em alguns momentos, paravam em frente à TV que reproduzia as músicas e observavam curiosas o fato de o equipamento emitir apenas som. A ausência das imagens causava estranhamento e curiosidade nas crianças. Alguns meninos e meninas mantinham-se sentados, atentos, como se esperassem o momento em que apareceriam as imagens. Outros olhavam a TV bem de perto, tocavam na tela, verificavam atrás, como se quisessem descobrir o mistério. Após algum tempo de exploração e elaboração de hipóteses, passaram a apreciar a música, que era diferente do repertório conhecido.

Aos poucos fomos percebendo a ampliação dos movimentos dos corpos, balançando-se, ainda que timidamente. Todavia, quando tocava a canção “Sabastião”, transcrita a seguir, as crianças se agitavam repentinamente, dançando, gargalhando, requebrando-se em movimentos rápidos. Erick, menino de dois anos e sete meses, ficava eufórico cada vez que ouvia a música.

Erick, que não desenvolveu a fala e se comunica por gestos e emissão de sons, durante a música “Sabastião”, pôs-se a gritar e a puxar os colegas para o centro da sala, em uma clara tentativa de promover a dança. Diante da negativa dos amigos, passou a se requebrar em um movimento rápido e a dar gargalhadas, chamando a atenção da maioria com sua alegria. Os colegas formaram um círculo ao redor dele, admirando-o e sorrindo. Aos poucos, alguns entraram na proposta de Erick, formando pares e, depois, uma ciranda. Ao encerrar a música, Erick fazia expressão de tristeza e nos chamava apontando a TV. Voltávamos a faixa e eles tornavam a dançar. Esse movimento se repetiu por cerca de três a quatro vezes, até que eles foram buscando outros interesses.

SABASTIÃO

Todos eram iguais perante a lua
menos só Sabastião
mas era diz-que louco
daí pra fora
- jacaré no seco anda? perguntava
meu amigo Sabastião
um pouco louco
corria divinamente de jacaré
tinha um
que era da sela dele somentes
e estranhava as pessoas
naquele jacaré ele apostava corrida
com qualquer peixe
que Sabastião
era ordinário
desencostado da terra
Sabastião
meu amigo
um pouco louco
(Manoel de Barros)

Na sequência desse momento de acolhimento das crianças com música, organizamo-nos para uma roda de conversa. Iniciamos questionando as crianças sobre

as músicas, a dança, perguntando se haviam gostado daquele momento. Após algumas falas e uma performance de Erick dançando forró com Isabella, enquanto todos gargalhavam, relembremos nossa rotina diária e as crianças foram indagadas sobre o que gostariam de fazer no dia. Como já haviam percebido a presença da TV na sala, sugeriram, de imediato, assistir a vídeos. Nesse momento, trouxeram suas referências e pediram, entre outros, os vídeos da galinha pintadinha e dos palhaços Patati e Patatá. Entendendo a importância de valorizar as opiniões das crianças, admitimos a possibilidade de vermos esse material, mas acrescentamos que havíamos trazido vídeos novos e perguntamos se gostariam de vê-los. A maioria concordou com gesto de cabeça e alguns responderam verbalmente.

Após um tempo de brincadeira livre no parque, retornamos à sala de referência e, conforme acordado na roda de conversa, exibimos dois vídeos musicais sugeridos pelas crianças e, em seguida, os vídeos do DVD Crianceiras. Rapidamente eles foram notando a semelhança da melodia com o que já haviam ouvido mais cedo. Ao iniciar a faixa “Sabastião”, agitaram-se novamente e correram para junto da TV, compartilhando a alegria de verem o que antes só ouviam. Na sequência a seguir, podem ser observadas as imagens da animação desse momento:

Figura 1 - Personagem voando

Fonte: DVD Crianceiras.



Figura 2 - Personagem dançando



Fonte: DVD Crianças.

Figura 3 - Personagem correndo



Fonte: DVD Crianças.

Nas imagens acima, cenas da animação do poema Sabastião. Nessas figuras, veem-se criaturas estranhas, engraçadas, respectivamente, voando, dançando e correndo. A linguagem visual teve papel fundamental na identificação das crianças com Sabastião — ser diferente e irreverente, “amigo um pouco louco” — e com outras personagens da animação: coloridas, inquietas, buliçosas, movimentando-se rapidamente, correndo de lá para cá. A linguagem da dança também fascinou os pequenos. Ludicidade e prazer evidenciavam-se no movimento das crianças enquanto dançavam ao som da música Sabastião.

Huizinga considera que a música é do domínio do jogo. Como este, respeita limites espaçotemporais e carrega o princípio da repetição. Trata-se de uma atividade lúdica alicerçada, essencialmente, na ordem, no ritmo, na alternância e que “[...] transporta tanto o público como os intérpretes para fora da vida cotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de um sublime prazer” (HUIZINGA, 2000, p. 50). Os princípios tanto da música quanto da dança, segundo o autor, são partícipes da função do jogo.

A poesia apresentada às crianças por meio dessas linguagens, ou seja, através da música, do vídeo e da dança, proporcionou experiências lúdicas, de interação com seus pares e professoras; de expressão através de diferentes linguagens — música, dança, gesto; de movimentação ampla e autoconhecimento. A ludicidade se fez notar também de forma bastante forte na situação descrita a seguir, na qual trabalhamos com o texto “O menino e o rio”. Nesta situação, porém, a criatividade e a imaginação são os veículos dessa ludicidade.

“O menino e o rio”: invencionices de Levi

Ao longo do projeto foram sendo realizados pequenos “saraus” com as crianças, nos quais recitávamos os poemas que suscitaram nelas um interesse maior. Esses saraus foram organizados em distintos espaços do CEI: pátio interno, jardim, sala de referência. Em geral, além do recurso da fala propriamente para recitar as poesias, utilizamos diversos outros recursos metodológicos e materiais, assim como linguagens diversificadas: música, teatro, dança, bonecos, fantoches, modelagem, pintura, desenho, colagem, materiais não estruturados diversos, a fim de promover o interesse das crianças ou de ampliar a experiência com a poesia. A poesia “O menino e o rio”, que se lê na sequência, foi objeto de apreciação em um desses eventos.

O MENINO E O RIO

O corpo do rio prateia
quando a lua se abre
passarinhos do mato gostam
de mim e de goiaba
uma rã me benzeu
com as mãos na água
com os fios de orvalho
aranhas tecem a madrugada
era o menino e os bichinhos
era o menino e o sol
o menino e o rio
era o menino e as árvores
cresci brincando no chão
entre formigas
meu quintal é maior
do que o mundo
por dentro da nossa casa
passava um rio inventado
tudo que não invento
é falso
era o menino e os bichinhos
era o menino e o sol

o menino e o rio
era o menino e as árvores
(Manoel de Barros)

Realizamos o sarau no jardim, à sombra do jasmineiro, onde organizamos um espaço de leitura (figura 4). Sobre um tapete de tecido, colocamos uma tenda, almofadas coloridas e uma caixa com livros em quantidade suficiente para as crianças explorarem dois ou mais exemplares. Na roda de conversa, contamos a novidade, convidando as crianças a conhecerem o espaço, convite aceito por todos com grande empolgação. Inicialmente, uma parte do grupo explorou outros cantos do jardim, sobretudo o escorregador e o balanço. Colocamo-nos no tapete atendendo aos que quiseram estar ali e observando os demais. Após alguns minutos todos estavam no tapete explorando os livros, disputando as almofadas e a tenda. Convidados para ouvir uma leitura, alguns permaneceram deitados em suas almofadas ou brincando na tenda, todavia a maioria se aproximou, formando um círculo para ouvir a poesia recitada em seguida.

Figura 4 – A turma participando de sarau no jardim



Fonte: Acervo pessoal.

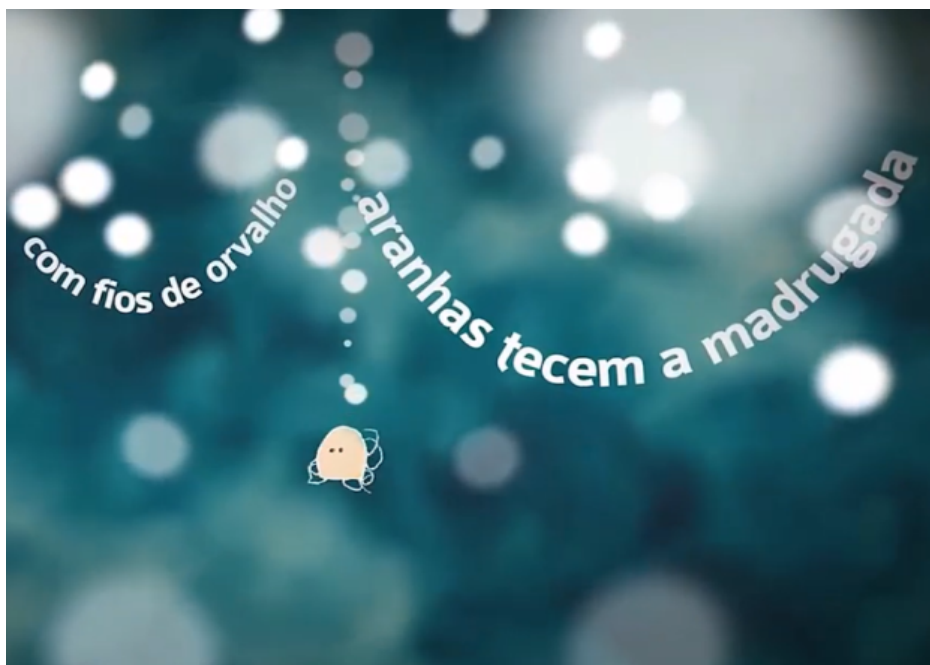
As crianças escutaram a poesia com atenção. Na sequência, algumas passaram a falar fragmentos da poesia para nós ou para os colegas. As referências ao já conhecido por eles, como passarinho, menino, aranha, apareceram nessas falas. Minutos depois, dirigimo-nos à sala de referência onde assistimos à animação em vídeo do poema recitado. Alguns registros do vídeo podem ser conferidos nas figuras abaixo, em que se observam, respectivamente, o menino no rio com diversos animais (peixe, borboleta, passarinho, aranha) e a aranha descendo em um fio de sua teia, que sai do meio das frases.

Figura 5 – Personagem da animação do poema “O menino e o rio”, interagindo com bichos e natureza



Fonte: DVD Crianças.

Figura 6 – Aranha da animação do poema “O menino e o rio”, tecendo sua teia com palavras



Fonte: DVD Crianças.

Após o vídeo, as crianças foram questionadas sobre terem gostado ou não do poema. Esses momentos, que representam para a criança a possibilidade de ser escutada, costumam ser bastante concorridos por meninas e meninos e, naquela ocasião, não seria diferente.

Muitos, e ao mesmo tempo, colocaram-se oralmente. As falas “esbarravam” umas nas outras, mas não se “machucavam”, pois no mundo democrático da infância parece haver espaço para todos falarem ao mesmo tempo sem que isso lhes cause qualquer desconforto.

Frente à ausência de reconhecimento das crianças do espaço do outro para falar, identificamos a necessidade de se construir, com elas, conhecimentos sobre o diálogo. Entendendo que o diálogo é uma estrutura constituída de perguntas e respostas e que exige abertura para a escuta do outro (GADAMER, 2014), o que não acontecia entre as crianças, o mais óbvio parecia ser interromper aquele alarido desordenado. Todavia, decidimos não interferir na “tempestade de ideias” que ali se desenhava. O acontecimento dialógico daquele momento era entre crianças e professoras e não entre crianças e seus pares. Era preciso uma atitude hermenêutica: abertura para escutá-las, reconhecimento de sua alteridade.

As crianças demonstravam entusiasmo ao falarem. Não pareciam preocupadas em obter respostas, mas sim interessadas em utilizar essa competência recém-adquirida, a linguagem, que, como pontua Gadamer (2014, p. 571, grifos do autor), é a “base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa o *mundo*.” A linguagem, portanto, é uma forma de as crianças organizarem internamente seu mundo e representarem seus pensamentos.

As falas, ora faziam relação direta com a poesia ora não. O conhecimento exímio das crianças sobre os “deslimites da palavra”⁷ parecia potencializado e, talvez, autorizado pela poesia que acabavam de escutar. Aos poucos, surgiam relatos irreverentes, ligações inusitadas, aparentemente desconexas.

Em determinado momento, Levi levanta-se e diz com expressão de assombro:

“— Eu comi a alanha...ááá na minha casa!”

Perguntamos:

“— Verdade? Como foi que você comeu?”

Ele olhou, sorriu e, em seguida, fazendo um gesto brusco como se pegasse algo do chão e comesse rapidamente, disse:

“— Axim: aum! Eu comi ela toda viva!”

As crianças gargalharam e isso nos dispensou de explicar os porquês de não se poder comer aranhas, muito menos vivas. O jogo imaginativo era bastante claro: Levi compreendia que dizia algo irreal, da ordem da imaginação, e as crianças compreendiam e acolhiam bem sua proposta.

A relação entre realidade e imaginação é discutida por Vigotski (2009), que afirma não haver uma linha intransponível entre uma e outra dimensão. Isso nos parece facilitar a compreensão do comportamento de Levi, que transitava de forma muito tranquila entre o mundo real e o imaginário. Uma das formas de relação entre imaginação e realidade “[...] consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

⁷ Expressão de Manoel de Barros.

Nesse sentido, é possível que a fala de Levi estivesse relacionada à experiência com a poesia “O menino e o rio”, visto que, sobretudo na animação, é bem marcante a presença da aranha. Todavia, também pode se relacionar com acontecimentos de seu cotidiano, pois Levi demonstrava, no dia a dia, grande interesse pelo super-herói Homem-Aranha.

A fala de Levi deu início a um jogo de ideias descabidas ou, para usar uma terminologia de Manoel, a uma sequência de “despropósitos”. As crianças se divertiam dizendo e ouvindo esses “despropósitos”, revelando, assim, o que Leal (2004, p. 25) chama de uma *fala poliforme*, rebelde e capaz “[...] de desconcertar [sic] os esquemas adultos de compreensão das coisas [...]”; por isso mesmo uma fala que se relaciona intimamente com as linguagens literária, que gera sentidos; e filosófica, que produz questionamentos.

Nos relatos que se seguiram naquele momento, misturavam-se fantasia e realidade, poesia e fatos cotidianos. Coube tudo, ou quase tudo, naquele espaço em que as crianças tomaram a palavra em uma atitude protagonista: o vestido novo que alguém ia ganhar; a viagem para a lua; o relógio de “morfar”⁸ para virar super-herói; o banho no rio da lagoa; os passarinhos e as árvores do parquinho; o medo das formigas da areia do jardim; o medo do babau, etc. A partir desse momento de escuta das crianças e da proposta seguinte com desenho, construímos e registramos no caderno de observações da turma uma lista de assuntos de interesse delas relacionados à poesia.

LISTA DE TEMAS DE INTERESSE DAS CRIANÇAS (POEMA O MENINO E O RIO): Aranha; Árvore; Rio; Lua; Passarinho.
(Caderno de registros)

A lista de assuntos revela uma característica marcante da poesia de Manoel de Barros, a abordagem de contextos e temas ligados à natureza. Esse ambiente natural, vivo, colorido, curioso, permeado por animais, elementos distintos, fenômenos naturais, rios, vegetação, etc. fascinou as crianças e abriu muitas possibilidades de exploração e experiências no âmbito da creche. Assim, ao longo do semestre, em diversas ocasiões, as crianças protagonizaram cenas nas quais se notava a presença de elementos da poesia de Manoel de Barros, o que anuncia o caráter significativo para as crianças dessa experiência lúdica e estética com a poesia. A cena descrita a seguir é de um momento de desenho livre, em que se percebe uma dessas conexões. Antes, é importante frisar o sentido de experiência atribuído ao desenho nessa ocasião. Nesse sentido, convocamos Pinazza e Gobbi (2014), que fazem um contraponto entre experiência e atividade no que diz respeito à ação de desenhar.

Se a criança não for engajada numa situação em que o ato de desenhar esteja integrado com experiências que o antecedem e não se fizer num fluxo contínuo com outros atos, num esforço de consumação da experiência, então, o que se tem não é “uma experiência” com o desenho, mas mera atividade de desenhar. Nesse sentido, não estarão presentes as qualidades artística e estética próprias de experiências plenas no desenho. É pouco provável que o desenho seja reconhecido pela criança (a artista) como “uma experiência” ou um acontecimento integral (PINAZZA; GOBBI, 2014, p. 27).

⁸ Termo usado em seriados infantis de TV. Indica transformação do personagem em super-herói.

A proposta de desenho à qual nos referimos aqui foi feita às crianças durante um dos saraus, após fruição da poesia “O menino e o rio”, seguida de círculos de diálogos e apreciação de animação em vídeo da poesia. Foram disponibilizados materiais de desenho (lápiz de cor, giz de cera, folhas de papel) e as crianças foram estimuladas e convidadas a desenharem livremente. Dessa forma, buscamos propiciar-lhes vivenciar o desenho como uma experiência estética e lúdica, além de estimulá-las a se comunicarem por meio dessa linguagem.

Para a criança, o desenho é uma experiência estética, mas também uma importante linguagem. Portanto, ainda que esse momento não tenha sido direcionado, ele não foi espontâneo. Por trás dessa proposta estava a intencionalidade pedagógica de ouvir as crianças através de uma linguagem mais emocional que a fala. O potencial do desenho enquanto uma forma de linguagem é ressaltado por Goldberg e Frota (2017), que também chamam a atenção para a singularidade e originalidade do desenho infantil e sua adequação como estratégia para a efetivação de uma escuta sensível à criança.

Na cena antes referida, algumas crianças interagem, dividindo o espaço de uma mesa de atividades e os materiais com os quais desenhavam. Enquanto rabiscavam, deixando o papel marcado por seus traços, trocavam ideias e falavam sobre seus desenhos e seus cotidianos. Uma das meninas produziu uma sequência de bolinhas e traços verticais. Em seguida, explicou aos colegas que havia escrito o nome dela e o da mãe. Outra desenhou garatujas e disse que era o desenho de sua mãe.

Foi nessa ocasião que Levi voltou ao assunto da aranha. Com um grito eufórico nos chamou, mostrando seu desenho na folha que segurava com o braço erguido. Foi possível distinguir no desenho do menino uma figura difusa, mas com estrutura de cabeça (ou corpo) e membros semelhantes a pernas ou braços. À medida que nos aproximamos, Levi antecipou-se, explicando que se tratava de uma aranha. Conversamos rapidamente com a criança e elogiamos sua produção, que pode ser mais bem apreciada na figura 7.

Figura 7 - Desenho de Levi, retratando uma aranha em sua teia no escuro



Fonte: Acervo pessoal.

Com o auxílio do desenho que ele manipulava fazendo gestos no ar, o menino narrou com notável empolgação a história de uma aranha “muito grande” que possuía uma teia feita por ela “no escuro” com “uma linha bem forte”. Enquanto elaborava a narrativa, a criança apontou no papel com o dedo indicador a figura da aranha, identificando suas pernas e o local (na barriga do inseto) pelo qual saía o fio que formava a teia. Rememorando a poesia de Manoel de Barros, encontramos os versos “*com os fios de orvalho aranhas tecem a madrugada*”, que podem ser associados à interpretação que Levi apresenta por meio do desenho.

Com a intenção de promoção do pensamento e da linguagem, passamos a questionar a criança, que estabeleceu conosco um rico e filosófico diálogo. Perguntamos por que a aranha construiu sua teia no escuro e ele respondeu: “É lá de noitão, na lua”. Entendemos que nesse momento Levi fazia uma associação de ideias com os temas que a poesia traz: as aranhas que tecem = constroem suas teias na madrugada = no escuro. Ao ser questionado quanto ao porquê de a aranha fazer a teia no escuro, ele justifica dizendo que é “de noitão”, provavelmente tentando aproximar-se do termo madrugada = tarde da noite = “de noitão”.

Em seguida, como se achasse que nós estávamos reprovando o fato de a teia estar no escuro, destaca a figura da Lua como a justificar que ela iluminaria o escuro. A Lua, elemento presente na cena noturna, pode ser uma memória recuperada por Levi, visto que não é uma informação que ele colha do momento presente. Esse elemento também está presente no poema quando o poeta diz: “*O corpo do rio prateia quando a lua se abre*”.

“Se achante”: as ideias de Adrielly

Antes de avançarmos nessa cena, é importante destacar um fato ocorrido na roda de conversa que acabamos de descrever, durante o trabalho com a poesia “O menino e o rio”. Na ocasião, chamou-nos a atenção uma história, propositadamente suprimida no tópico anterior: Adrielly, uma menina franzina e observadora, manteve-se por longos minutos calada, observando os colegas falarem. Após algum tempo, observamo-la de pé, segurando a orelha e fazendo menção de falar. Porém, sua timidez característica a impedia de entrar naquela calorosa roda de conversa, em que todos falavam e pouco se compreendia. Sinalizamos para ela com a mão, pedindo que esperasse. Ela, demonstrando ter compreendido a mensagem, sentou-se e aguardou com ansiedade seu momento de falar. Na sequência, as crianças, já menos excitadas, foram diminuindo suas falas e, após alguns relatos, pedimos silêncio para que Adrielly pudesse ser ouvida, pois havia muito tempo que aguardava sua vez de falar. As crianças pararam para escutá-la e a menina relatou uma experiência vivida na feira com sua mãe.

Adrielly fazia um enorme sacrifício para falar em público. Todos percebiam isso, inclusive as crianças que sempre prestavam bastante atenção nas raras situações em que ela falava nas rodas de conversa. Gaguejando e falando muito baixo, ela iniciou dizendo

que ia ganhar um vestido de princesa da mãe. Aos poucos foi ficando mais à vontade e deixando de gaguejar. Sua fala baixa, mas muito bem articulada e coesa, facilitava a compreensão dos colegas.

Após mencionar o vestido de princesa, ela o descreveu: era um vestido azul “bem lindo”, com o desenho da Frozen, cheio de estrelas “brilhosas” e “*glitter*”; tinha uma “asa” (manto) atrás. Uma das colegas a interrompeu dizendo que também ia ganhar um vestido de princesa de sua mãe, que ia comprá-lo no “Iguatemi”⁹. Adrielly a olhou como se achasse que sua história, depois daquela intervenção, não tinha mais importância. Sentou-se como se estivesse envergonhada.

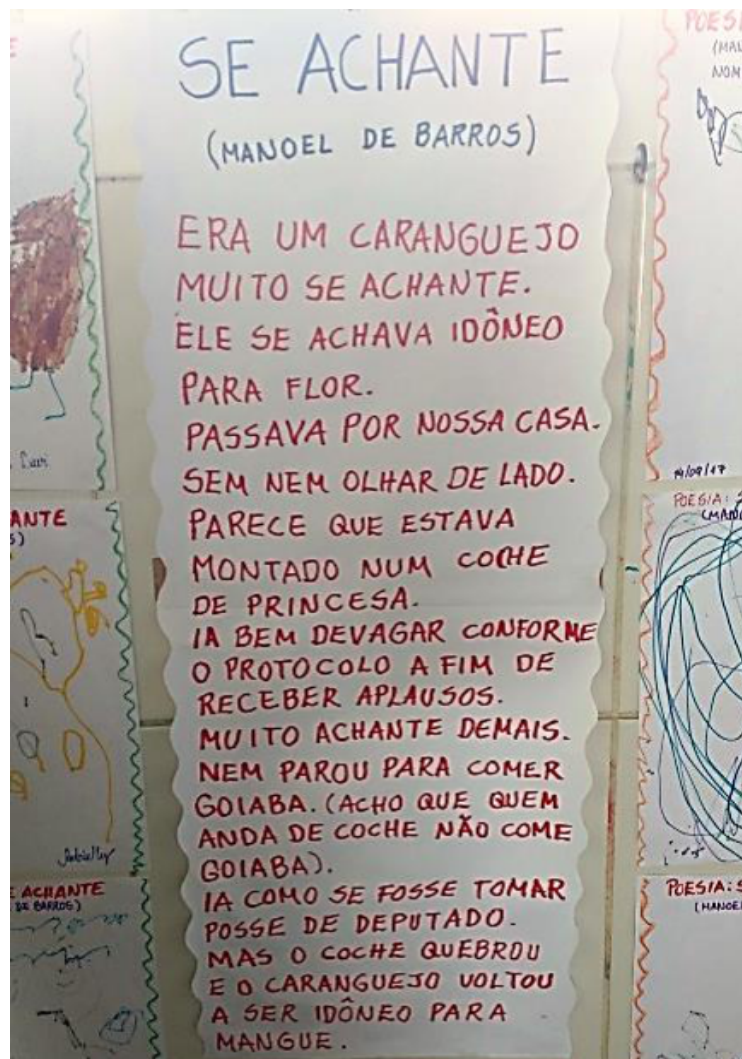
Reconhecemos a participação de sua colega demonstrando alegria por ela também ir ganhar um vestido, mas pedimos que sentasse e deixasse Adrielly terminar sua história. A criança parecia sentir-se muito importante naquele momento; retomou a fala e disse que iria passear “no Iguatemi da feira” com a mãe, onde ela compraria o sonhado vestido. Em seguida ficou pensativa e disse que era “só no mês que vem”, quando sua mãe receberia o dinheiro do benefício social “bolsa família”. Isso evidencia a capacidade da criança de compreender sua realidade, memorizar informações e recuperá-las quando necessário.

Na continuidade da narrativa foram elencadas pela menina diversas características da feira, como os vários produtos ali vendidos. A feira do bairro aparecia em seu relato como um lugar divertido, de passeio, onde ela e a mãe encontram pessoas conhecidas, vendendo e comprando. Ali, a mãe podia lhe comprar desde o seu vestido de princesa até frutas e outros alimentos. Mas a feira também era descrita como um lugar ameaçador, onde se vendiam “aranhas amarradas” que “mordiam” as pessoas. Ela descreveu a cena das aranhas que estariam amarradas no chão com suas bocas enormes abertas e fazendo “Aum!”. Ao falar das aranhas, fazia gestos de pinça com a mão. Naquele momento, interpretamos seu relato como algo da ordem do fantástico, assim como outras crianças vinham fazendo.

Posteriormente, em um sarau no qual declamamos a poesia “Se achante”, compreendemos o que Adrielly quis comunicar naquele dia do relato da feira. Nesse sarau, utilizamos um caranguejo de brinquedo como gatilho disparador do interesse das crianças. O brinquedo foi colocado em uma caixa-surpresa e criamos todo um clima de mistério para que as crianças adivinhassem o que havia na caixa. Só após a revelação do mistério e uma roda de conversa sobre aquele animal, declamamos o poema. Para isso, utilizamos como estratégia a escrita. Afixamos uma cartolina na parede na qual escrevemos a poesia para depois ler para as crianças (ver figura 8).

⁹ *Shopping center* mais conhecido da cidade.

Figura 8 - Cartaz da poesia “Se achante”



Fonte: Acervo pessoal.

Após a audição da poesia, Adrielly solicitou assistir ao “vídeo da aranha”. Como se não tivéssemos compreendido, perguntamos que vídeo era esse; ela falou da carruagem da princesa, mas nem assim conseguimos entender. Explicamos que iríamos ver um vídeo que contava a história da poesia que acabáramos de ouvir e que depois procuraríamos no *pen drive* o vídeo que ela queria. Ela rapidamente sentou-se e aguardou. Tão logo o vídeo se iniciou, a criança correu alegre para perto da TV, mostrando a tela e dizendo: “Ó, tia, da aranha!”. A poesia “Se achante” fala de um caranguejo arrogante, como veremos na sequência.

SE ACHANTE

Era um caranguejo
 muito se achante
 ele se achava
 idôneo para flor
 passava por nossa casa
 sem nem olhar de lado
 parece que estava

montado num coche de princesa
ia bem devagar
conforme o protocolo
a fim de receber aplausos
muito achante demais
nem parou
para comer goiaba
(acho que quem anda de coche não come goiaba)
ia como se fosse
tomar posse de deputado
mas o coche quebrou
e o caranguejo voltou
a ser idôneo para mangue
(Manoel de Barros)

Ao notar que Adrielly associava o caranguejo a uma aranha, lembramo-nos de seu relato sobre as aranhas que eram vendidas na feira. Na verdade, tratava-se de caranguejos, iguaria comum no comércio de rua de Fortaleza. Para serem comercializados, os caranguejos são presos uns aos outros com um barbante formando “cordas”. Lembramo-nos do gesto de garra que ela fizera com a mão e que o caranguejo, personagem da animação, repete durante todo o vídeo. Tudo se encaixava.

Naquele dia, provavelmente, Adrielly estava relembando o primeiro dia em que apresentamos a eles algumas poesias em vídeo animado. Outros elementos foram aparecendo e ela foi identificando, como o coche, que ela apreendeu como uma carruagem de princesa. Possivelmente, foi essa imagem da carruagem o elemento que disparou sua fala sobre o vestido de princesa que ela gostaria de ganhar da mãe. A partir daí, ela foi fazendo outras associações, como a das aranhas, elemento presente na poesia “O menino e o rio”, com sua experiência na feira onde se vendiam caranguejos.

Figura 9 - Caranguejo da animação do poema “Se achante”, fazendo movimento de pinça



Fonte: DVD Crianceiras.

Figura 10 - Coche (carruagem) da animação do poema “Se achante”



Fonte: DVD Crianceiras.

Adrielly associou a poesia a informações de seu cotidiano, mas também aos seus desejos e fantasias. Como salienta Vigotski (2009, p. 21), “a imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade.” Ou seja, a realidade alimenta a imaginação. Assim, não é possível se conceber a imaginação como algo desconectado da vida, como uma dimensão estanque. O indivíduo com um repertório maior de experiências é, portanto, potencialmente mais criativo.

Como frisa Vigotski (2009, p. 23), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Dessa forma, podemos considerar que a poesia de Manoel de Barros, de modo específico, contribuiu para ampliar o repertório de experiências de Adrielly, fomentando seus processos de imaginação e criação.

Mais uma vez, utilizamo-nos do desenho como estratégia para propiciar às crianças experiência de linguagem e de estética. Dessa vez, a proposta teve um direcionamento. Solicitamos às crianças que desenhassem algo que haviam gostado na poesia. Ao concluírem os desenhos, propusemos uma roda de compartilhamento das produções, na qual puderam ver os desenhos dos colegas, falar sobre seus desenhos e ouvir os colegas falarem sobre os deles. Nem todas as crianças quiseram desenhar e, entre as que desenharam, algumas preferiram não falar de seus desenhos, o que foi respeitado.

Havia uma expectativa que Adrielly desenhasse algo relacionado à poesia, visto que demonstrava interesse, prazer, alegria e falava com empolgação do poema. A menina estava visivelmente satisfeita em ter suas ideias compreendidas pelas professoras. Após as crianças concluírem seus desenhos, reunimo-nos em uma roda para compartilhá-los e conversarmos

sobre eles. Adrielly apresentou, orgulhosa, seu desenho, no qual se distinguia uma figura com semelhanças humanas e outro objeto que não conseguimos identificar (ver figura 11).

Figura 11 - Desenho d Adrielly, retratando a mãe e um balão



Fonte: Acervo pessoal.

À medida que as crianças mostravam suas produções, era perguntado que nome elas queriam dar ao desenho. No período, estávamos trabalhando com obras de arte de Humberto Espíndola, um dos artistas plásticos mais conhecidos da região Centro-Oeste. A cada obra apresentada, destacávamos, entre outras coisas, os nomes das obras, explorando com as crianças os porquês daqueles nomes. A proposta de que eles atribuíssem um nome à sua obra tinha esse sentido. À medida que eles iam dizendo o nome, escrevíamos no alto da folha, aproveitando a oportunidade para desenvolver a noção de letramento.

Ao falar de seu desenho, Adrielly revelou se tratar da mãe e nomeou sua obra de “a mamãe e o balão”. Novamente o desenho se apresenta como porta-voz da criança, que ao desenhar, “[...] geralmente se conta no espaço do papel, narra visualmente suas vivências e experiências, dando forma e conteúdo ao seu existir no mundo” (GOLDBERG; FROTA, 2017, p. 176). Ali, no desenho, esse espaço tão subjetivo que pertence exclusivamente ao seu autor, Adrielly escolheu narrar sobre si, expressar sua existência, seu desejo de estar com a mãe e com um brinquedo de sua preferência, o balão.

Conclusão

Resistentes à ideia de encerrar esse assunto, arrematamos por aqui apenas o texto proposto, deixando, por hora, o tema descansar. Uma espécie de rastro foi construído ao longo dessa escrita e, assim como João e Maria fazem no conto infantil, a ideia é voltarmos seguindo essas migalhas para buscar outras aventuras.

O artigo se propôs a desvelar aspectos e possibilidades do trabalho com a poesia para a promoção de uma educação sensível com bebês e crianças bem pequenas. Consideramos que as discussões teóricas empreendidas, assim como os dados analisados, revelaram o potencial desse tipo de linguagem para o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas, favorecendo a imaginação, a criação, a construção de um pensamento crítico, curioso, filosófico, estético.

O poeta das infâncias, Manoel de Barros, foi nosso embaixador, que falou às crianças com maestria, talvez porque ambos falem o “idioma das árvores”; queiram aprender as “canções do vento”; interessam-se pelas coisas e seres “desimportantes”; aprendam mais com espinheiros que com livros; saibam escutar a “cor dos passarinhos”.

Entendendo que “a poesia está guardada nas palavras”, findamos esse texto com a palavra esperança. Que outros e outras sejam tocados pela beleza da poesia e pela potência que ela possui quanto às possibilidades do trabalho educacional com crianças.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 15-26.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Língua portuguesa e ludicidade*. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.
- BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. In: BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p. 13-22.
- CASTRO, Lucia Rabelo de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-85, jun. 2002.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Jogo simbólico, discurso e escola. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda (org.). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: Edições UFC, 2003. p. 232-256.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O gesto fenomenológico e suas derivações. In: FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de; LESSA, Maria Bernadete Medeiros Fernandes (org.). *O gesto fenomenológico*. Rio de Janeiro: IFEN, 2019. p. 147-166.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GOLDBERG, Luciane; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças. *Rev. Humanidades*, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KOHAN, Walter. A devolver (o tempo) a infância à escola. Prefácio. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de campos (org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 11-14.
- LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Lugares da infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.
- PIMENTEL, Adelma; ARAÚJO, Lucivaldo da Silva. Concepção de criança na pós-modernidade. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 184-193, jun. 2007.
- PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infância e suas linguagens. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). *Infâncias e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. cap. 2.
- PORTO, Bernadete de S.; CRUZ, Silvia H. V. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda (org.). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: Edições UFC, 2003. p. 213-231.
- SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane Santana Dias; AZEVEDO, Fernando José Fraga de. O encontro infância e poesia. *Unisul*, Tubarão, v. 12, n. especial, p. 26-44, jun./dez. 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 08/07/2020
Aprovado em: 01/10/2020