

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PELA LINGUAGEM POÉTICA E CORPORAL

CAXIAS DO SUL

2011

ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PELA LINGUAGEM POÉTICA E CORPORAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof.^a Dr. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

M152e Maciel, Rochele Rita Andreazza
Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal /
Rochele Rita Andreazza Maciel. -- 2011.
134 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Brocchetto Ramos”

1. Educação – Linguagem. 2. Linguagem poética.
3. Linguagem corporal. 4. Pedagogia educacional.
5. Aprendizagem – Atividades lúdicas. I. Título.

CDU 2.ed. : 37.016:81-028.31

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Linguagem	37.016:81-028.31
2. Linguagem poética	82-1.09
3. Linguagem corporal	159.943.3
4. Pedagogia educacional	37.012
5. Aprendizagem - Atividades lúdicas	37.091.39

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal”

Rochele Rita Andrezza Maciel

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 15 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos (orientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Maria Carmen Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Ao Bira, meu esposo, por ter sempre acreditado junto comigo na realização deste sonho.

À orientadora, Flávia Brocchetto Ramos, pela oportunidade e confiabilidade de configurar esse estudo.

AGRADECIMENTOS

A ideia de desenhar uma paisagem com quatro estações só pôde ser construída com a ajuda do outro. Por isso, agradeço de modo especial a todo esse grupo de pessoas que passou e marcou presença com algum traço nesse processo de planejar, organizar, elaborar e finalizar a paisagem.

A Marli, minha querida mãe que, mesmo sem compreender a dimensão da educação na sociedade, sempre me ajudou em todos os momentos do cotidiano para a construção da minha profissão e, principalmente, por me ensinar a pedagogia da vida.

Ao Bira, meu esposo, pelo amor, incentivo, compreensão e por compartilhar suas ideias inusitadas na construção dos meus roteiros de aprendizagem. Sempre preservarei o ensinamento de que a educação escolar precisa de bons professores e aulas inovadoras. Obrigada por ter me dado condições e auxílio para poder me dedicar aos estudos nesse período de mestrado. A você, gratidão e reconhecimento pelo ser humano especial que é.

Ao Jorge, meu irmão, pelo incentivo, admiração e ajuda nos momentos em que necessitei.

A Flávia Brocchetto Ramos, orientadora, que desde o primeiro momento acreditou e incentivou os meus voos pelas quatro estações. Obrigada por ter tido a sensibilidade de perceber nos traços descompassados, os excessos e apostar no processo de construção para exposição da paisagem. A você, minha mais profunda admiração por me fazer compreender a magia da linguagem.

Ao professor Jayme Paviani, coordenador do curso que, através do seu conhecimento consegue semear e cultivar a dádiva de saber ensinar entre nós, professores, obrigada pelos momentos valiosos de enriquecimento acadêmico e por me mostrar o importante papel da pesquisa na sociedade.

Aos professores do PPGEd da Universidade de Caxias do Sul, pelos momentos de enriquecimento acadêmico e aprendizagem.

A todos os colegas, de modo especial, Ademar Fey, Carlos A. Santos, Claudia Scussel, Dirce Rigoni, Edlaine Cristina Rodrigues de Almeida, Itáise M. de Lima, Liliana Maria Viero da Costa, Lisiane Schultz, Marcelo P. A. Rosa, Rosane Brustolin, Simone Viapiana, Vanessa Urnaum, Viviane C. Paim, por tê-los conhecido, pelos momentos preciosos de trocas de experiências e aprendizagens construídas.

A Elsa Mônica, amiga e colega, pelos ensinamentos e dicas preciosas ao longo do curso de mestrado.

A Neiva Petry Panozzo, professora, pelas sábias ideias, maiores trocas, competência profissional, apoio e contribuições na qualificação e ao longo do estudo. Sempre lembrarei de que “o caminho de uma boa aula não é o das pedras, mas o caminho que faça o aluno pensar”.

A Karina Bruschi, pessoa admirável, agradeço pelo incentivo, conselhos, reflexões e principalmente por me ensinar a perceber o mundo através de outros olhares. A você, imensa gratidão, pois me emprestou vivacidade tanto nos momentos mais difíceis, quanto nos mais alegres da construção deste estudo.

A Marli Tasca Marangoni, amiga e colega fiel, obrigada por tudo. Sem suas dicas, exemplos e correções, jamais conseguiria aprender a importância de planejar bons roteiros de aprendizagem. O empréstimo do seu olhar ao Projeto Abrapalavra cultivou a aprendizagem poética.

A Janaina Pieruccini, amiga e colega de escola, obrigada pelo incentivo, aprendizagens e trocas ao longo desses anos de convivência e principalmente por me apresentar ao ingresso no curso de mestrado na Universidade de Caxias de Sul.

A Patrícia Dal Sotto, amiga e colega de escola, obrigada pelo carinho, apoio, confiança, trocas, enfim, por tudo. A sua contribuição e ajuda fez a diferença, principalmente por compartilhar, implantar e consolidar junto comigo a proposta do Projeto Abrapalavra.

A Ir. Renata A. Segat, diretora do Colégio São José de Caxias do Sul, por me dar a oportunidade de ser professora na escola e a liberdade de ousar nos processos educativos. Também por me ensinar que as crianças são como as flores, que devem ser cultivadas com amor e sabedoria para estarem sempre coloridas no jardim da escola.

A Eroni Koppe, coordenadora pedagógica do Colégio São José de Caxias do Sul, por consolidar a oportunidade de ser professora no contexto escolar com autonomia e pelas aprendizagens ao longo desses anos.

A Jussara M. Stumpf, amiga, conselheira e que me fez compreender a importância do “corpo em movimento”, desde a graduação. De modo especial, pelas trocas nos momentos de dúvida e ajuda emergencial.

A Gabriela Pontin, amiga e colega de escola, obrigada pelo carinho, apoio, trocas, desabafos, companhia e por me ajudar a pensar em tudo nos momentos de ausência. Enfim, por sua dedicação integral sempre quando solicitada.

A Andréa da Silva, grande amiga, obrigada pela amizade e por dividir comigo descobertas, aventuras e aprendizagens do “corpo em movimento na infância” nas diferentes etapas da minha vida.

A Marli Lima, Carla Brisotto, Gisele Slomp, Rosane Aimi, Marina Matiello, Gilberto Calloni, Jaqueline Crespi, Luciana Formolo, amigos e colegas de escola, obrigada pelos ensinamentos ao longo da caminhada de ser professora.

A Sirlei Maciel Lopes, cunhada educadora, que compreendeu minha ausência em pleno verão para realizar as leituras e transcrições deste estudo. Obrigada por me receber e ajudar, e por compartilhar com minha família este momento.

A todas as crianças que fizeram parte da pesquisa, aprendendo comigo e me ensinando os caminhos do corpo poético.

Aos demais colegas professores, estagiários e alunos do Colégio São José de Caxias do Sul e do Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha, que contribuíram ao longo dos anos para a minha formação pedagógica.

O ambiente do Abrapalavra nos faz sonhar, viajar na carona dos personagens engraçados, dos contos populares, rimos muito com os heróis e vilões metidos em suas aventuras e encrencas. Muitas vezes nos identificamos nos contos de fadas com situações inusitadas parecendo estar vivendo aquilo que as páginas do livro mostravam. Conhecemos um pouquinho da vida de alguns autores que encantam e nos tornamos a cada dia protagonistas das nossas histórias. E pensar em corpo e poesia é cantar, dançar, imitar, brincar, se divertir, se transformar, pensar, aprender, observar, ler, imaginar e movimentar o corpo.
Poesia é uma coisa mágica.

Mensagem das crianças da pesquisa no diário de poesia

RESUMO

Esta dissertação contempla pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (PPGE- UCS), através da Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e tem como foco o estudo da linguagem poética e corporal, na experiência pedagógica educacional. Com a intenção de buscar contribuições nessa linha de pesquisa à temática eleita, o estudo propõe a discussão do problema: “Que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência de projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem?” A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o capítulo 1 – Alicerce da paisagem das quatro estações: a criança, a linguagem e a aprendizagem; o capítulo 2 – Traços metodológicos da paisagem das quatro estações; o capítulo 3 – Apreciação dos elementos coletados da paisagem das quatro estações; e o capítulo 4 – Combinação dos elementos na constituição da paisagem das quatro estações. Utilizaram-se como referenciais estudos de Ariès (1981); Bordini (1991); Dewey (1959; 1971; 1980); Huizinga (2000); Hauser (1977); Jolibert (1994); Merleau-Ponty (1999); Ostrower (1987); Paviani (2008; 2009); Ramos (2006; 2010); Santin (1987; 1990; 1994); Vygotsky (1998; 2000), entre outros. O método utilizado na pesquisa foi de enfoque qualitativo, acompanhado dos princípios de pesquisa-ação, no contexto de escola privada, em um grupo de 10(dez) crianças de turma multisseriada, com idades entre seis e nove anos. Através de um projeto extracurricular, na modalidade Tempo Integral, criou-se e implantou-se um projeto de pesquisa de leitura de texto literário, chamado “Abrapalavra”. A proposta enfocou a leitura literária de poemas, a partir de ações pedagógicas nas quais predominou a ludicidade, em ações planejadas e mediadas que priorizaram o jogo/a brincadeira, a exploração do corpo e a convivência em grupo. Nesse sentido, apresenta-se um recorte específico da relação que abrange diferentes dimensões da linguagem poética e corporal, através do projeto de aprendizagem “Somos corpo poético”. A partir daí, foram realizados quinze encontros nos quais predominaram atividades lúdicas, a fim de promover a leitura do texto poético associada ao corpo. Toma-se, para análise, a criação de três eixos temáticos: (1º) Leitura da realidade: as primeiras relações das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo. (2º) Relações estabelecidas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo; - Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos; - Do pensar e fazer à ação de refletir;- Do pensar, fazer e refletir à ação da criação poética na linguagem; (3º) Relações arquitetônicas, ao término do projeto, nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo. A análise dos dados construídos evidencia que a leitura poética é importante para a construção da identidade dos sujeitos, integrando diferentes dimensões da linguagem e fazendo perceber que se podem aprender conhecimentos entrelaçados a nossa forma de pensar, de agir, de sentir, de se expressar. Assim, o projeto de aprendizagem aplicado atinge os objetivos propostos e aponta para a relevância de inserir, nos projetos extracurriculares, elementos significativos para as ações pedagógicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem, tais como planejamento, valorização da experiência das crianças e interdisciplinaridade. Por isso, afirma-se que as dimensões da linguagem poética e corporal podem-se relacionar e qualificar o processo educativo na escola e na vida.

Palavras-chave: Linguagem. Poesia. Corporeidade. Infância. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work encompasses research done at Universidade de Caxias do Sul's Post-Graduation Program (PPGE-UCS), through its line of research Education, Language and Technology, and its focus is the study of poetic and body language in the pedagogical educational experience. With the aim of looking for contributions in this line of research to the theme chosen, this study suggests the following problem for discussion: "Which relationships young children of first years of primary school establish between body and poetry, from experiencing a learning project involving recreational activities, and how these relationships contribute for their process of teaching/learning?" It is organized in four chapters: chapter 1- Base of the landscape of the four seasons: child, language and learning; Chapter 2- Methodological traces of four season's landscape; Chapter 3- Appreciation of the collected elements of the landscape of the four seasons; Chapter 4: Combination of elements in the constitution of the four seasons' landscape. Studies used as reference include Ariès (1981); Bordini (1991); Dewey (1959; 1971; 1980); Huizinga (2000); Hauser (1977); Jolibert (1994); Merleau-Ponty (1999); Ostrower (1987); Paviani (2008; 2009); Ramos (2006; 2010); Santin (1987; 1990; 1994); Vygotsky (1998; 2000), among others. The method used in this piece of research was the qualitative approach, together with action research principles, in the context of private school, in a group of 10 (ten) children, aged between six and nine years old. Through an extra-curricular project, in the modality "full-time", a piece of research on literary text reading was created and implemented. It was named "Abrapalavra". This proposal focused literary reading of poems, from pedagogic actions in which recreation predominated, in planned and mediated actions that emphasized games/playing, through body movement and group regular contact. In this sense, a specific cut off is presented about the relationship that contains different dimensions of poetic and body language, through the learning project "We are poetic body". From this project, fifteen classes were done, where recreational activities were emphasized, with the aim of promoting reading of the poetic text associated to body. For analysis, three thematic axis were created: (1) Reading of reality: the first relationships of recreational activities involving poetry in the body. (2°) Relations established in the recreational activities involving poetry in the body; - From the action of thinking to the action of doing, in different pedagogic moments; - From thinking and doing to the action of reflecting;- From thinking, doing and reflecting to the action of poetic creativity in language; (3°) Architectural relationships, at the end of the project, in the recreational activities involving poetry in the body. The analysis of the constructed data shows that poetic reading is important to build identity of the subjects, integrating different dimensions of language and making note that it is possible to learn interlinked knowledge to our way of thinking, acting, feeling and expressing ourselves. Thus, the applied learning project achieves the proposed objectives and points at the relevance of inserting significative elements in extra-curricular projects, for pedagogic actions directed to the process of teaching-learning, as planning, enhancement of children's experience and interdisciplinarity. That's why it is affirmed that dimensions of poetic and body language may be related to each other and, thus, may qualificate the educative process at school and in life.

Key words: Language. Poetry. Corporeity. Childhood. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paisagem das quatro estações.....	20
Figura 2 – Projeto Corpo Poético.....	58
Figura 3 – Diário de Poesia.....	69
Figura 4 – Transformando o corpo em alguma coisa.....	79
Figura 5 – A dança maluca, a dança do bêbado.....	80
Figura 6 – Imitação da pintura do palhaço.....	81
Figura 7 – Imitar o mágico.....	81
Figura 8 – Brincadeiras relacionadas à leitura poética.....	81
Figura 9 – Brincadeira com rimas.....	83
Figura 10 – Vivência do jogo do rato- Roque.....	83
Figura 11 – Entrelaçamento do jogo recreativo com a leitura poética.....	84
Figura 12 – Recriando o jogo.....	84
Figura 13 – Criação do relógio corporal digital.....	85
Figura 14 – Corpo como linguagem.....	86
Figura 15 – Imitando gestos corporais.....	87
Figura 16 – Criatividade no jogo simbólico.....	88
Figura 17 – Circo Abrapalavra.....	88
Figura 18 – Jogo telefone sem fio corporal.....	89
Figura 19 – Apresentação da criação de movimentos corporais a partir da leitura poética.....	89
Figura 20 – Construção em grupo do relógio corporal digital.....	90
Figura 21 – Jogo boliche humano.....	91
Figura 22 – Brincadeira e poesia.....	91
Figura 23 – Relações entre a leitura poética e a criação de brincadeiras.....	92
Figura 24 – Caçada de envelopes.....	96
Figura 25 – Criação de poesia.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes.....	62
Tabela 2 – Etapas de aplicação dos roteiros.....	66
Tabela 3 – Organização geral dos encontros do projeto de aprendizagem.....	69
Tabela 4 – Eixos temáticos de análise.....	72

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – ALICERCE DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES: A CRIANÇA, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM.....	19
1.1 CRIAÇÃO DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES.....	19
1.1.1 EXPOSIÇÃO DE IDEIAS.....	19
1.1.2 INFÂNCIA: A SOMA DOS QUATRO FENÔMENOS CLIMÁTICOS.....	21
1.2 PERCEPÇÕES DA LINGUAGEM NA PAISAGEM.....	26
1.2.1 CONSTRUÇÃO DO DESENHO DA PAISAGEM: EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA.....	26
1.2.2 DIFERENTES EXPRESSÕES NA PAISAGEM: A LINGUAGEM POÉTICA E CORPORAL.....	34
1.2.2.1 Linguagem poética.....	37
1.2.2.2 Linguagem corporal.....	40
1.2.3 INTERFACES DA LINGUAGEM.....	45
1.3 ADMIRAÇÃO DA PAISAGEM.....	49
1.3.1 ADMIRAÇÃO COM O OUTRO NA POSSIBILIDADE DE APRENDER.....	49
1.3.2 PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA.....	51
CAPÍTULO 2 – TRAÇOS METODOLÓGICOS DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES.....	54
2.1 PROBLEMA.....	54
2.2 ESCOLHA DO MÉTODO	55
2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	56
2.4 TRAÇO PERSONALIZADO – CRIAÇÃO DO PROJETO ABRAPALAVRA... 	56
2.4.1 ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO.....	58
2.5 SUJEITOS DA PESQUISA.. ..	62
2.6 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	63

2.6.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	64
2.6.2 SELEÇÃO DOS POEMAS.....	64
2.6.3 APLICAÇÃO DOS ROTEIROS.....	65
CAPÍTULO 3 – APRECIÇÃO DOS ELEMENTOS COLETADOS NA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES	71
3.1 EIXOS TEMÁTICOS..	71
3.1.1 LEITURA DA REALIDADE: AS PRIMEIRAS RELAÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO.....	73
3.1.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO.....	78
3.1.2.1 Da ação de pensar à ação de fazer nos diferentes momentos pedagógicos	78
3.1.2.2 Do pensar e do fazer à ação de refletir.....	85
3.1.2.3 Do pensar, fazer e refletir à ação da criação poética na linguagem.....	90
3.1.3 RELAÇÕES ARQUITETÔNICAS, AO TÉRMINO DO PROJETO, NAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO.....	95
CAPÍTULO 4 – COMBINAÇÃO DOS ELEMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES.....	107
4.1“SOMOS CORPO POÉTICO” – INFERÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.....	107
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	127
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul	127
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
ANEXO C – Lista de poemas contidos no PNBE 2010	132
ANEXO S – Registro de empréstimos dos livros de poesia.....	133
ANEXO T – Desenho da atividade.....	134

INTRODUÇÃO

Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer.

(Dewey)

Buscar novos caminhos para a formação continuada sempre foi uma tarefa desafiadora, nessa caminhada na área da educação. Uma afirmação de Kosik (1985, p. 22) ilustra um pouco essa trajetória: “o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las para si”. É sob essa perspectiva, que se iniciaram os primeiros traços em busca de “conhecer as coisas em si”, ou seja, organizar, elaborar e construir o desenho da paisagem das quatro estações, para evidenciar a pluralidade da linguagem no processo educativo do contexto educacional.

Considerando esses aspectos, surge o tema da pesquisa “Uma experiência pedagógica com a linguagem poética e corporal”, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS), através da Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Linguagem. Em função dessas peculiaridades, o estudo procura desvendar, a partir da área da educação, os conhecimentos teóricos que envolvem as dimensões poética e corporal da linguagem e, a partir daí, tentar criar e relacionar, no contexto educacional, ações pedagógicas para o processo educativo, em projeto extracurricular, voltado à infância.

A escolha da problemática justifica-se na necessidade de ampliar conhecimentos e dar continuidade à formação da pesquisadora que, há dezessete anos, é trilhada em diferentes espaços educacionais. Ser educadora é ter a oportunidade de vivenciar diferentes momentos da esfera da educação, isto é, conhecer, criar, recriar, ensinar-aprender e compartilhar com os outros. No momento em que a trajetória de ser professora impõe certos desafios – seja no Ensino Superior no curso de Pedagogia, seja nas séries iniciais ou ainda como coordenadora de projetos, em nível de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede privada de ensino, é que emergem as inquietações para realizar esse estudo. A preferência por realizar a pesquisa no local de trabalho da pesquisadora, na escola, com a Educação Básica, em projeto extracurricular, teve o objetivo de refletir e de ampliar conhecimentos sobre as ações pedagógicas que vinham acontecendo no cotidiano daquele ambiente escolar, bem

como analisar a inserção de projeto de aprendizagem na estrutura da modalidade de ensino denominada Tempo Integral.

Nesse contexto, percebe-se a escola como espaço de formação da criança, e o professor como sujeito responsável pela educação formal oferecida na escola. Ambos vivem em mudança, pois a escola não é mais o único espaço para obter conhecimentos, já que se vive a era da globalização. Para que o ensino escolarizado se torne prazeroso e desafiador, é necessário redimensionar o espaço escolar e as ações pedagógicas, dando-lhes um novo significado. Nesse sentido, é importante pensar a educação escolar na perspectiva de novos projetos educacionais, na tentativa de melhorar os índices de desempenho da educação brasileira. Vasconcellos (2002, p. 124) afirma que a educação e os projetos de ensino do professor e de aprendizagem do aluno têm um nexo profundo com a ideia de transformação, visto que o homem se faz transformando o mundo e, a partir daí, cria a cultura, sendo a escola um espaço privilegiado de apropriação cultural.

Frente às possibilidades, compete ao professor, nos seus percursos formativos e profissionais, construir e reconstruir seus conhecimentos a cada dia, criando condições objetivas para que uma educação de qualidade oportunize a formação de sujeitos conscientes, solidários, autônomos e críticos, que possam atuar como cidadãos na sociedade. É no período da infância que se pode oferecer um espaço propício para essa formação, através da proposição de novas ações pedagógicas nos projetos educacionais. No caso, a vivência de diferentes dimensões da linguagem auxilia no processo de construção da identidade do sujeito, capacitando-o a se expressar e se comunicar.

Essa caminhada configura-se na experiência da linguagem como eixo deste estudo. Com a intenção de buscar contribuições na linha de pesquisa em que se inserem as questões levantadas, propõe-se discutir o seguinte problema:

“Que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência de projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem?”

Para compreender a delimitação do problema, ressalta-se que sua natureza está ligada à linguagem com aplicação na educação. A escolha do universo da infância acontece por ser uma etapa do desenvolvimento humano em que o sujeito está descobrindo o mundo, necessitando explorar e desvendar infinitas ações. Já as atividades lúdicas foram eleitas para embasar as proposições porque fazem parte desse processo de desenvolvimento e contribuem

para a construção do conhecimento, uma vez que, ao ser vivenciado, o jogo pode sensibilizar, provocando o prazer, a comunicação, a expressão, o estabelecimento de relações, a diversão, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Fazer valer essa cooperação de elementos para a constituição das relações no processo de ensino-aprendizagem situa a proposta na perspectiva da abordagem sócio-interacionista, em que, pela mediação do professor, constroem-se saberes, através de uma dialética de interações com o outro e com o meio, em busca de vivenciar e transformar o conhecimento. E inclui-se, nesse processo interativo, a concepção de interdisciplinaridade, evidenciando as experiências de ensino-aprendizagem que submetem à integração os saberes da literatura e da corporeidade.

Para investigar o problema, buscaram-se, na revisão teórica, alguns autores como: Ariès (1981); Bordini (1991); Dewey (1959; 1971; 1980), Huizinga (2000); Hauser (1977); Jolibert (1994); Merleau-Ponty (1999); Ostrower (1987); Paviani (2008; 2009); Ramos (2006; 2010); Santin (1987; 1990; 1994); Vygotsky (1998; 2000). A partir dessas escolhas, o estudo foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Alicerce da paisagem das quatro estações: a criança, a linguagem e a aprendizagem”, expõe as ideias centrais da dissertação, enfocando a infância, a linguagem e a aprendizagem. No decorrer desse mesmo capítulo, contempla-se a revisão teórica dos conceitos que entrelaçam a linguagem através das “Percepções da linguagem na paisagem” e “Admiração da paisagem”, que discutem as linguagens poética e corporal e suas interfaces, a possibilidade de aprender e o papel do mediador no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, denominado, “Traços metodológicos da paisagem das quatro estações”, descreve-se pormenorizadamente o percurso metodológico da pesquisa. A escolha é o enfoque qualitativo, sendo que a investigação organizou-se através dos princípios da metodologia de pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada num contexto de escola privada, de projeto extracurricular, chamado Tempo Integral. Delimitado o contexto e em virtude da necessidade de criar um projeto de pesquisa, implantou-se o projeto semanal de leitura de texto literário, chamado “Abrapalavra” que envolveu um grupo de 10 (dez) crianças de turma multisseriada, com idades entre seis e nove anos. A proposta enfocou a leitura literária de poemas, a partir de ações pedagógicas nas quais predominou a ludicidade, em ações planejadas e mediadas que priorizaram o jogo/a brincadeira, a exploração do corpo e a convivência em grupo. Para tanto, apresenta-se a estrutura de planejamento que orientou a

elaboração dos roteiros de ensino-aprendizagem e um recorte específico da relação que envolve a linguagem poética e corporal, através do projeto de aprendizagem chamado “Somos corpo poético”. A partir daí, são realizados quinze encontros com atividades lúdicas envolvendo a leitura do texto poético associada ao corpo.

O terceiro capítulo, “Apreciação dos elementos da paisagem das quatro estações”, delinea o processo de construção dos eixos temáticos, a saber: 1º) Leitura da realidade: as primeiras relações das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo; 2º) Relações estabelecidas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, que apresenta três subeixos: - Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos; - Do pensar e fazer à ação de refletir; - Do pensar, fazer e do refletir à ação da criação poética na linguagem. 3º) Relações arquitetônicas, ao término do projeto, nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo. Estes eixos temáticos emergem para possibilitar a construção da análise. Em seguida, revelam-se os dados explicitados pelos sujeitos participantes da pesquisa e a interpretação dos mesmos, de acordo com a revisão teórica.

No quarto e último capítulo, “Combinação dos elementos na constituição da paisagem das quatro estações”, apresentam-se reflexões de possíveis inferências nos processos educacionais a partir do projeto de aprendizagem “Somos corpo poético” e sinaliza-se a abertura de novos caminhos, a partir das relações que envolvem a linguagem poética e corporal, como ações pedagógicas possíveis no contexto escolar.

Assim, na “Conclusão”, propõe-se a retomada das ideias centrais do estudo. Destacam-se, pois, os elementos significativos do estabelecimento de relações na ação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem vivenciado e afirmam-se as possibilidades advindas do entrelaçamento entre as dimensões da linguagem no processo educativo, em projeto extracurricular, no contexto educacional.

CAPÍTULO 1 – ALICERCE DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES: A CRIANÇA, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM

O aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

(Vygotsky)

Este capítulo apresenta a descoberta e a possibilidade de perceber a educação através do desenho de uma paisagem pintada com cenas de quatro estações climáticas, que estabelecem relações a partir da experiência educacional vivenciada sobre o projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Assim, o desenho da paisagem inicia-se com traços e contornos para a exposição de ideias, em torno de princípios educacionais, buscando validade nas considerações teóricas acerca da educação. Dando continuidade ao desenho, a pintura vai esclarecer aspectos importantes quanto à infância, formação da criança, à linguagem corporal e poética, a aprendizagem e ao papel do mediador no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

1.1 CRIAÇÃO DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES

1.1.1 EXPOSIÇÃO DE IDEIAS

A exposição de ideias procura contar o caminho a ser construído por meio da história vivenciada sobre o projeto de aprendizagem “Somos corpo poético”. Dessa forma, expressar os significados pelo desenho da paisagem é dar sentido à existência desse conhecimento imaginado projetado no horizonte.

A paisagem, neste caso, é tudo o que se vê, o que a visão alcança. Esta pode ser também o domínio do visível, onde diferentes fatores naturais e culturais interagem. A paisagem é o real, o vivido, o sentido que se constrói diferentemente para cada ser humano. Ao observar, elaboram-se seleções pessoais, julgamentos de valor de acordo com a análise individual da percepção. Essa análise sofre influências sociais, culturais, ambientais, emocionais, conforme o olhar do observador. Por isso, pensar na possibilidade de representar

uma paisagem é tentar aproximar a exploração dos limites do olhar para a abertura de novas perspectivas, no caso, educacionais. Os traços do desenho, seus contornos e pintura, nessa paisagem, são marcados por quatro estações que não ocorrem por acaso, mas através de períodos, delimitados pelo início e fim de cada ciclo, como acontece na infância e nos processos educativos.

A construção deste estudo emerge, pois, nos contornos de uma metáfora das quatro estações: outono, inverno, primavera e verão conforme a representação gráfica (Fig. 1) a seguir.

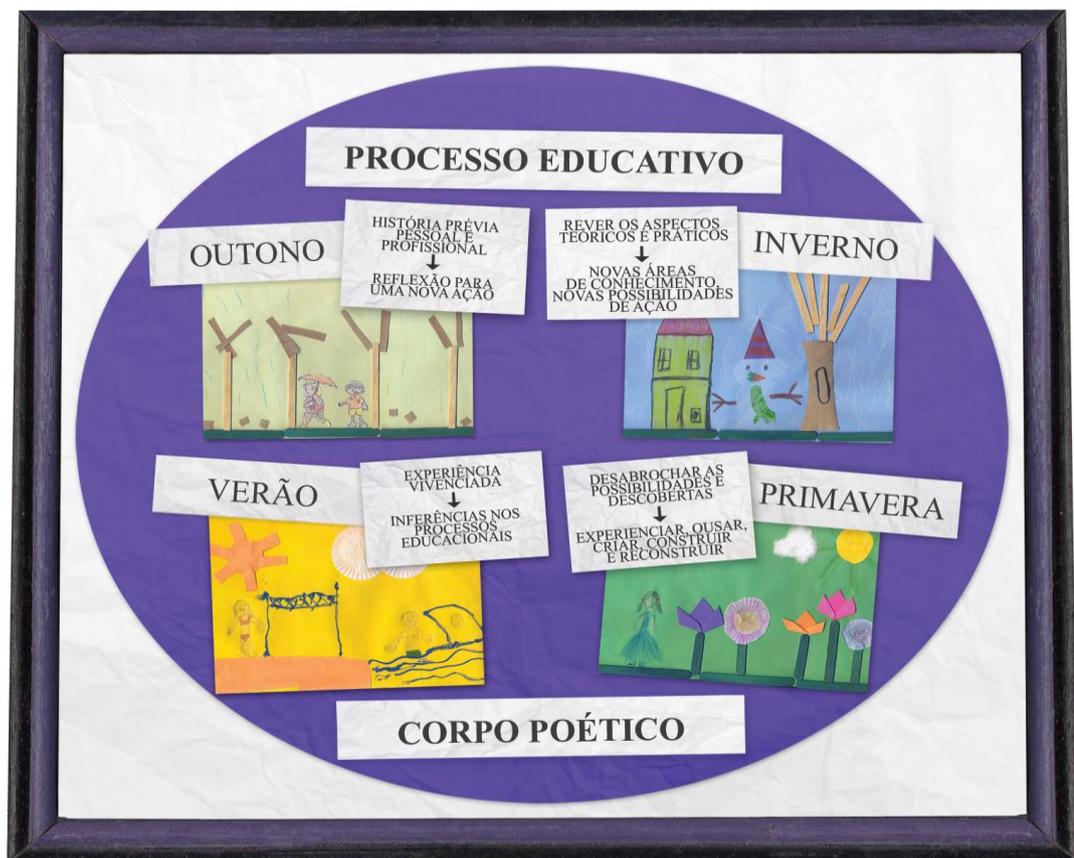


Figura 1 – Paisagem das quatro estações¹

¹ Imagem visual da metáfora da paisagem criada pela pesquisadora, com a colaboração das crianças na elaboração dos desenhos.

Conforme a ilustração (Fig. 1), procura-se esclarecer que a escolha dessa representação gráfica por meio da escrita e do desenho infantil surge a partir da compreensão e significado do poético na vida da pesquisadora. Nesse sentido, ocorre a tentativa de ir além da simples ação de compreender o universo da linguagem poética, mas de colocar em prática o estabelecimento de relações dessa aprendizagem para apresentar a dissertação na perspectiva do poético.

Desse modo, cenas do outono caracterizam-se pelo tempo de caírem as folhas amareladas e por apresentar a história prévia pessoal e profissional que antecedeu as experiências, fazendo refletir para novas ações. Já o período do inverno, momento de frio, no Sul do Brasil, circunstância em que nada mais se reconhece, o tempo parece infinito. Tempo de rever todos os aspectos teóricos e práticos para assumir diferentes leituras e interagir com outras áreas de conhecimento, abrindo novas possibilidades de ação. Acredita-se que um processo educacional vai se configurando a partir daqui. Passando esse período, chega a primavera, tempo de desabrochar as possibilidades descobertas, experienciar, ousar, criar, construir e reconstruir. E, para completar o ciclo, chega-se ao verão, quando se percebe a experiência vivenciada com um novo olhar para as inferências nos processos educacionais.

Assim, tomar como ponto de partida o caminho da educação na formação da criança implica, inicialmente, rever no presente estudo, os aspectos teóricos que contemplam a criança, a linguagem e a aprendizagem. Neste sentido, a exposição das ideias caracteriza o outono por ser um período de reflexões para novas ações, ou seja, simboliza o ato de dar à luz a criação deste estudo.

1.1.2 INFÂNCIA: A SOMA DOS QUATRO FENÔMENOS CLIMÁTICOS

O desenho da paisagem com as quatro estações pode ser cotejado ao período da infância, como acontece na soma dos quatro períodos e nos processos educativos, ou seja, é marcado por diferentes momentos em cada período. No caso, é na infância que a criança procura descobrir as oportunidades que o mundo pode lhe oferecer, isto é, é esse período do desenvolvimento infantil que abrange as questões de natureza física e social.

As transformações físicas podem ser percebidas como idealizadas pela cultura (RIES, 2004, p. 121). Já o aspecto social, é percebido pelo senso comum, uma vez que todo homem é um ser eminentemente social. Ries, entretanto, afirma que

o indivíduo, quando nasce, manifesta uma conduta que pode ser caracterizada como associal. Seu comportamento social irá evoluir progressivamente passando por atividades paralelas, depois se apropria em atividades associativas e, por fim, torna-se capaz de envolver-se em atividades cooperativas. (2004, p. 145).

Portanto, as mudanças físicas e sociais ocorridas na infância se dão de forma gradual e marcante. Porém, voltando o olhar para a infância no século XIII e para o acompanhamento de sua evolução na arte e na iconografia nos séculos XV e XVI, destacam-se sinais significativos de desenvolvimento somente a partir do século XVI e durante o século XVII.

Até então, não havia uma educação destinada às crianças em especial, elas eram misturadas aos adultos, sem qualquer distinção de ordem física e ou psicológica, o que não é de difícil compreensão para alguns séculos, quando não havia esclarecimentos sobre desenvolvimento infantil, e as crianças eram consideradas frágeis e menos inteligentes, de acordo com o padrão de referência do adulto. Ariès² (1981, p. 65), ao estudar a infância, propõe olhar para as possibilidades que essa etapa da vida pode oferecer, mesmo que isso não aconteça desde o surgimento de um conceito sobre a infância. Ou seja, destacam-se as informações obtidas sobre a história daquela época, em que apenas naquele momento histórico começava a haver uma preocupação com a educação das crianças. De acordo com Ariès, este é um traço característico da visão social do período: “Assim que ingressava na escola, a criança entrava no mundo dos adultos. Essa confusão tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade” (1981, p. 168). A infância não era pensada de forma específica na sociedade, pelo contrário, acreditava-se necessário educar a criança para ela poder ser moralizada e assim transformar-se em um adulto em condições de participar da vida social.

Nos estudos realizados por Ariès (1981), verificamos que o crescimento nas pesquisas sobre a criança teve ênfase no século XVIII e XIX, período em que a infância passou a ser

² Philippe Ariès, historiador. Nasceu no ano de 1914, em Blois, na região central da França. Em 1962, lançou o livro *História Social da Criança e da Família*. Faleceu em 08 de fevereiro de 1984, em Paris.

vista como uma construção histórica e social. Mas acontecimentos culturais e sociopolíticos quanto ao significado desse período foram surgindo ao longo da história e da evolução do homem na sociedade. Partimos de um tempo em que a criança quase não tinha existência social e, conforme Santos,

(...) era considerada miniatura do adulto, ou quase adulto, ou adulto em miniatura. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar. (1997, p. 19).

Nota-se que a sociedade pensava a infância do ponto de vista econômico, como um ser gerador de renda e não como uma etapa do desenvolvimento humano, defendia a infância para a maioria, ou seja, mostrava dificuldade de pensá-la como fase do desenvolvimento humano para o crescimento de uma sociedade sem diferenças de classe social. Cada período e cultura possuíam características padronizadas, dependente do tempo e lugar. Mas o que predominou nesse processo foi a visão de criança construída, isto é, nesta época, o infante era visto como um ser inocente, inacabado, incompleto, em miniatura, atribuindo-se à criança uma visão negativa (SANTOS, 1997, p. 19).

No século XVIII, surge Rousseau com suas ideias favoráveis à liberdade intelectual, à independência do homem e à organização social. Seu pensamento voltava-se à infância como uma fase do desenvolvimento através da qual a criança poderia sentir, desejar, ter ideias próprias, diferentes dos adultos. Porém, essas concepções só vieram a se intensificar ao longo da história da infância, a partir de novas transformações da sociedade. Com isso, aparecem aspectos da vida contemporânea, fazendo com que essa etapa seja marcada pela era da globalização. Diante da globalização, Stearns (2006, p. 182) afirma que alguns acontecimentos vêm impactando esse novo processo, em virtude das interações entre as sociedades mundiais. A globalização implica mudanças na infância, a fim de oferecer melhores condições de existência social. Pode-se dizer ainda que a globalização não assumiu as diretrizes da infância, pois ela somente trouxe novas possibilidades de defesa dos direitos da criança. Outro aspecto fundamental é o consumismo global, o qual afeta tanto os valores como os comportamentos e rapidamente abrange enorme quantidade de crianças. (STEARNS, 2006, p. 201).

Além disso, a globalização criou influências adicionais comuns e não apagou formas de diversidade tanto antigas como novas para os diferentes tipos de infância. Hoje, considera-se a infância como uma fase do desenvolvimento humano de intensas experiências práticas para sua formação, porque o período é marcado pelo crescimento da criança. Também é o tempo em que há as primeiras aprendizagens do seu corpo, criações e recriações de seus gestos. Em virtude disso, Filchtner destaca que, nessa etapa da vida,

(...) o tempo não segue o ritmo dos marcadores digitais, pois o gesto da ação na criança ainda está fundido ao gesto que demarca o espaço existencial do corpo infantil, entendido como o espaço contenedor da casinha de brinquedo e do quarto da infância – em especial, o quarto dos monstros, do bicho papão, dos acalantos e das cantigas de ninar na hora de dormir. (2009, p.2).

O tempo de infância atual pode ser marcado pela possibilidade de brincar, quando a imaginação e a criação se articulam para ampliar sua via cultural, sendo também de onde partem suas criações e oportunidades para a construção de diferentes capacidades, habilidades e valores. La Rosa (2004, p. 25-26), nesse sentido, afirma que a infância continua sendo um período importante para o desenvolvimento, no qual se proporcionarão as melhores e mais variadas experiências. Aliás, podemos dizer que a infância é, também, a idade do possível, pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança e de transformação social.

Um elemento indispensável para essa mudança acontecer é pensar nas contribuições que a ludicidade oferece ao processo de desenvolvimento da infância. A palavra “lúdico” vem do latim *Ludus*, que quer dizer “jogo”. O termo é compreendido por Huizinga³ (2000, p. 5-6) como uma categoria primária da vida, anterior até mesmo à cultura e, originalmente, presente com igual intensidade em todas as etapas da existência humana. O autor ainda propõe que a verdadeira civilização não pode existir sem ludismo, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos (HUIZINGA, 2000, p. 234). A ludicidade tem um papel fundamental em todas as

³ Johan Huizinga, professor e historiador. Nasceu em 07 de dezembro de 1872, em Groninga. Destacou-se pela qualidade de seus estudos literários e pela análise dos acontecimentos, abordando aspectos da história da França e Países Baixos, durante os séculos XIV e XV, como ilustração sobre a última etapa da Idade Média. Publicou em 1919, sua obra clássica, *O Outono da Idade Média*. Sua principal contribuição foi a obra escrita em 1938, intitulada: *Homo Ludens*. Faleceu em 01 de fevereiro de 1945, em De Steeng – Holanda.

fases da vida humana, contribuindo ativamente para a construção e elaboração de significados constantes. Por isso, ela não pode ser vista somente como tempo livre, passatempo e diversão; é inerente ao desenvolvimento humano.

Podemos pensar que o ludismo facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (CRUZ; SANTOS, 1997, p. 12). Assim, há necessidade de qualificar os caminhos para o desenvolvimento do processo de experiência do lúdico, para que a ludicidade se torne um elemento fundamental e desencadeie principalmente o processo aprendizagem na infância, fase em que a criança está descobrindo o mundo e ampliando as funções cognitivas e motoras.

A aprendizagem ocorre em diferentes espaços e podemos considerá-la como tudo aquilo que identificamos, compreendemos, relacionamos etc. Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que os conceitos forem inclusivos. Entretanto, a experiência cognitiva não se restringe à influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange modificações relevantes nos tributos de estrutura cognitiva pela fluência do novo material (MOREIRA, 1999, p. 152).

A aprendizagem pode ser tudo aquilo que a criança sabe, ou seja, tudo aquilo que ela traz de suas experiências vivenciadas e mobiliza para elaborar novos conceitos. Entretanto, Ausubel (apud MOREIRA, 1999, p. 77) amplia essa reflexão, valendo-se do conceito de aprendizagem significativa como um mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento. Dessa forma, o sentido e o significado que a criança internaliza irão determinar suas habilidades e capacidades para a construção de um novo conhecimento.

Dewey⁴ (1959, p. 33) potencializa o aprender pelo método⁵ para dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e aprendizagem. Também sugere que a pessoa deve aprender para a vida, pois a aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo e vai

⁴ John Dewey, filósofo norte-americano. Um dos maiores pedagogos da época. Nasceu no dia 20 de outubro de 1859, em Burlington, Vermont. Considerado uma das figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, defende que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Faleceu em 1952, com 92 anos de idade, deixando obras importantes nas quais se destacam: *Psicologia* (1887), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1925), *Experiência e natureza* (1925), *Arte enquanto experiência* (1937) e *Teoria da investigação* (1938) (DEWEY, 1959, p. VI).

⁵ Dewey (1959, p. 32) define método como o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim não se distingue da experiência, como também do seu objeto – a matéria.

passando a fazer parte dele como uma nova forma de comportamento. Percebe-se que a aprendizagem deve desencadear transformações no sujeito para que seja demonstrado o novo modo aprendido. Por isso, valorizar a experiência, compreender o que a criança constrói e como faz isso, é uma vivência que cada mediador constrói a partir das interações.

Pozo (2002, p. 25) também contribui para essa reflexão, trazendo o conceito de aprendizagem de uma nova “cultura de aprendizagem” para a construção de conhecimento. Afirma que cada grupo social:

(...) gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura de aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. (2002, p. 25).

Nesse sentido, a aprendizagem contrapõe-se à apropriação e reprodução memorística dos conhecimentos e hábitos culturais, dando espaço para diferentes relações e conhecimentos que a criança possa construir em diferentes contextos. Os autores destacam a importância dos processos metacognitivos, de ensinar a criança a aprender a aprender e ajudá-la a compreender quando aprende. Nesse processo, não se considera apenas o conteúdo, objeto de aprendizagem, mas também como a criança deve acionar a tomada de consciência para se organizar e atuar para aprender.

Portanto, nota-se que houve conquistas definitivas no *status* de ser criança e principalmente no surgimento de um novo olhar para esse período do desenvolvimento do ser humano. Assim, o desenho da paisagem das quatro estações fica marcado por traços e contornos ilimitados para novas perspectivas nos processos educativos voltados para o período da infância visando à criança como sujeito ativo da pesquisa e não objeto.

1.2 PERCEPÇÕES DA LINGUAGEM NA PAISAGEM

1.2.1 CONSTRUÇÃO DO DESENHO DA PAISAGEM: EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA

No desenho da paisagem, diferentes traços, contornos e cores começam aparecer e o inverno, que, neste estudo, caracteriza os aspectos teóricos, procura demonstrar as condições para efetivar novas ações no contexto educacional visando a infância.

No caso, a paisagem define-se através da direção do processo educativo proposto por Dewey (1959, p. 21), afirmando que a educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece por uma constante reorganização e reconstrução da experiência. Dessa forma, importa revelar os pressupostos teóricos que constituem essa pluralidade de elementos que podem influenciar no desenvolvimento da infância e evidenciar a abertura para caracterizar a ação pedagógica sob outras perspectivas educacionais.

Nas sociedades primitivas, começam as primeiras preocupações com a educação das crianças, pois não existiam escolas. À medida que as sociedades ficaram mais complexas, no século XVII, a educação passou a ser uma atividade setorizada, conferida a especialistas. A tarefa, que antes era difusa e exercida por todos, tornou-se prerrogativa de algumas pessoas, os professores, e, em geral, concentrou-se em lugares específicos, as escolas, cujas finalidades são:

levar a cultura às jovens gerações e transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna, e racionalizada através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames. (CAMBI, 1999, p. 305).

Ariès (1981, p. 183) ressalta também que a escola passou por uma divisão demográfica das idades, tanto nas pequenas instituições, como nas classes inferiores dos colégios; no século XVIII, tem-se a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas. Essas manifestações de um período histórico mudam profundamente os fins da educação escolar e acabam marcando o compartimento de uma educação por classes sociais.

Na verdade, há muito se busca uma educação para o progresso da humanidade. Kant⁶, nos séculos XVII e XVIII, defende que o homem não pode se tornar homem senão pela educação (2002, p. 15). A educação kantiana ensina os homens e ajuda a desenvolver certas

⁶ Immanuel Kant, filósofo prussiano. Nasceu no dia 22 de abril em 1724, em Königsberg – Prússia Oriental, na Rússia. Dedicou grande parte de sua vida e de sua obra à elaboração de uma filosofia moral que pudesse fundamentar a moralidade pela razão. Criou o conceito de *transcendental* como condição de possibilidade do conhecimento. Escreveu uma das mais importantes obras da história da filosofia, a *Crítica da razão pura* (1781); faleceu em 12 de fevereiro de 1804, na mesma cidade em que nascera e permanecera durante toda sua vida.

qualidades para que eles aprendam a pensar. Essa forma de conceber a educação adquiriu maior importância em relação a outros meios educativos e aos modos de comunicação entre as gerações. Segundo Kant (2002, p. 19), a educação se dá porque é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.

Nesse sentido, a educação na sociedade se manifesta para a transformação social entre as gerações. Por isso, a proximidade entre a educação e a escola deve ser vista como um projeto contínuo de toda sociedade, ou seja, das escolas e dos sujeitos que fazem parte dela para transmitir de geração em geração a cultura de forma prolongada e contínua, ao longo do tempo.

Na virada do século XIX para o século XX, com o movimento da Escola Nova, a educação escolar também sofreu processos de profunda e radical transformação, conforme explica Cambi:

um forte ideal libertário dá vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado “fazer” quanto a teorias pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (1999, p. 513).

Esse período foi marcado também por vários modelos didáticos. Entretanto, os caminhos percorridos pelos pensadores contemporâneos, as avaliações realizadas e as propostas construídas eram muito singulares e diferenciadas. Dewey corrobora com tal pensamento, trazendo um novo modelo pedagógico, nutrido pelas diversas ciências da educação. O autor traz a chamada educação progressiva e a define como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos para dirigir melhor o curso de nossas experiências futuras (1959, p. 17). Além disso, um de seus objetivos principais era educar a criança como um todo, ou seja, é importante oferecer-lhe experiências para que cresça física, emocional e intelectualmente.

Esse processo pode dar forma a uma nova concepção de educação, que Dewey sustenta como educar pela experiência, pelo estímulo a cooperação, a liberdade e a democracia. Assim, a necessidade de valorizar a capacidade de pensar das crianças torna-se indispensável para a sua formação, pois essas relações constituem um universo amplo e significativo para a educação, para a vida. Em geral, a educação deweyana é uma constante

construção da experiência, de forma a dar sentido aos desafios da sociedade. Experiência, para Dewey (1959, p. 14), não é algo que se oponha a natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. Portanto, educar, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar para que o desejo seja desencadeado, sendo que a reflexão e a ação são componentes essenciais nesse processo, para que essa relação transforme a vida social.

Como se vê, a concepção de Dewey sobre experiência é bastante ampla. O autor classifica-a em três tipos fundamentais (DEWEY, 1959, p. 14-15). O primeiro tipo é o das experiências que nós temos. Não chegamos a conhecer seu objeto, nem sabemos sequer que as temos, como a criança ao nascer, que começa a ter fome, sede, dor, bem estar, mal estar, etc. O segundo tipo abrange as experiências refletidas, que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente, indicando o aparecimento da inteligência: a experiência ganha processos de análise, indagação da sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma. O terceiro contempla os vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha.

Outro autor, cujo pensamento tem relação com esses pressupostos, é Adorno (1995, p. 151) que, em seus estudos, discute a importância de pensar a capacidade de fazer experiências. Seu pensamento abre fronteiras para acreditar que a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. Nesse caso, cultivar o crescimento da individualidade, o significado que cada um atribui à sua aprendizagem tem espaço cada vez maior para que o processo de emancipação aconteça gradualmente de forma consciente. Adorno (1995, p. 143) explica também que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. Por isso, pensar nessa adaptação quer dizer não perder a realidade e a individualidade do sujeito.

Outra possibilidade de pensar a educação pela experiência é o significado que Larrosa (2001, p. 21) atribui para esse fato. O estudioso argumenta que ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Isso significa que a relação entre a vida do ser humano e o conhecimento adquirido no contexto deve ser cada vez mais mobilizada, pois a experiência é rara, assim como aquilo que faz sentido para cada um. A palavra “experiência” sugere caminho, passagem, risco, perigo, necessidade de abertura e pré-disposição para vivê-la

intensamente. Esses elementos podem explicar por que os sujeitos resistem a viver experiências e indicam que, só estando abertos para experienciar, os indivíduos poderão transformar-se. Esse autor destaca também que a experiência é uma paixão (2001, p. 26) e que não se pode captá-la a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas somente a partir de uma lógica da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

Educar pela experiência supõe espaço para ampliar essa concepção e destacar outras iniciativas propostas por Dewey. No caso, ele e Willian Kilpatrick⁷ criaram o método dos projetos ou método dos problemas, como se chamava, pela importância que dava às experiências concretas. Segundo Cambi (1999, p. 521), projeto é uma atividade intencional, destinada ao alcance de um fim e se desenvolve de várias formas, desde a do produtor até a do consumidor. Percebe-se que, com a ideia de propor projetos, as atividades se voltam ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, algo que em períodos anteriores ao da Escola Nova não era valorizado.

Giroto (2003, p. 95) pontua alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com essa proposta. Para que se torne significativa,

(...) a Pedagogia de Projetos envolve todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto. O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. (2003, p. 95).

Nota-se que, para que haja a concretude, é indispensável um olhar do professor no processo metodológico do projeto, porque o mesmo requer grande flexibilidade, criatividade e organização. Dessa forma, neste primeiro momento, interessa pensar no papel da escola e discutir uma mudança para o currículo através da proposta da Pedagogia de Projetos. Em outras palavras, é a tentativa de educar o homem no sentido de encontrar seu lugar no mundo através da orientação de diferentes conhecimentos, pois o compromisso com a aprendizagem é o que justifica a existência da instituição escolar. Há muitos anos, o valor de alguns

⁷ Willian Kilpatrick, discípulo de Dewey, destacou-se pelo trabalho no Método de Projetos.

pressupostos para a implantação e para o desenvolvimento de uma escolaridade melhor para a criança é reconhecido por parte dos professores que pensam a instituição escolar.

Nesse sentido, a proposta da Pedagogia de Projetos traz algumas respostas para o contexto escolar, porque os professores muitas vezes se debatem entre a formação tradicional e a vivência de alternativas diferentes para a sala de aula. Barbosa destaca a importância da proposição de projetos para esse contexto:

historicamente os projetos foram construídos com o objetivo de inovar, de quebrar o marasmo das instituições tradicionais e que seus criadores tinham a convicção dos pioneiros, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de adotar uma inovação e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional para o professor. Propunha que este pudesse pensar sobre seu grupo de alunos, sobre a realidade, sobre os conhecimentos e planejar e executar uma proposta educativa junto com seus alunos e seus pares. (2001, p. 22).

A proposta de projetos preconiza a criação na sala de aula, em lugar da memorização; em outras palavras, mais raciocínio e menos repetição. Deve oportunizar ao aluno interagir de forma mais interessante, dinâmica e real com o conhecimento e inseri-lo nos princípios da construção do currículo, que se preocupa com a formação de um sujeito capaz de resolver problemas. A Pedagogia de Projetos pode representar um dos caminhos através dos quais estudiosos e professores buscam tornar a prática pedagógica mais eficaz e adequada ao atual contexto. Acreditamos que essa perspectiva de mudança nas instituições depende em grande parte dos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo da profissão.

De nada adianta propor um trabalho educacional sob forma de projetos no experimentalismo ou na teoria. É necessário ter uma visão social e política definida e não globalizante, para não cair no erro de ignorar o papel das diferenças culturais, dos mitos, ritos e hábitos nos modos de pensar e agir dos diferentes grupos humanos. Para Dewey, é preciso oferecer situações através das quais a criança tenha condições de se projetar, de procurar os meios e os instrumentos para a realização de seus próprios empreendimentos e de poder experimentar o valor prático de sua compreensão.

Desse modo, a criança consegue agir, decidir e executar as situações que cria. Jolibert⁸ (1994, p. 33) propõe pensar nas escolhas pedagógicas apresentadas às crianças. No caso, a pedagogia de projetos contribui para essa escolha, permitindo viver numa escola apoiada no real e aberta para muitas relações com o exterior. Ou seja, a criança é considerada um sujeito ativo no planejamento e produção do trabalho.

Além disso, Jolibert (1994, p. 22) procura situar melhor os objetivos da proposta da pedagogia de projetos e das atividades, distinguindo três tipos de projetos: referentes à vida cotidiana, de empreendimento e de aprendizagem⁹. Consideramos a proposta de projetos de aprendizagem no contexto escolar, por lançar ideias e ideais que possibilitam atingir objetivos para o desenvolvimento da autonomia (capacidade de saber fazer escolhas, de posicionar-se), por possibilitar a elaboração de projetos pessoais, a participação cooperativa em projetos coletivos, o discernimento, a organização em função de regras e critérios para a construção de diferentes conhecimentos no contexto escolar. No entanto, em alguns espaços escolares, os projetos de aprendizagem ainda têm sido ignorados, e os currículos vêm sendo mantidos num conjunto de ideias e crenças ultrapassadas, deixando de lado o conhecimento construído pelo aluno através de sua experiência.

O desafio da educação é levar para o cotidiano escolar propostas norteadoras para novas ações pedagógicas, na tentativa de transformar a realidade. Os projetos de aprendizagem podem qualificar essa realidade escolar, através de novas configurações de ensinar e de aprender, além da quebra de paradigmas na forma sequencial de apresentação dos conteúdos e, principalmente, da quebra de velhas atitudes frente ao conhecimento, fazendo com que este, através das inúmeras possibilidades de aquisição de informações (pela temática), possa tornar possível a aquisição/construção do verdadeiro saber a todos os envolvidos no processo. Dessa forma, estaremos avançando na tarefa de mediar a aprendizagem de maneira cada vez mais significativa e eficaz, contribuindo para pensar a educação escolar com perspectivas e possibilidades de mudança.

Os projetos podem abrir as portas para que se possa expandir o desejo de continuar ao longo de nossas vidas. Por isso, a proposição de projetos de aprendizagem ajuda a formar

⁸ Josette Jolibert, professora-pesquisadora em didática da língua materna, sobretudo em aprendizagem da leitura e da escrita, na França e na América Latina. Autora de vários livros, produzidos com a participação de colaboradores.

⁹ Projeto de aprendizagem inclui oficinas de literatura, de ortografia, de teatro, de desafios matemáticos, etc.

cidadãos competentes para atuar na sociedade, construtores de uma nova interpretação do conhecimento proposto e não meros repetidores de fórmulas ou regras. Aliás, propor projetos de aprendizagem é uma das maneiras possíveis de se organizar o trabalho pedagógico, na qual o que fundamentalmente está em curso é a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente se quer ensinar às crianças. Afinal, o conhecimento construído através das interações e trocas que os projetos de aprendizagem preconizam viabiliza responder a "dúvidas temporárias" e "certezas provisórias", de modo que as experiências e conhecimentos anteriores de alunos e professores encontram-se enredados na construção da aprendizagem pelos confrontos pedagógicos ocorridos.

Uma estratégia para esse desafio da educação escolar é o movimento pedagógico da interdisciplinaridade. Esse movimento nasceu em virtude das transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas (PAVIANI,¹⁰ 2008, p. 14). Outro aspecto que contribuiu para o estabelecimento de práticas interdisciplinares, foi a descontextualização do currículo escolar, distante do mundo experimental, e contemplando disciplinas escolares que eram trabalhadas isoladamente.

Diante disso, há necessidade de perceber a interdisciplinaridade não como qualquer coisa que se pode aplicar, mas como a abertura para uma nova forma pensar e agir aventurando-se para conhecer outras disciplinas. Paviani (2008, p. 14) a define como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Já Santomé (1998, p. 45) explica que a interdisciplinaridade é uma nova etapa do desenvolvimento da ciência, caracterizada por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser ampliado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. É, fundamentalmente, um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade (p. 65).

Pombo (1994, p. 13) entende por interdisciplinaridade qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese

¹⁰ Jayme Paviani, filósofo, escritor, professor e coordenador do PPGEd/UCS. Autor de vários textos que discute concepções de educação na perspectiva filosófica.

relativamente ao objeto comum. Para ambos, o conceito de interdisciplinaridade procura romper com o pensamento positivista e propor uma nova perspectiva para o contexto educacional, sendo que seu principal objetivo não é o de diminuir ou retirar a especificidade das ciências ou das disciplinas, mas de possibilitar ligações comuns para o intercâmbio entre os conhecimentos e a realidade. Por isso, ela pode e deve servir como estratégia para uma fluência entre o trabalho teórico e o prático no contexto escolar.

Paviani destaca um cuidado especial ao se trabalhar a interdisciplinaridade, pois ela

pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas. Na realidade, a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ela pode oferecer a compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas. (2008, p. 7-8).

Assim, os usos inadequados e superficiais das disciplinas podem causar dificuldades na condução da ação pedagógica. É necessário compreender que a disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão (SANTOMÉ, 1998, p. 55). Não podemos esquecer que, se não há disciplinas, não há interdisciplinaridade, pois é nas disciplinas que surgem e desenvolvem-se as interações, colaborações e demais trocas.

Dessa forma, o desenho da paisagem configurou-se em direção à compreensão de perspectivas fundamentais para os processos educacionais, por meio de conceitos da educação como experiência. Assim, a construção de uma parte da paisagem já registra pequenos contornos e rabiscos que fazem parte do desenho.

1.2.2 DIFERENTES EXPRESSÕES NA PAISAGEM: A LINGUAGEM POÉTICA E CORPORAL

Dando continuidade à construção do desenho da paisagem, pode-se dizer que ela sinaliza as diferentes formas de expressão da linguagem, ou seja, expõe, por meio dos traçados, os contornos e percepções que envolvem o contexto e a cultura de cada sujeito. Frente a essa possibilidade, inicia-se a pintura do traçado para que as percepções sejam intensificadas e correspondidas na forma de comunicação.

Tais relações constituem a linguagem que Bakhtin¹¹ (1992, p. 123) define não como um sistema abstrato das formas linguísticas, nem como um enunciado monológico isolado, mas como a superação dialética dessas posições dicotômicas pelo “fenômeno social da interação verbal”. Essa capacidade humana possibilita nos comunicarmos através da expressão, do pensamento, pela palavra, pela escrita, por meio de sinais, pelos gestos corporais. Estes são recursos para enunciar o que as coisas significam.

Pound (2003, p. 33) afirma que a linguagem foi criada e obviamente utilizada para a comunicação. É por meio dela que colocamos em movimento nossos pensamentos e a partir disso aprendemos. Como condição essencial do aprender, a linguagem nos possibilita reconstruir significados, ampliando e tornando mais complexos nossos conhecimentos. Mais do que apenas nos ajudar a comunicar conhecimentos acabados, ela nos desafia a estabelecer pontes entre o conhecido e o desconhecido, na interação com pontos de vista diferentes.

Nessa reconstrução e atualização permanentes de nossos mundos, nos assumimos sujeitos e participantes das transformações da realidade em que vivemos. Para isso, é necessário compreender um pouco da relação da concepção bakhtiniana e vygotskyana de linguagem, trazendo a comunicação e a interação social no desenvolvimento do ser humano como maior contribuição. Ambos enfocam um mundo em movimento e em transformação, seu objeto está sempre em processo, não se submete a uma forma fixa e permanente de fazer. Bakhtin (1981), ao analisar a linguagem como construtiva do ser humano, destaca a língua como um fenômeno social. A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica.

Nesse sentido, Bakhtin vê a linguagem numa perspectiva de totalidade e que se constitui continuamente através da comunicação verbal. A sua concepção de linguagem é a interação verbal que forma uma realidade fundamental da língua. Essas relações fazem parte da compreensão de linguagem que, segundo Souza (1994, p.97-98), não é um sistema abstrato de formas, nem o enunciado monológico isolado. Bakhtin propõe, então, a superação dialética dessas posições dicotômicas por priorizar a subjetividade da criação através de relações dialógicas. Na concepção de linguagem de Bakhtin há interacionismo, isto é, entende-se que a linguagem trata das relações do eu com o outro, sendo que as relações dialógicas de que ele se

¹¹ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin foi um linguista russo que nasceu no dia 16 de novembro de 1895, em Orel, ao sul de Moscou. Faleceu em 1975, deixando algumas obras importantes: *O discurso na vida e o discurso na arte* (1926), *Freudismo: um esboço crítico* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). (FIORIN, 2008, p. 12).

ocupa não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais expressas num texto.

Compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo é entender os diferentes tipos de comunicação verbal que vão desde o diálogo do cotidiano, passando pela leitura, pela produção literária, etc. Fiorin, a partir de Bakhtin, esclarece o vocábulo “diálogo” como

entre outras coisas, a solução de conflitos, entendimento, promoção de consenso e busca de acordo. Porém nas relações dialógicas, o diálogo tem que ser contratual ou polêmico, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (2008, p. 24)

A comunicação verbal está entrelaçada às demais formas de comunicação e com elas evoluem as relações de sentido para cada indivíduo, isto é, as relações dialógicas são individuais e sociais, podendo ser reduzidas às relações de réplicas de um diálogo em diferentes espaços.

Assim como Bakhtin, Vygotsky¹² enfatiza o aspecto social da linguagem e do ser humano. Acredita que o homem deve sempre estar em contato com a sociedade porque, na ausência do outro, o humano não se constrói. Seus estudos têm como ponto de partida o pensamento e a linguagem, que trazem consigo a cultura e a elaboram. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência sócio-cultural da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 62). Essa relação pode passar por várias mudanças ao longo da vida do ser humano, devido à inserção cultural que implica situações de interação e de mediação.

Enfim, o desenho da paisagem vai sinalizando percepções voltadas para o conhecimento da linguagem como uma ferramenta para a compreensão do mundo e de si mesmo, como também para o conhecimento do contexto de valores pessoais, sociais e culturais representados. Por isso, esse estudo dedica-se a discutir a compreensão da comunicação por meio de duas perspectivas diferentes de linguagem, a poética e a corporal e as suas relações.

¹² Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo Russo, nasceu no dia 17 de novembro de 1896, em Orsha. Faleceu em 1934, na cidade de Moscou. O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. (REGO, 1995, p. 20-24).

1.2.2.1 Linguagem poética

O desenho da paisagem traçado com detalhes expressivos peculiares pode traduzir um pouco o sentido da linguagem poética, que é uma linguagem carregada de significado (POUND, 2003, p. 32). Essa modalidade discursiva pertence ao domínio da Literatura.

Dessa forma, a Literatura pode ser incorporada como um conhecimento que, segundo os PCNs (1997, p. 37) pode contribuir para a constituição da experiência humana, já que possui propriedades compositivas mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações do literário. Historicamente, a poesia nasceu do universo de expressão literária simultaneamente com a música, com a dança e com o teatro. Esse gênero, voltado à infância, passou por caminhos divergentes, pois surgiu no século XVIII, com as mudanças ocorridas na noção de infância como estágio de formação para a vida, nas criações folclóricas de origem camponesa e na adaptação de poemas clássicos (BORDINI¹³, 1991, p. 9).

Já Huizinga (2000, p. 136) enfatiza que a poesia nasce durante o jogo e enquanto jogo – jogo sagrado, sem dúvida, mas sempre, mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento. Os caminhos percorridos pela poesia retratam opiniões diferentes, porém todos os seus elementos contribuem para que ela seja, por excelência, um dos meios de se criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica. (PONDÉ, 2009).

Dar vida à linguagem poética implica contribuir para a formação dos sujeitos na constituição do ser humano. É por isso que se começa a pensar logo na poesia, ou seja: onde ela está? De que forma podemos percebê-la? Se alguém quiser saber algo sobre poesia, deverá olhá-la ou escutá-la. E quem sabe até mesmo pensar sobre ela (POUND, 2003, p. 34), a fim de sentir como essa linguagem se carrega de sentido, seja por meio da musicalidade ou das imagens poéticas propostas, ou mesmo dos conceitos que estão postos no poema.

Jakobson (1969, p. 114) não restringe a poesia ao poema, mas vê essa função da linguagem em outras manifestações expressivas. O voltar-se da linguagem sobre ela mesma é um traço da linguagem poética, seja por meio da seleção de fonemas, de vocábulos ou classes

¹³ Maria da Glória Bordini, professora-pesquisadora com formação acadêmica na área de Letras. Autora de livros e artigos acerca da linguagem poética. Atua no PPGL/UFRGS.

gramaticais, ou mesmo da eleição de construções sintáticas empregadas na construção de um texto. Na verdade, a linguagem poética é condensada pela expressão verbal, abrindo a possibilidade de dizer o não dito, o oculto, o negado pela linguagem racional. É uma linguagem simbólica, capaz de trazer à tona as necessidades expressivas e comunicativas, tanto conscientes como inconscientes. Por meio dela, a criança terá a possibilidade de se identificar com personagens e situações e, principalmente, identificar-se e romper com a realidade opressiva (POUND, 2003, p. 246). A linguagem poética revela sentimentos, emoções de determinados costumes da vida social, mas isso não acontecia antigamente porque, somente com o passar dos anos, tal linguagem passou a ter um espaço mais frequente no cotidiano.

É no período da infância que a poesia comparece como um dos elementos constitutivos para o desenvolvimento do sujeito. Ramos¹⁴ (2006, p. 253) conceitua-a de modo amplo, justificando sua importância no desenvolvimento do ser humano: a poesia não aparece apenas na palavra oral ou escrita. Ela está no mundo, na natureza e na criação do homem, de modo que pode existir em tudo onde há harmonia ou, de certa forma, em quase tudo que nos cerca.

O ritmo marca um momento especial na história da poesia, pois era considerado um elemento indispensável da expressão. Com o passar dos anos, isso também mudou, porque a Literatura e o desenvolvimento cultural também modificaram-se, e o ritmo foi adquirindo outras formas de expressão, não só gestual, mas também tendo o registro por meio da escrita. O ritmo na linguagem poética tem um tempo, ou seja, a leitura do poema tem uma duração, e a significação tem outra temporalidade (AMARILHA, 1997, p. 30). Quanto ao espaço na linguagem poética, Amarilha (1997, p. 30) argumenta que ele está disposto no texto do livro. E é no interior das páginas que se localiza o campo determinado para o sentido das palavras. Por isso, espaço e tempo se contemplam para que seja possível a compreensão do movimento poético na infância, pois é nesse período que se efetiva a interação das vivências do leitor.

Conforme Kirinus (1998, p. 24), já nos primeiros meses de vida, a criança é receptora de toda uma carga sonora ricamente permeada de ritmo e de melodia. Como exemplo, cita o poema do afago, cuja forma mais conhecida é o acalanto. Embalando o bebê nos braços, o adulto canta-lhe baixinho canções. Mello (2001, p. 73) corrobora essa posição e destaca

¹⁴ Flávia Brocchetto Ramos, professora e pesquisadora na área de leitura e infância. Atua no PPGEd e PPGLet, na UCS.

também a importância do ritmo nessa fase do desenvolvimento, pois o ritmo é um aspecto importante do poema, que chega ao leitor/ouvinte antes mesmo do domínio da linguagem. Percebe-se que a poesia na infância pertence a um momento de prazer, afeto e aconchego e está na esfera do lúdico.

Bordini (1991, p. 55) afirma que, na infância, se tem o direito de falar a palavra poética, mesmo estando destituído da bagagem de vivências linguísticas, estéticas e existências que possibilitam esse momento tão importante do pensamento e da expressão humana do qual desabrocha a poesia. Para ambas as autoras, a poesia na infância constitui uma forma de potencializar a capacidade expressiva da linguagem, permitindo o reencontro da palavra com o movimento, do som com a imagem, etc.

Pondé (1990, p. 123) defende que a poesia infantil tem valor estético. Ela é, por excelência, um dos meios de criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular. Por isso, a espontaneidade e a expressividade também devem fazer parte desse conceito na infância. É nesse período que a poesia folclórica e lírica ganha destaque por nascer nas brincadeiras e parlendas. Assumpção (2001, p. 63) complementa essa posição, dizendo que a poesia folclórica tem origem popular, nasce e perpetua-se em meio a brincadeiras de roda, aos ditos populares e na repetição das parlendas aprendidas com os pais e avós.

Entretanto, como pensar a palavra poética em um processo educativo na infância? De certa forma, ela pode ser proposta e vivenciada com diversidade e recriada na sala de aula. A poesia pede passagem na sala de aula para ser cultivada pela linguagem através da imaginação, da repetição, da distinção, da temporalidade, do ritmo e dos diferentes gestos. Ela não está fragmentada do saber, do sentir e do agir. É necessário ser pensada e sonhada pelo estudante.

Do ponto de vista do processo educativo, a poesia tece relações com a linguagem, apresentando palavras sensíveis aos leitores. Oberg (2005, p. 58) defende que ela toca, emociona, mobiliza o ser humano, tanto no nível racional como no emocional, possibilitando uma vinculação diferenciada da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. A poesia manifesta-se como uma consciência que conhece certa natureza e a admira, manipula-a, transforma pela significação, porque é a arte da palavra e sua essência é a linguagem esteticamente organizada, de modo a efetivar a expressão e a comunicação. A poesia, pelo seu caráter inaugural no emprego da linguagem verbal, possui características que permitem não

apenas o encontro das pessoas com sua própria subjetividade, mas também a construção de uma espécie de rede invisível, ligando aqueles que compartilham a experiência da fruição poética.

Oberg (2005, p. 58) destaca que a experimentação da poesia pode ser uma experiência de vinculação com a comunidade humana e com nossas tradições culturais. A poesia potencializa o contato com o tempo eterno, tempo da memória, que atravessa gerações e resiste à rapidez vertiginosa e ao esquecimento. O gênero é libertador e reage às convenções e à fragmentação do homem contemporâneo, privilegiando o simultaneísmo de sensações e visões (PONDÉ, p. 145). Pode e deve ser levada para o contexto escolar para ser construída, desconstruída e, principalmente, vivenciada.

Dessa forma, nota-se que os detalhes expressivos mostrados no desenho da paisagem que representa a trajetória de construção deste estudo ampliam-se por meio da linguagem poética, que contribui para a formação da criança, em seu processo de humanização.

1.2.2.2 Linguagem corporal

A linguagem corporal, no desenho da paisagem, destaca não somente os traços, contornos e pintura, mas a escolha do tema e o ser que pinta. Vai além do simples ato mecânico e físico de fazer, traz a tentativa de mostrar o corpo¹⁵ como linguagem e, desta

¹⁵ O corpo foi compreendido de diferentes formas ao longo da história. Distintas sociedades, em diversas épocas, conceberam o corpo humano de múltiplas maneiras. Os gregos foram os primeiros a reconhecer a importância da vida do corpo, dando especial atenção aos exercícios físicos. Nessa sociedade, eram valorizadas qualidades corporais como força, destreza e agilidade, importantes para torneios e competições. Vencer uma competição significava comprovar superioridade física. O corpo era enaltecido, e os vencedores, reconhecidos como um elenco superior na sociedade. As relações sociais, nessa época, segundo Gonçalves (2007, p. 18), eram construídas e intermediadas pelo corpo. O exercício do domínio e do poder, de acordo com a autora, não se realizava, em geral, por meio de determinações formais, mas pela presença corporal. O corpo era entendido como o oposto da alma, e ambos eram concebidos como aspectos distintos, dissociados. Os romanos apropriaram-se da concepção de corpo grega, difundindo-a em seus domínios. Com a decadência do Império Romano, houve um declínio na importância dada ao corpo. Na Idade Média, a realidade física chegou a ser desprezada, pois o corpo era considerado apenas em razão de suas propriedades funcionais, ou seja, pelas funções vitais que desempenha. Dessa forma, a relação estabelecida pelas pessoas com seus corpos estava estreitamente ligada à satisfação de necessidades básicas. A partir do Renascimento, a cultura do corpo ressurgiu com contornos característicos, em virtude, entre outros aspectos, de um considerável desenvolvimento científico. Na visão de Gonçalves (2007, p. 20), a partir do Renascimento, o tipo de racionalidade que se tomou por paradigma foi o universo matemático e mecânico, permitindo ao homem descobrir o poder da razão para transformar o mundo e modificá-lo conforme suas necessidades. Entretanto, especialmente a partir da Revolução Industrial, com a aceleração do progresso científico, a razão passou a ser o único instrumento válido de conhecimento, distanciando o homem de seu corpo, visualizando-o com um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica. Com a visão positivista, o mundo físico, observável, mensurável, tornou-se a única realidade que importava. Atualmente, observa-se um movimento de revisão do modelo positivista de produção

forma revelar um olhar voltado para a superação da cisão entre corpo e mente, ampliando uma direção para exercer ações corporais de natureza lúdica, por meio de habilidades ligadas ao perceber, sentir, expressar, imaginar, criar, experimentar e dialogar e trocar com o outro.

A maneira como a linguagem pode ser vivida enriquece as trocas, sejam elas entre o eu e o mundo, com o mundo e com os outros através das relações pessoais. Entretanto, podemos considerar três meios de se comunicar através da linguagem: corporal, verbal ou gráfico. Nesse estudo, cabe discutir predominantemente a linguagem corporal e a verbal.

Procura-se aqui fazer valer a essência dos conceitos básicos da linguagem corporal. A partir de Merleau-Ponty¹⁶, constrói-se uma possível reconciliação entre mente-corpo, visto que o autor percorre a via do meio, da experiência, escapando do pensamento dualista. O filósofo reconhece que estamos em um mundo que, ao mesmo tempo em que parece nos anteceder e ter existência independente, é inseparável de nós e, neste espaço, nesta abertura entre o eu e o mundo, entre o interno e o externo, inaugura um pensamento que se situa entre os dois, corpo e mente. Nesta concepção, o corpo será fonte de toda experiência possível, tendo o papel fundamental na constituição de si e do mundo. Um mundo que, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 14), “é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. O filósofo volta-se para as coisas mesmas, para um mundo anterior ao conhecimento e à análise que podemos ter dele.

Para Merleau-Ponty, o corpo é abertura ao mundo e um centro de ação. “O homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (1999, p. 6). Não há, assim, uma categorização de erro na ação, ou na percepção para classificar uma ação como desviante ou desadaptada. E é a partir desta inserção no mundo que Merleau-Ponty disseminou amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo. Isto significou um reconhecimento do fluxo de informação entre o interior e exterior, entre

de conhecimento, sobre o homem ou sobre universo. Novas concepções, fundamentadas em perspectivas holísticas, sistêmicas ou ecológicas, sinalizam que as ciências positivistas contribuem para a construção do conhecimento, ainda que não possam ser aceitas como o único e o mais avançado passo para o desenvolvimento do saber. Essas correntes buscam um fazer científico que considere o conhecimento, o ser e o próprio universo como elementos complexos, interligados, inter-relacionados.

¹⁶ Maurice Merleau – Ponty, filósofo. Nasceu em 14 de março de 1908, na França. Suas obras mais importantes de Filosofia foram de cunho psicológico: *La Structure du comportement*, em 1942 e *Phénoménologie de la perception*, em 1945. Faleceu em 04 de maio de 1961, em Paris.

informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos, mas de uma perspectiva cognitiva e da experiência vivida.

Ao mesmo tempo em que o sujeito se abre ao mundo, impregna-se da interioridade própria de cada sujeito. O corpo, por sua vez é feito das coisas do mundo, mas ao mesmo tempo, se distingue pelo que se desvela de cada ser. O corpo, como corpo próprio ou vivido, possui uma intencionalidade que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam. Segundo Gonçalves (2007 p. 66), essa integração dos sentidos só pode ser explicada por ser um único organismo que conhece e se abre ao mundo, com o qual ele coexiste.

Para isso, é necessário ter a perspectiva de que a experiência é originária do corpo consigo mesmo e na relação homem-mundo, porque é através dela que o corpo é explorado, tocado, percebido, significado. Ao ser tocado, o corpo se percebe e ao mesmo tempo realiza uma reflexão. Esse conceito é inovador e aberto para novas significações, pois supera a cisão entre sujeito e objeto.

Para ampliar a superação dessa cisão, são focados alguns conceitos a serem propostos no período da infância. Os conceitos de expressão corporal, organização espacial, temporal e ritmo fazem parte da educação psicomotora e contribuem para o processo de desenvolvimento infantil. Esses diferentes conceitos nascem e completam-se através da ação vivida pela criança, que pode se tornar uma experiência. Também são desenvolvidos de modo inconsciente antes de se tornarem aspectos da realidade e de poderem estruturar-se, diferenciar-se em conhecimentos, assim como antes de se manifestarem na expressão escrita, corporal ou verbal.

Na infância, as trocas se estabelecem, se desenvolvem, se diversificam e finalmente se estruturam, e se organizam através de ações. Vayer (1984, p. 52) explica que é através da ação que a criança se reconhece, reconhece o mundo ao seu redor e estabelece relações entre seu eu e o mundo que a rodeia. Portanto, a ação é a relação com o mundo, é ela que dá sentido ao conjunto de sensações e percepções. Ou seja, é o primeiro modo de comunicação.

O termo “expressar” significa manifestar comunicação com o outro, conhecimentos, sentimentos ou emoções. Na infância, essa comunicação pode ser chamada de expressão, que segundo Vayer (1984, p. 169) é, portanto, um relacionamento, uma maneira de estar diante do outro que se insere no conjunto das interações e inter-relações que constituem a vida da criança, a qual é formada por expressão. Tudo pode demonstrar expressão. Silva (1987, p.

231) afirma que a criança se expressa com o corpo todo, conhece com o corpo todo, se comunica com o corpo. Nesse sentido, a expressão é ação e esta também é conhecimento.

Expressar-se equivale a agir criativamente, é um fazer-se fazendo, é um movimento, um processo, de onde emergem simultaneamente o conhecimento de si e do mundo, o próprio sujeito, enquanto ele se afirma como sujeito criativo e sua expressão, seu trabalho criativo (SILVA, 1987, p. 35). Para a criança, tudo pode ser expressão, porque faz parte do seu desenvolvimento reagir às diversas situações propostas. Vayer (1984, p. 180) corrobora esse pensamento e definição de expressão, abrangendo o corpo, cujas ações são denominadas de expressão corporal e podem ser imaginadas ou representadas tais como as representações (ou dramatizações), as brincadeiras de roda, as cantigas com mímica. Também aponta que há dois aspectos na expressão corporal: o jogo e a atividade funcional intermediada pelo adulto. A diferença peculiar entre ambos é que, no jogo, a criança tem a possibilidade de evoluir nos diferentes aspectos da sua personalidade; transformar; liberar conflitos; desenvolver a autonomia, a liberdade, a espontaneidade, a imaginação. Já o jogo funcional desencadeia o uso das funções fisiológicas; liberação de tensões; implica, por exemplo, executar atividades de correr, saltar, rastejar pelo simples prazer de utilizar seu corpo.

Da mesma maneira que a criança executa movimentos básicos fundamentais para o seu desenvolvimento, em outros momentos tem a possibilidade de criar. Isso faz com que ela vá adquirindo relações especiais quanto ao espaço. A definição de espaço pode ser uma lógica que exprime a organização sequencial e linear na linguagem verbal. O espaço nasce das relações de si mesmo com o objeto, das relações dos objetos entre eles (VAYER, 1984, p. 118). Le Boulch (1988, p. 19) contribui para esse conceito, defendendo que a criança orienta os objetos em função da posição atual do seu corpo. Da mesma forma, a representação mental de um espaço orientado, onde o corpo está situado como objeto, implica desempenho de outras funções cognitivas. Pode-se dizer que o espaço, na infância, é elaborado por meio da ação e que seu conceito deve ser elaborado, construído interiormente, pois é fundamental para o convívio em sociedade.

As noções de corpo e espaço estão ligadas ao tempo. Essa relação próxima com o espaço acontece, porque as relações espaciais são elaboradas por meio da ação e da noção do tempo, a criança necessita vivenciar com seu corpo. Por isso, Le Boulch (1988, p. 332) define o tempo como percepção temporal e afirma que isso é a passagem do tratamento automático da informação temporal, traduzida por um ajustamento motor rítmico, à análise consciente

(operação cortical), realizada graças à atuação de uma forma de atenção seletiva. Esse processo vai sendo elaborado/construído ao longo do tempo, através de um trabalho mental que a criança vai fazendo/construindo.

A percepção do tempo abrange a capacidade de captar, em uma unidade perceptiva, uma série de mudanças que duram apenas alguns segundos e que correspondem ao presente psicológico, ou seja, o tempo é organizado em função da percepção da criança. Alguns conceitos são importantes para organizar e coordenar as relações temporais pela representação mental dos momentos do tempo, como o ritmo.

O ritmo não envolve somente as noções de tempo, mas também as noções de espaço. Este pode estar em diversas coisas da nossa vida como na respiração, sono, atividade muscular, na locomoção, na palavra, etc.; e podem ser mais lentos, mais rápidos, isso depende do comportamento de cada sujeito. Le Boulch (1986, p. 111) traz o conceito de movimento rítmico que significa um movimento global bem coordenado. Esse movimento tem um caráter harmonioso e traduz a unidade de uma personalidade expressiva. Podemos dizer que esses movimentos se aperfeiçoam na medida em que eles se reproduzem.

Silva (1987, p. 242) argumenta que a criança, mesmo antes de andar, movimentada ritmadamente o corpo, ou parte do corpo ao som da música ou do ritmo cadenciado de alguma máquina, eletrodoméstico, relógio, etc. É desde cedo que se demonstra capacidade de desenvolver o ritmo, porém, é no período da infância que ele deve ser proposto com maior intensidade e diversidade, como no folclore, nas músicas e na própria criação de gestos existentes na natureza.

Dessa forma, percebe-se que o período da infância é um momento privilegiado de compreensão e vivência da linguagem corporal, pelas suas contribuições ao desenvolvimento infantil. É através dela que também se estabelece contato com o mundo, que o sujeito se engaja no mundo, que compreende os outros. O desenvolvimento da linguagem corporal, portanto, é uma maneira de ser. Pode-se dizer que construí-la a partir de ações voltadas à percepção, aos sentimentos, à expressividade, à criação e ao diálogo com os outros não é uma tarefa fácil, pois implica entender que, por meio dessas ações, podem surgir “movimentos sociais” para se repensar propostas alternativas na construção de diferentes concepções, passíveis de reconhecer em cada ser humano um sujeito que cria utopias, que sonha, que inventa, que constrói mundos e que não se limita à educação técnica voltada ao mecanicismo para o simples ato de fazer.

Assim, é um desafio perceber, sentir, criar, expressar, descobrir, explorar, conhecer e pensar a linguagem corporal. Trata-se de uma concepção que é fruto de um contexto histórico, biológico, educativo e cultural. Tal aspecto abre a possibilidade de compreender o ser humano como uma obra de arte. Portanto, o ato mecânico e físico de fazer o desenho da paisagem cujas estações representam o processo de aprendizagem delineado nesse estudo, com seus traços, contornos e pintura aponta, além disso, para que se vá exercendo ações da linguagem corporal através da experiência vivida, a fim de obter elementos que auxiliem a compreender de forma mais profunda a relação entre o ser humano e o mundo.

1.2.3 INTERFACES DA LINGUAGEM

O desenho da paisagem evidencia a possibilidade de revelar linguagens. Dessa forma, as linguagens poética e corporal se complementam e criam a possibilidade de a criança se expressar de maneira mais ampla e intensa, indo além de simplesmente comunicar-se por gestos, verbalmente ou por símbolos. Morin (2003, p. 35) defende que o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica. Nesse sentido, as interfaces¹⁷ entre essas duas linguagens permitem que a comunicação humana se efetive por palavras e por gestos exercidos pela proposição de ações durante atividades, pelo simples prazer de se comunicar, e o jogo intensifica essas linguagens

O texto poético emprega, na sua construção, mecanismos relacionados ao jogo, reforçando a associação entre a poesia e o corpo na infância. Huizinga associa a poesia ao jogo, entendendo-o como

uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele [jogo] se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão e seguida por um estado de alegria e de distensão. (2000, p. 147).

¹⁷ Parte de alguns itens desse tópico “Interfaces da linguagem” foram retomados do artigo publicado e apresentado no II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e I Fórum Latino-americano de pesquisadores de leitura: A literatura e as novas tecnologias: leitores plurais ou pós-leitores?, PUCRS, maio/2010, Porto Alegre.

O autor estende tal definição à poesia, esclarecendo que a afinidade entre os elementos não se concretiza apenas exteriormente – ao envolver a ordenação rítmica da linguagem, a acentuação pela rima ou assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases – mas manifesta-se igualmente na estrutura da imaginação criadora, já que a elaboração da mais simples frase poética realiza-se pela intervenção de um elemento lúdico. Assim como o jogo, a poesia representa simbolicamente uma luta, propondo tematicamente o amor, o conflito, ou a conjunção de ambos, situações humanas tão intensas que são capazes de transmitir um sentimento de tensão ao leitor.

Amarilha analisa as equivalências entre o jogo e a poesia, salientando que “o leitor desafiado suspende temporariamente sua relação com o mundo que o cerca e se transporta para a realidade do texto, isto é, para as condições do jogo” (1997, p. 30). Às delimitações espaço-temporais, que permite inscrever de modo flexível a experiência da leitura na circunstância histórica do leitor, soma-se o contraste entre norma e liberdade como fundante da estrutura lúdica que sustenta o prazer do jogo poético. Além de constituir-se como jogo de linguagem, por seu apelo musical e rítmico, a poesia atinge corporalmente o receptor, implicando, como se vê, suas dimensões cognitiva, subjetiva e corporal.

Na medida em que as sociedades tornam-se mais complexas e sérias, a lei e a guerra, o comércio, a técnica e a ciência dissociam-se do espírito lúdico no interior do qual seu funcionamento foi gestado, restando apenas a poesia como espaço de jogo. Nesse sentido, o exercício de leitura poética permite à criança entregar-se livremente a uma atividade estruturada a partir de uma proposta lúdica, via de regra relegada apenas aos domínios da infância. A linguagem poética é, mais do que qualquer outra, portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer à leitura do texto. Amarilha (1997, p. 26) argumenta que o componente lúdico permite à poesia dirigir um apelo evidente à sensibilidade do sujeito em formação, estimulando intelectualmente o leitor e formando-o cognitivamente e esteticamente. Já Ramos (2010, p. 73) defende que a poesia além de ser jogo, brincadeira, pode falar das incertezas do leitor e da sua tristeza, já que o gênero contempla qualquer assunto, desde que tratado por meio da linguagem simbólica. O que define, portanto, a poesia não é o assunto, mas o modo de revelá-lo, no caso, por meio da condensação da linguagem em que o tom lúdico é um aspecto constitutivo desse enunciado. Tanto Amarilha como Ramos trazem diferentes contribuições acerca da linguagem poética e deixam claro que o ludismo pode

desenvolver na criança diferentes habilidades, demonstradas quando ela conta histórias, novidades, fatos, acontecimentos e na criação de rimas e versos.

A linguagem poética joga essencialmente com as palavras. E o que significa jogo, nesse contexto? Huizinga conceitua jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (2000, p. 33).

Para o autor, o jogo é concebido como algo que acontece naturalmente e que abrange múltiplas facetas da existência humana. As variadas formas de jogo detêm uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem o desenvolvimento das necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax, etc. Também ao jogar podemos adquirir hábitos, essa importância na formação de hábito ao jogar é colocada por Benjamin (2002, p. 102), acreditando que a essência do brincar não é um “fazer sempre de novo”, mas transformar a experiência mais comumente em hábito, pois o jogo é nada mais do que dar à luz todo hábito.

Outra condição de proporcionar o jogo é através do brinquedo, que Benjamin (2002, p. 100) considera como uma criação para a criança, quando não da criança. Diante disso, o brinquedo é considerado um objeto que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil. Almeida (2000, p. 38) afirma que o primeiro brinquedo utilizado pela criança é o seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros anos de vida. Em seguida, a criança passa a explorar objetos do meio que produzem estimulações visuais, auditivas e sinestésicas. A variedade de brinquedos na infância pode ser tão ampla quanto a possibilidade de ter, expressar, criar e recriar, inclusive brincando com seu próprio corpo. Entende-se que o livro também pode ser visto como brinquedo, já desde o seu manuseio até a própria leitura são ações que propiciam uma vivência lúdica.

Dessa forma, para transformar o brinquedo em jogo, há necessidade de representá-lo numa brincadeira. Para isso, a linguagem corporal procura integrar não só dimensões da materialidade (ossos, músculos, articulações), mas também de imaterialidade (emoções, criatividade, ludicidade, etc.). Historicamente, a cultura e a educação desprezaram essa unicidade corporal. Tratar predominantemente o corpo como um abrigo da nobre mente, ou

como uma máquina, um objeto a ser educado, treinado para ser mais forte, mais alto, mais veloz, mais belo, mais jovem ou mais saudável, reforça esse dualismo. Gonçalves (2007, p. 99) corrobora esse pensamento, ao afirmar que o homem é uma unidade e que isso significa não negar a existência de sentimentos, pensamentos e ações. Nesse sentido, importa pensar a linguagem corporal como possibilidade de vivenciar em unidade o sentir, o pensar e o agir¹⁸, dimensões também requeridas pela leitura poética.

Dessa forma, opondo-se às correntes de pensamento dualistas, a linguagem corporal nos revela sobre si através de sensações, mas estas não são suficientes. Às vezes, emprega-se a palavra sensação com outros sentidos, tais como impressão, intuição, percepção, pressentimento, imaginação, emoção. O corpo, para os sujeitos, pode ser fonte de descoberta e de afirmação, através de experiências prazerosas que venham a lhe dar segurança. Na infância, a linguagem corporal oferece ao ser possibilidades de explorar, conhecer e afirmar-se como único, para vencer inibições, medos e também para ousar, fazendo algo de novo para si e muitas vezes para os demais.

No caso, os PCNs contribuem com tais colocações, que são, porém, específicas para a área da Educação Física escolar, mostrando uma forma organizada e sistematizada dos conteúdos a serem propostos no período da infância. Ou seja, pauta-se na organização de ações corporais, sugerindo o acesso à cultura corporal, buscando que a criança tenha a oportunidade de vivenciar diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais presentes na vida cotidiana (1997, p. 23-24).

Dessa forma, é importante pensar na vivência corporal por meio do ludismo. Do contrário, pode parecer tal como o que acontece com os livros quando estão fechados: vemos ou entendemos o corpo como um organismo, no qual só há órgãos, músculos, ossos, articulações; entretanto, quando o acolhemos, o interrogamos, o observamos, o escutamos, aparece de repente uma história inteira, uma biografia, uma vida de aprendizagens, com valores, conquistas, derrotas, frustrações, medos, valentias, amores, ódios, desejos e morte. Tudo está no corpo, mas, para entendê-lo, é preciso vivê-lo, vê-lo, escutá-lo e interpretá-lo.

Tomar a linguagem poética e corporal como um espaço lúdico de atuação viabiliza a expressão da fantasia, da imaginação e da criatividade, nas relações com os outros e na vivência e criação de conteúdos culturais. Por meio dessa experiência, a capacidade de

¹⁸ Os termos “sentir, pensar e agir” são trazidos do título do livro de Gonçalves (2007), que busca respostas para compreender questões como: O que são o homem e a realidade social? Qual o sentido da corporalidade e do movimento na vida humana?

articulação e a comunicação são desenvolvidas em um universo que tem significado subjetivo. A poesia, corpo e a ludicidade concretizam diferentes representações, na medida em que esse processo acontece com uma matéria da natureza criativa e tem por característica básica a não-repetição, desenvolvendo-se no contato com a realidade externa.

Assim, as diferentes linguagens revelam pontos específicos de como podem ser observadas no desenho da paisagem. O traçado, contorno, pintura e a escolha do tema se contemplam pela intensidade da linguagem do ser que pinta, no seu processo de se comunicar.

1.3 ADMIRAÇÃO DA PAISAGEM

1.3.1 ADMIRAÇÃO COM O OUTRO NA POSSIBILIDADE DE APRENDER

A possibilidade de observar e de se comunicar com o outro para ver o desenho da paisagem gera uma relação entre sujeitos. Essa relação pode ser vista como uma tentativa de o autor passar uma mensagem aos outros, a qual pode ter características biopsicossociais, ou seja, a tendência de se manifestar no mundo de maneira estética procura estabelecer em sua vida uma relação de beleza com tudo o que a cerca, desencadeando o aprender.

Na infância, essa relação acontece na medida em que a criança é orientada pelo adulto. Machado (2001, p. 29) acredita que é a vivência no meio humano, a atividade instrumental, a (e pela) interação com os outros indivíduos, que permitirão o desenvolvimento, na criança, de um novo e complexo sistema psicológico.

A teoria vygotskiana traz a possibilidade de o sujeito se desenvolver a partir das interações constantes com o meio social em que vive, já que a elaboração das funções psicológicas emerge da vida social. A construção dessas funções pode estar vinculada à cultura do contexto que a criança convive. Vygotsky destaca a compreensão do sujeito na sociedade, ou seja, na ausência do outro, o sujeito não se constrói. Essa possibilidade pode acontecer através de signos e palavras que constituem, acima de tudo, um meio de contato social com as pessoas (REGO, 2000, p. 63).

A interação do sujeito com o meio é uma característica definidora da constituição humana. De acordo com Rego (2000, p. 98), é possível uma proposta para a produção do conhecimento, isto é, a perspectiva da dialética, na qual o sujeito e o objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo

histórico-social. Compreende-se que, para Vygotsky, a dialética não era vista como um dogma, mas a estrutura do seu modo de pensar. A importância da dimensão social abre espaço para que aconteça a mediação no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de mediação na teoria vygotskyana, conforme Rego (2000, p. 102), é compreendido como a relação do indivíduo com o ambiente, enquanto sujeito de conhecimento, e que não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade. Esse processo envolve a interação entre alguém que aprende e alguém que ensina e no qual a linguagem é elemento fundamental, servindo como instrumento mediador.

Nessa perspectiva, Vygotsky enfatiza a importância dos níveis de desenvolvimento para que a aprendizagem seja construída, embora acredite que o aprendizado da criança inicia antes de frequentar a escola. Por isso, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem se destacam em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o potencial. O nível de *desenvolvimento real* abrange aquelas funções ou capacidades que o sujeito já aprendeu e domina, pois já consegue usar sozinho sem assistência de alguém mais experiente. Este nível indica os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Dessa forma, fica evidente que, neste nível, a criança já sabe fazer as atividades solicitadas de forma independente. O nível de *desenvolvimento potencial ou proximal* refere-se também àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. A distância entre aquilo que a criança sabe fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social caracteriza a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que são aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em estado embrionário (REGO, 2000, p. 72-73).

Desse modo, o aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), à medida que a criança interage com outras pessoas, ou seja, é na interação social que o sujeito efetivará os processos de aprendizagem. Isso acontece nas mais diversas situações, porque a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Machado (1994, p. 28) contribui para a discussão, alertando que, desde a mais tenra idade, a criança interage socialmente.

Por isso, participar desde cedo da solução de problemas através da organização de ideias e ações que lhe são apresentadas pelo adulto ajuda no desenvolvimento da

aprendizagem. Assim, essas possibilidades de observar e comunicar-se com o outro geram no sujeito que se põe a observar o desenho da paisagem uma oportunidade de aprender.

1.3.2 PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Ver o desenho da paisagem como obra de arte é desvendar pela experiência a aprendizagem e a expressividade de um produto particular de um sujeito que tem diferentes intenções, emoções e sentimentos. Conforme Ostrower¹⁹ (1987, p. 31), o homem elabora seu potencial criador através do trabalho. Por isso, se entende que a criação no trabalho gera a necessidade do fazer artístico.

Para essa realização, o sujeito precisa criar, porém Vigoskii²⁰ (2000, p. 7) assegura que a atividade criativa é toda realização humana de algo novo. Boden (1999, p. 82) amplia essa concepção, afirmando que não basta apenas ter uma ideia criativa, mas esta precisa ser interessante. Por isso, a criatividade impulsiona a gerar constantemente criações de novas imagens e ações, pois implica um processamento mental.

Essas questões podem estar ocultas e nem sempre são percebidas pelos sujeitos nos aspectos que devem ser vistos. Hauser²¹ (1977, p. 549-550) argumenta que se pode perceber a criatividade como uma necessidade de expressão, embora não seja mais que comunicação e informação e apenas pode-se considerar alcançada, quando efetuada a pretendida transmissão e compreensão, coisa que raras vezes ocorre, de acordo com a intenção original. Dessa forma, o sujeito que produz e aquele que vê essa paisagem não a concebem da mesma forma. Hauser (1977, p. 551) argumenta que o artista parte da vida e o observador de obras independentes em busca de esclarecimentos e elucidação de vida e redução de seu destino. Nesse sentido, ampliar as manifestações expressivas de criatividade do sujeito e passar para a produção de técnicas mais elaboradas exigem a intervenção do outro. A criação artística necessita de uma

¹⁹ Fayga Ostrower, artista plástica. Nasceu em setembro de 1920, em Lodz, na Polônia. Naturalizou-se brasileira em 1951. Dedicou-se à arte, elegendo a gravura como sua linguagem expressiva por excelência. Desdobrou sua criação não só nas diferentes técnicas da gravura, mas diversificou seu campo de atuação. Faleceu em setembro de 2001, no Rio de Janeiro.

²⁰ Vygostky (2000, p. 7).

²¹ Arnold Hauser, escritor e historiador da arte. Nasceu no dia 08 de maio de 1892, na Romênia. Sua obra mais célebre é o livro *História Social da Literatura e da Arte* publicado em 1950. Faleceu em 29 de janeiro de 1978, em Budapeste – Hungria.

linguagem formal de comunicação e, conseqüentemente, da intervenção mediadora de alguém. Hauser (1977, p. 591) explica que a mediação acontece quando uma pessoa interpõe-se entre a obra de arte e a vivência artística do receptor, realizando uma intervenção útil ou inútil, visando a auxiliar no entendimento da obra.

Vygotsky, ao conceituar mediação, aponta que ela desempenha um papel equilibrador no processo de ensino-aprendizagem. Referindo-se à atividade mediada, o autor afirma que a essência de seu uso consiste em os homens afetarem seu comportamento através dos signos (1989, p.62). Fica evidente que Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas, fundamentalmente, mediada, no caso pela linguagem. Giugno, nesse sentido, considera que:

mediar é um processo de intervenção de um elemento numa relação objeto-sujeito, criando uma nova relação entre ambos. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, possibilitando a este indivíduo ampliar de maneira significativa os limites de sua ação e de seus condicionamentos biológicos. (2002, p. 47).

O processo de mediação faz parte do contexto educacional. No entanto, a dificuldade reside em acertar as estratégias condizentes às finalidades educativas. Oferecer experiências diversificadas para que a criança consiga compreender e elaborar aprendizagens nas diferentes situações de ensino é um processo complexo, no qual o mediador deverá propor uma interação eficaz, e o mediado, interagir para desenvolver processos cognitivos e tornar-se consciente dos mesmos. No caso da Literatura, mediar o processo de ensino-aprendizagem implica auxiliar os alunos a construírem significados distintos para um mesmo texto artístico (RAMOS, 2006, p. 226).

Dessa forma, mediar contribui positivamente na formação da criança para que aconteça uma aprendizagem significativa. A tríade mediar, ensinar e aprender caracteriza-se como ações que se articulam, ou seja, ver o desenho da paisagem requer a proposição de ações mediadas ao encontro da realidade e da experiência, para ajudá-la a relacionar e transformar as novas aprendizagens em ações do cotidiano

Assim, enveredar pelos caminhos das considerações teóricas acerca da educação da criança, da linguagem e da aprendizagem nos faz compreender que o desenho da paisagem amplia-se conforme nos expressamos, comunicamos e interagimos. Por isso, a caracterização dada à criação da paisagem das quatro estações climáticas e as especificidades do desenho da

paisagem nos contornos do outono e inverno trouxeram princípios educacionais pertinentes ao contexto escolar, vivenciado sobre o projeto de aprendizagem: somos corpo poético.

CAPÍTULO 2 – TRAÇOS METODOLÓGICOS DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES

Não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.

(Thiago de Mello)

Este capítulo apresenta o percurso metodológico traçado e desenvolvido nesta pesquisa, através das experiências educacionais vivenciadas no projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Assim, procura-se estabelecer relações entre a construção do desenho da paisagem das quatro estações e a educação, considerando o planejamento pormenorizado das ações, ou seja, a forma como se estruturou o processo e os instrumentos utilizados para desenhar, contornar e pintar a paisagem.

Nesse sentido, explicita-se a seguir o problema, o método, os objetivos, a criação e a implementação do projeto de pesquisa, bem como a estrutura do planejamento, a definição dos sujeitos da pesquisa e a descrição dos instrumentos da pesquisa.

2.1 PROBLEMA

Os traços marcados pela primavera caracterizam o tempo de desabrochar, criar, ousar no processo educacional, demonstrando a arquitetura dessa experiência. Para isso, a paisagem configurou-se pela antecipação da ideia a ser traçada no desenho da paisagem. Nesse contexto, encontrou-se a possibilidade de uma alternativa para subsidiar as crianças à espontaneidade, à descoberta (geradora ou não de prazer) que advém da proposição de atividades lúdicas envolvendo o texto literário poético e o corpo, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e motor. Tais reflexões conduziram à formulação do problema de pesquisa.

No caso, a escolha por organizar e sistematizar as ideias formula o problema de pesquisa, que se constitui na seguinte questão: “Que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência de projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem?”

Para buscar as respostas a esse problema, escolhe-se um método que viabilize a pesquisa a partir do problema e dos objetivos postos.

2.2 ESCOLHA DO MÉTODO

A possibilidade de escolher um método adequado para a realização do estudo, bem como os instrumentos necessários para traçar os contornos e a escolha da técnica apropriada para pintar o desenho da paisagem justifica-se na implementação do processo desse estudo.

Paviani (2009, p. 61) designa “método”, no sentido restrito, como um modo básico de conhecer e, no sentido geral, como um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos. Essa afirmação traz a ideia de que o método é um meio de acesso para atingir objetivos e obter um conjunto de dados a serem organizados e comprovados. Diante de tais considerações, opta-se pelo método da pesquisa qualitativa, devido a sua abrangência e especificidade de ação na busca dos dados. Lakatos (2009, p. 269) salienta que o enfoque qualitativo preocupa-se em analisar e interpretar aspectos profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Com isso, os detalhes, hábitos, atitudes, concepções e tendências ajudam na busca da qualificação da investigação.

A partir dessa escolha, a investigação organizou-se através dos princípios da metodologia de pesquisa-ação, por ser um tipo de pesquisa de maior alcance na resolução de problemas educacionais, já que é considerada como pesquisa social com base empírica e estreitamente associada a uma ação ou à resolução de um problema entre o pesquisador e os sujeitos. Conforme Thiollent (2004, p.15), neste tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador desempenhe um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Nesse contexto, surgiu a necessidade do pesquisador agregar-se a pesquisa fazendo a escolha de pesquisar a “criança” como sujeito e não objeto de pesquisa. Nesse sentido, significa trazê-la para expressar diferentes situações de interação do universo infantil que permite “ouvir”, “perceber”, “criar”, “fazer”, “trocar” e “dizer” algo durante as atividades propostas pelo pesquisador, porque se criou na escola um espaço para estudar “as atividades lúdicas que envolvem a poesia e o corpo”. Desse modo, o percurso metodológico está baseado na elaboração, criação e construção de um olhar voltado a compreender como as relações entre as dimensões da linguagem podem acontecer no cotidiano da escola com a infância. A

partir dessa ideia, iniciou-se um processo de questionamentos e de reflexões, com o fim de elaborar os objetivos da pesquisa que servem de fio condutor à investigação.

2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A atitude de pensar e de planejar o desenho e a pintura da paisagem inicia-se pela definição e apresentação de objetivos claros e precisos para a concretude do trabalho. O objetivo geral desse estudo é analisar que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência de projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir do objetivo geral, formulam-se os seguintes objetivos específicos, de modo que a pesquisa fosse implementada e efetivada:

Elaborar e aplicar um projeto de aprendizagem no Projeto Tempo Integral, na oficina Abrapalavra.

Explicitar os fundamentos e princípios teóricos acerca da infância, linguagem e ensino-aprendizagem.

Elaborar roteiros de mediação, por meio de atividades lúdicas com a leitura de textos poéticos com o corpo que fazem parte dos acervos selecionados pelo PNBE/2010.

Ampliar diferentes habilidades das crianças, por meio de vivências lúdicas mediadas.

Analisar a resposta das crianças às perguntas dos roteiros de mediação pautados em estratégias lúdicas que estabelecem relações com a leitura da poesia com o corpo, visando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2.4 TRAÇO PERSONALIZADO – CRIAÇÃO DO PROJETO ABRAPALAVRA

Para transformar ações imaginárias em reais, precisa-se criar ideias e que estas sejam novidade para dar forma a algo original. Ostrower (1987, p. 9) corrobora esse princípio, afirmando que o ato criador abrange a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar. Por isso, a criação do desenho da paisagem das quatro estações que estabelecem relações a partir da experiência educacional vivenciada a partir do projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”, torna-se algo inovador para o

contexto escolar, na medida em que se procura demonstrar os traços personalizados do autor da obra.

A iniciativa de criar na escola privada um projeto voltado para a Literatura Infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no qual a pesquisadora²² atua, surgiu primeiramente através do curso de Mestrado em Educação, em virtude da necessidade de criar um projeto de pesquisa. A partir dessa ideia, implantou-se o projeto semanal de leitura de texto literário no turno Tempo Integral²³, chamado “Abrapalavra”.

A proposta priorizou a leitura literária de poemas a partir de ações pedagógicas que envolvem, entre outros aspectos, o jogo/a brincadeira, a exploração do corpo, a convivência em grupo, preocupando-se com o progresso cognitivo, motor, social e afetivo das crianças.

A partir disso, pensou-se em ampliar significativamente o conhecimento das crianças quanto à produção literária, pois ela tem uma função humanizadora, conforme assinala Candido (1995, p. 256), ao afirmar que a “literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza”.

Pensando nisso, criou-se um projeto de aprendizagem chamado “Somos corpo poético”, no qual foram trabalhados quinze encontros com a proposta de, a partir de poemas, realizar atividades lúdicas envolvendo poesia e corpo, visando a contribuir para o entendimento dos textos. Tal projeto teve como prioridade dar ênfase à identidade dos sujeitos para o estabelecimento de relações entre a Literatura e a Corporeidade. Assim, essa ideia objetiva fornecer subsídios às crianças para focar a leitura literária a partir de ações pedagógicas que envolvam a linguagem literária como um elemento peculiar e potencialmente construtivo para as crianças, buscando oferecer um contato significativo com os poemas, a fim de viabilizar a construção de sentidos para os textos, através do jogo/brincadeira. Além disso, as vivências corporais oportunizadas contribuem para a construção e a ampliação de conceitos necessários ao progressivo enfrentamento autônomo do texto literário.

O esquema a seguir (Fig. 2) explica a organização pedagógica para o desenvolvimento desse projeto e da pesquisa.

²² O termo “pesquisadora ou professora” varia ao longo do estudo em virtude dos princípios metodológicos da pesquisa-ação. Vale lembrar que a pesquisadora foi também professora da oficina.

²³ Tempo Integral, nessa escola, é considerado a ampliação de tempo diário de permanência das crianças na escola.



Figura 2: Projeto Corpo Poético

2.4.1 ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO

Dando continuidade aos traços personalizados e criativos, a proposta de composição das cenas do desenho da paisagem é organizada através das características peculiares de cada uma das partes das estações. Dessa forma, a estrutura de planejamento mostra a coordenação necessária para cada momento da construção da obra e o respeito para atingir os objetivos propostos.

Uma dos aspectos enfrentados e sobre os quais se refletiu primeiramente, nesse tempo de vivência de ser professora na escola e, posteriormente, no ensino superior, é a estrutura de planejamento das aulas, pois esta passou por etapas de experimentação diferentes. Ou seja, a diversidade de autores que propõe essa temática é ampla desde o ciclo da formação inicial e continuada. A partir dessas experiências, houve a tentativa inicial de empregar no planejamento dos roteiros do Projeto Abrapalavra dois referências diferentes, Vasconcellos (2002) e Saraiva (2001), para contemplar a temática desse estudo. Vasconcellos (2002, p. 57)

prioriza os princípios da metodologia dialética de construção de conhecimento, que propõe três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento, elaboração e expressão da síntese do conhecimento. Os referenciais de Saraiva (2001, p. 91), pautados na Hermenêutica, apresenta uma metodologia para abordar o texto literário, focando a atuação do leitor no texto, a partir de três momentos: atividades introdutórias à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e, por último, transferência e aplicação da leitura realizada. Por isso, para o planejamento “macro” chamado de projeto de ação global, empregou-se a metodologia de ambos os autores, porque apresentam propostas metodológicas singulares e complementares para atuar nas práticas pedagógicas. Já no que se refere ao planejamento “micro”, chamado de roteiros de leitura literária, nenhuma das duas metodologias contemplava a proposta a ser vivenciada na oficina, de modo que a pesquisadora criou uma metodologia, a partir de outras propostas e da sua experiência docente.

Dessa forma, impôs-se a necessidade de reformular a metodologia, em virtude das peculiaridades do projeto. Criou-se uma proposta diferenciada para o contexto escolar, apresentada no Projeto Abrapalavra para viabilizar especificamente uma estrutura de aula. No caso, para a criação de uma metodologia que contemplasse a Literatura e a Corporeidade, levaram-se em conta alguns aspectos peculiares do projeto, como o tempo, que acontece uma vez por semana, com duração de uma hora e meia.

Desse modo, levantaram-se alguns pontos para reflexão, sobre quais alternativas didáticas poderiam ser previstas no planejamento do professor, considerando o tempo curto do encontro, a vivência semanal do projeto e as crianças participantes com idades e habilidades diferentes. Para dar conta destas variáveis, o planejamento do projeto foi organizado em torno de momentos específicos: inicial, desenvolvimento e final, de modo a articular aspectos eleitos no Projeto: a articulação entre a linguagem poética e corporal, além de adequar a proposta a uma linguagem acessível às crianças. Embora a estrutura proposta seja a mesma, a terminologia empregada na ação com as crianças é distinta daquela do professor, em seus registros.

A partir disso, a pesquisadora escolheu as palavras “momento” (termo que pode significar: um espaço curto de tempo, lance, ocasião, etc.) e “pedagógico”, cujo sentido abrange intencionalidade, saber, instrução, conhecimento, etc. A expressão “*momentos pedagógicos*” explica a divisão da estrutura de planejamento dos roteiros de ensino-

aprendizagem, porque é a que mais se identifica com a proposta criada no Projeto Abrapalavra. Para as crianças, escolheu-se o termo “abra”, que pode significar: fazer funcionar, alargar, etc. Inicia-se com esse vocábulo, porque as crianças são direcionadas ao encontro pelo nome do projeto: Abrapalavra, visando à identificação delas com a sequência de atividades, no decorrer de cada roteiro.

O tempo de duração de cada um dos momentos não é rígido. O professor modifica a duração de cada momento pedagógico, de acordo com o contexto, sempre orientado pela constatação das respostas e necessidades das crianças, bem como pelo roteiro elaborado para os encontros. Deixa-se claro que os encontros não ultrapassam uma hora e meia de duração.

Os roteiros foram pensados *a priori*, ou seja, planejados anteriormente à execução. A mediação do professor em todos os momentos pedagógicos é imprescindível no processo, pois ele é responsável por fazer com que o encontro seja motivador aos interesses e às necessidades das crianças, valorizando suas experiências, dando oportunidade para revelar seus pontos de vista, para reformular respostas em diferentes linguagens e, principalmente, compreendendo seu processo de construção de conhecimento. A representação abaixo demonstra a estrutura dos quatro momentos pedagógicos distintos.

Momento	Terminologia para o professor	Terminologia para a criança
1°	Momento inicial	Abracombina
2°	Momento de sensibilização	Abraencanta
3°	Momento para conhecer e brincar	Abraconhece e Abrabrinca
4°	Momento final	Abraconversa

Momento inicial = Abracombina

O professor propõe que as crianças fiquem sentadas em círculo. A partir disso, é apresentado às crianças o que será trabalhado em cada encontro, isto é, o professor criará um ambiente para encaminhar as crianças ao objetivo do encontro e estabelecem-se combinações quanto aos procedimentos desejados ou vedados, por exemplo, participar ativamente, brincar, sugerir, trocar ideias, explorar, interagir, aprender, mostrar sua criatividade, etc. Continuamente, serão recomendados comportamentos importantes e desejáveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, também serão combinadas as regras de convivência como: saber ouvir para ser ouvido, respeitar o espaço físico determinado para a atividade e procurar realizar sempre as atividades propostas, tentando superar as dificuldades encontradas.

Essas combinações são retomadas a cada encontro, porque serão realizadas atividades distintas.

Momento de sensibilização = Abraencanta

Neste momento, com as crianças ainda sentadas em círculo, será explicada a atividade a ser realizada e, após, motiva-se para a vivência de atividades lúdicas com o corpo acerca dos textos literários poéticos a serem tratados no momento seguinte. A intencionalidade desta etapa é a antecipação da leitura.

Podem ser sugeridos jogos, situações-problemas, charadas, músicas, frases, adivinhas, etc. É importante variar as estratégias pedagógicas para que as crianças sejam sensibilizadas para o objetivo do trabalho. Sem dúvida, neste momento, a exploração dos objetos, materiais, espaço e dos movimentos corporais, é considerada um aspecto muito importante para a promoção de uma aprendizagem significativa das crianças.

Momento para conhecer e brincar = Abraconhece e Abrabrinca

O professor solicitará às crianças que fiquem novamente sentadas em círculo para dar continuidade à antecipação da leitura, através da diversificação de situações problemáticas, vivenciadas no momento anterior como, por exemplo, perguntas, imitações, comparações, adivinhas, etc.

Em seguida, o professor faz a leitura do texto literário poético. Após, a compreensão do texto acontece ao se provocar o estabelecimento de relações entre as situações vivenciadas e discutidas pelas crianças, bem como ampliando a contextualização para seu cotidiano. Além disso, também pode ser proposto o registro escrito das atividades, para a compreensão do texto literário.

Depois, reserva-se um tempo para realizar uma atividade lúdica com o corpo, vivenciada a partir do texto literário poético, a fim de promover a expansão de sentidos do texto.

Momento final = Abraconversa

O professor propõe para as crianças voltarem a sentar em círculo, conduzindo o momento para o encerramento do encontro. Após, inicia-se um diálogo sobre as facilidades, impressões, dificuldades, problemas do encontro, a fim de realizar um fechamento sobre a temática trabalhada nesse encontro. Pretende-se que, em cada finalização de encontro, possibilitar processos metacognitivos de ensinar a criança a aprender a aprender e ajudá-la a compreender quando aprende para que se mude ou renove o caminho propiciado pelas experiências significativas e lúdicas, e acolher outras poesias e outras vivências corporais.

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

A partir da ideia apresentada anteriormente, definem-se os sujeitos cujos traços personalizados serão estudados, pois o desenho da paisagem precisa de ações do ser humano para sua elaboração. Neste caso, para o processo de construção, as crianças e a pesquisadora são autoras da obra.

Para selecionar essas crianças, consideraram-se os objetivos formulados e o primeiro procedimento foi definir a escola e as crianças que fariam parte deste estudo. Optou-se por realizar a pesquisa na cidade de Caxias do Sul, em uma escola da rede privada de ensino por ser um dos lugares de atuação profissional da pesquisadora. Por isso, a escolha por esse projeto ocorreu pelo fato de que a pesquisadora o coordena e percebeu a necessidade de oferecer propostas alternativas para os encontros.

O “Tempo Integral” é um projeto oferecido em turno contrário ao período escolar, ou seja, acontece no período extracurricular. A formação da turma não é regular, considerada multisseriada²⁴, conforme a demonstração da Tabela 1 (Caracterização dos sujeitos participantes). A partir disso, manteve-se contato com a direção da escola para a proposição desse projeto, com a finalidade de implantação de projetos de aprendizagem no decorrer do ano letivo, além dos que já eram convencionalmente oferecidos. Obtida a autorização da direção, o procedimento seguinte foi selecionar o público alvo, estudantes de nível infantil em projeto extracurricular das séries iniciais do Ensino Fundamental, da turma de 6 a 9 anos de idade, com a autorização familiar através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

²⁴ Multisseriada é o termo utilizado para organizar as turmas com crianças de diferentes séries e níveis numa mesma sala de aula.

Dessa forma, fizeram parte do estudo todas as crianças matriculadas na turma, ou seja, dez alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, matriculados no Projeto Tempo Integral. Nesse sentido, não houve pré-seleção dos sujeitos para a pesquisa, isto é, optou-se como critério todos os alunos matriculados independente de condições pedagógicas, psicológicas, dificuldades de aprendizagem, comportamento, etc Para preservar a identidade dos sujeitos, atribui-se pseudônimo para cada sujeito, utilizando a letra C, que significa *criança*, seguido de um número em ordem crescente para cada um deles. A Tabela 1, abaixo, explica a caracterização desses sujeitos.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos participantes

Sujeitos	Idade	Gênero	Série
C1	7 anos	Masculino	1ª série
C2	7 anos	Feminino	1ª série
C3	8 anos	Feminino	2ª série
C4	8 anos	Masculino	2ª série
C5	8 anos	Masculino	2ª série
C6	8 anos	Masculino	2ª série
C7	8 anos	Masculino	2ª série
C8	8 anos	Masculino	2ª série
C9	9 anos	Masculino	3ª série
C10	9 anos	Feminino	4ª série

2.6 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A apresentação do desenho da paisagem necessitou, para a realização da criação de traços personalizados, da escolha de técnicas para representá-la, pois as técnicas nos fornecem os dados para serem construídos. Por isso, esses dados são específicos nas diferentes etapas da construção do desenho da paisagem, mostram a multiplicidade desses traços, contornos e cores, permitindo a busca de técnicas eficazes para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, é relevante apresentar e explicar quais foram os instrumentos utilizados no desenvolvimento deste trabalho, com ótica voltada para a análise.

2.6.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A primeira etapa realizada neste processo para iniciar o desenho da paisagem foi apresentar e obter a autorização dos autores para começar a obra. Para isso, houve a necessidade de remeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul, para obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B).

A partir da sua aprovação (ANEXO A), considerada um dos instrumentos utilizados na fase inicial da investigação, os pais dos sujeitos participantes foram comunicados sobre o projeto, através de uma entrevista individual agendada com a pesquisadora, para explicar o estudo e conseguir a autorização da participação dos sujeitos, e, dessa forma, dar início ao projeto.

Dando continuidade a essa etapa, as crianças também foram informadas por meio de um diálogo interativo que estariam participando de um projeto de pesquisa, ajudando a pesquisadora nessa construção. Como se acredita que a aprendizagem ocorre pela interação, optou-se em construir dados com todas as crianças da turma, pois estavam cientes da participação nas atividades a serem realizadas no projeto.

2.6.2 SELEÇÃO DOS POEMAS

A busca por diferentes imagens de paisagens, detalhes de contornos e cores sobre as quatro estações aconteceu de forma peculiar, pois foi nos livros que se encontraram preciosidades.

Por isso, a busca pelo gênero literário poético aconteceu pela linguagem condensada presente nas obras e pela liberdade de expressão da palavra e das imagens veiculadas nos textos, ampliando o olhar dos autores da obra para o início do desenho de cada cena.

Para a realização do estudo, também se buscaram poemas que se justificassem por reunirem possibilidades de ampliar a criatividade, a imaginação e a expressividade oral e corporal da criança. Por isso, buscou-se selecionar textos que viabilizassem estabelecer, a partir da sua leitura, uma relação das atividades lúdicas envolvendo o corpo à poesia.

A opção pela seleção de livros de poesia das obras do PNBE 2010²⁵ que pertencem ao acervo destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental aconteceu por quatro motivos distintos: (a) pelas características apresentadas nessas obras quanto à possibilidade de explorar a relação da linguagem corporal com a poética, por meio da ludicidade; (b) por auxiliar a pesquisadora na elaboração dos roteiros conforme a criação da estrutura de planejamento, (c) pela faixa etária diferente das crianças, entre 6 e 9 anos de idade e (d) por fim, devido ao tempo do encontro ser breve, dificultando o enfoque de poemas longos.

Pelo exposto, foram selecionados dez poemas de autores diversos da Literatura infantil, presentes no referido acervo, conforme descrição: “O Autorretrato”, de Mário Quintana, “Dia brinquedo”, de Fernando Paixão, “Rimas malucas”, de Elias José, “O circo de seu Anastácio”, de Roseana Murray, “Telefone sem fio”, de Dilan Camargo, “O rato Roque”, de Sergio Caparelli, “Roda na rua”, de Cecília Meireles, “O relógio”, de Vinícius de Moraes, “Jogo de bola”, de Cecília Meireles e “Brinciar”, de Dilan Camargo.

A seleção desses dez poemas ocorreu na ordem crescente de complexidade, através da organização do projeto de aprendizagem que almejava estabelecer relações entre o texto poético com o corpo, por meio da ludicidade, em situações individuais e coletivas, contribuindo para a formação da identidade dos sujeitos envolvidos. A seleção também buscou priorizar, na sua constituição, elementos que as crianças pudessem relacionar com suas experiências anteriores. Sendo assim, nos poemas selecionados, havia elementos que poderiam contribuir para ampliar o conhecimento das crianças.

Outro aspecto relevante nesta escolha foi a seleção dos autores das obras, em função da sua representatividade literária. Optou-se por considerar, na seleção, o conteúdo dos poemas que estas obras apresentam, possibilitando planejar ações pedagógicas em torno da relação entre as dimensões da linguagem (Literatura e Corporeidade).

2.6.3 APLICAÇÃO DOS ROTEIROS

É tempo de ver a primavera com um olhar peculiar, porque suas diversas cores e formas possibilitam mostrar a marca que distingue esta estação. Nesta cena do desenho da

²⁵ PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, instituído pelo MEC (Ministério da Educação), que tem como objetivo democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade.

paisagem, o colorido deve ser notado pelas fases de construção que os autores utilizaram para mostrar a obra. Segundo Ostrower (1987, p. 35), a imaginação do autor da obra consiste em ordenar ou preordenar mentalmente certas possibilidades visuais, de concordâncias ou de dissonâncias entre cores, de sequência ou contrastes entre linhas, formas, cores, volumes, de espaços visuais com ritmos e proporções.

Por isso, a proposta de linguagem utilizada aqui para a aplicação dos roteiros mostra, desde o princípio, cada período da organização e construção do projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Esse processo é demonstrado por meio da Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Etapas da aplicação dos roteiros

Etapa	Aplicação dos roteiros
1º	Observação da realidade das crianças no Projeto Abrapalavra.
2º	Consideração das características peculiares dos roteiros (dia da semana, horários e espaços físicos).
3º	Estabelecimento da equipe de apoio.
4º	Organização metodológica do projeto.

A primeira etapa, *observação da realidade das crianças no Projeto Abrapalavra*, foi realizada ao longo dos meses de março a julho de 2010 e envolveu a criação do projeto Abrapalavra, a implantação dos primeiros roteiros aplicados por outra professora “PA”²⁶ do projeto Tempo Integral, enfocando a interação com histórias e contos populares. A pesquisadora, nesse processo, realizava reuniões periódicas com esta professora para o andamento do projeto e observava as crianças, pois não havia conhecimento algum de como proceder na realização de aplicação de roteiros.

A segunda etapa, *consideração das características peculiares dos roteiros*, foi marcada pelo planejamento antecipado de algumas características peculiares a serem pensadas para a aplicação dos roteiros, conforme as observações realizadas na primeira etapa. A primeira opção foi continuar com o projeto uma vez por semana, às quintas-feiras, com encontros de uma hora e meia de duração. Porém, quatro encontros foram realizados na segunda-feira para dar conta dos quinze roteiros planejados no projeto de aprendizagem. Isso

²⁶ O termo “PA” refere-se à professora contratada no Projeto Tempo Integral, que possui magistério, curso superior de Pedagogia incompleto e 24 anos de docência nesta mesma escola.

aconteceu porque algumas crianças que faziam parte da pesquisa avisaram que não iriam mais para o projeto Tempo Integral no mês de dezembro, devido ao calendário escolar que indicava o término das aulas do currículo na primeira semana de dezembro, e dava início às férias, sendo que esse projeto iria até 20 de dezembro de 2010, conforme o calendário do Projeto Tempo Integral. Por isso, encontrou-se a alternativa de reorganizar a aplicação dos roteiros, sem prejudicar o projeto da pesquisa ou os sujeitos da pesquisa nos outros projetos de que participavam.

A duração de cada encontro semanal manteve-se em uma hora e meia de duração, no período extracurricular. Quanto ao espaço físico, houve necessidade de reorganizá-lo e não oferecer somente a sala previamente estabelecida, a sala dos sonhos mágicos. Esta é uma sala ampla com vários ambientes diferentes e muitos objetos visuais disponíveis para o contato das crianças, dificultando algumas ações propostas no projeto. Para contemplar a proposta deste projeto, buscou-se disponibilizar outros espaços físicos além deste, pelas características diferentes de cada sala como: sala de Educação Física (espaço amplo sem obstáculos); sala de ballet (sala com espelhos, barra, chão de madeira, som e camarim); sala do pátio aberto do parque (sala ampla e com a possibilidade de utilizar o parque infantil) e sala de aula (para atividades que exigissem maior tempo de escrita).

A terceira etapa, *estabelecimento da equipe de apoio*, precisou contar com a colaboração de algumas professoras do projeto para ajudar na filmagem dos encontros e na organização da exposição das crianças. A professora “PA” assumiu o papel de filmar todos os encontros, para que não fosse necessária uma presença estranha no grupo. Esta fazia a filmagem movimentando-se pela sala. Para a organização da exposição, a professora “PB”²⁷, do projeto Tempo Integral, no qual era responsável pelo momento pedagógico, auxiliou na montagem dos painéis. As imagens fotográficas do projeto foram feitas pela pesquisadora nos momentos em que as crianças estavam construindo e demonstrando expressões advindas das atividades propostas.

A quarta etapa, *organização metodológica do projeto*, refere-se à organização metodológica do projeto de aprendizagem “Somos Corpo Poético”, pois este se desenvolveu no período de agosto a novembro de 2010. Alguns aspectos foram determinantes para a

²⁷ O termo “PB” refere-se à professora contratada no Projeto Tempo Integral, que possui curso superior incompleto de Licenciatura em Artes.

aplicação dos roteiros, tais como: elaborar o planejamento de um roteiro somente a cada encontro e prever especificidades no processo de mediação da sequência dos roteiros.

É importante ressaltar que cada etapa desse processo exposto na Tabela 2 (Etapas de criação dos roteiros) era orientada pela pesquisadora aos docentes durante o projeto, porém com o passar dos meses, passaram a ser assumidas pela pesquisadora as demais funções de docência nos encontros.

Em relação ao desafio da elaboração do planejamento dos roteiros, observou-se, na primeira etapa, que não havia possibilidade de aplicar um roteiro extenso, quando ele é proposto uma vez por semana, porque as crianças esquecem do que está sendo trabalhado em virtude de tantas atividades ofertadas pela escola durante o período escolar e extracurricular. Outro aspecto considerado diz respeito ao tempo de retomada do encontro anterior, que é maior do que aquele proposto com novas mediações. Essa especificidade acabou mudando bastante o planejamento do roteiro, de modo que a pesquisadora criou uma estrutura de planejamento que possibilitasse a resolução desse problema.

As especificidades da sequência dos roteiros, em busca do processo de mediação, aconteceram de várias maneiras ao longo da proposta. Primeiramente, porque a pesquisadora optou por aumentar de forma gradativa a complexidade das atividades no momento de elaborar o planejamento. No segundo momento, foi dada ênfase a atividades lúdicas envolvendo a imaginação, a criatividade e a expressividade oral, escrita e corporal. Para isso, os sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar os mais diversificados tipos de ações pedagógicas individuais, coletivas e puderam até mesmo assumir, em alguns momentos, o papel de mediadores das atividades.

Além disso, criou-se um “diário de poesia²⁸” com o objetivo de aproximar a relação da pesquisadora com as crianças, das crianças entre si, e principalmente pela possibilidade de formar um vínculo mais próximo com as questões de aprendizagem que estavam sendo postas no projeto e com todos os participantes. Por isso, a cada encontro os sujeitos podiam registrar os momentos mais significativos e suas produções no livro

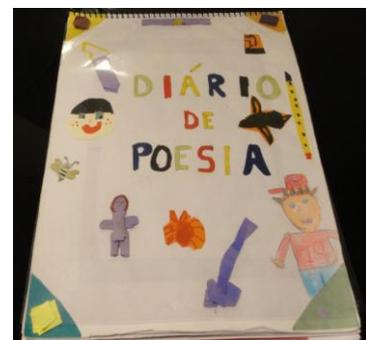


Figura 3 – Diário de poesia

²⁸ O nome de “Diário de Poesia” foi dado pelas crianças do grupo no primeiro encontro do projeto de aprendizagem. Este era de uso coletivo do grupo.

grande, construído pelas crianças no primeiro encontro. A Fig.3 mostra essa criação.

A cada encontro, as crianças recebiam o poema focado no roteiro do dia, de forma impressa, para acompanhar a leitura do mesmo. Cabe ressaltar que os poemas foram sempre digitalizados com a mesma formatação digital, porém respeitando a forma de escrita do poema. Essa estratégia não foi muito bem aceita pelas crianças, que preferiam manusear o livro, ver as imagens, a escrita poética. Por isso, criaram a ideia de, a cada encontro, uma criança ficar com o livro durante a leitura da poesia e, em seguida, a mesma passaria, no sentido horário, para o próximo colega do grupo. Outra sugestão para ajudar as crianças nesse processo partiu da pesquisadora, ao apresentar para as crianças a ficha de empréstimo de livros, com o objetivo de oferecer alguns livros trabalhados nos encontros e outros disponíveis no acervo da escola, que foram emprestados ao projeto. Foi realizada uma planilha com os dados relativos aos empréstimos, disponível no ANEXO S.

Diante deste contexto, a aplicação dos roteiros foi organizada metodologicamente da seguinte forma:

- do primeiro ao terceiro encontro: conhecimento do projeto, organização do diário de poesia com as combinações do grupo e escrita da primeira poesia.

- do quarto ao décimo terceiro encontro: desenvolvimento de roteiros de atividades lúdicas com poesia e corpo.

- décimo quarto encontro: sistematização de conceitos formados a partir da relação entre atividades lúdicas com poesia e corpo, os quais foram aprendidos na criação poética.

- décimo quinto encontro: retomada dos encontros anteriores com o diário de poesia, para organização da exposição. Cada criança tornou-se responsável pela organização de uma parte da exposição e pela criação do convite para sua família visitar a exposição nas dependências da escola.

Desse modo, procura-se, abaixo, explicitar na Tabela 3 cada etapa de aplicação dos roteiros.

Tabela 3 – Organização geral dos encontros do projeto de aprendizagem

Ordem dos encontros	Data	Ordem dos roteiros	Local	Atividades/Poesia	Autor
1º	26/08/10	Roteiro 1	Sala dos Sonhos	Organização do diário	

			Mágicos	de poesia	-
2°	02/09/10	Roteiro 2	Sala dos Sonhos Mágicos	Leitura da realidade das primeiras relações entre corpo e poesia	-
3°	09/09/10	Roteiro 3	Pátio aberto do parque	Continuação da leitura da realidade com a escrita da primeira poesia.	-
4°	07/10/10	Roteiro 4	Sala de Ballet	“O autorretrato”	Mário Quintana
5°	14/10/10	Roteiro 5	Sala de Educação Física	“Dia brinquedo”	Fernando Paixão
6°	21/10/10	Roteiro 6	Sala de Educação Física	“Rimas malucas”	Elias José
7°	25/10/10	Roteiro 7	Sala de Ballet	“O circo de seu Anastácio”	Roseana Murray
8°	28/10/10	Roteiro 8	Sala dos Sonhos Mágicos	“Telefone sem fio”	Dilan Camargo
9°	04/11/10	Roteiro 9	Sala de Educação Física	“O rato Roque”	Sérgio Caparelli
10°	08/11/10	Roteiro 10	Sala de Educação Física	“Roda na rua”	Cecília Meireles
11°	11/11/10	Roteiro 11	Sala dos Sonhos Mágicos	“O relógio”	Vinícius de Moraes
12°	18/11/10	Roteiro 12	Sala de Educação Física	“Jogo de bola”	Cecília Meireles
13°	22/11/10	Roteiro 13	Sala de Educação Física	“Brinciar”	Dilan Camargo
14°	25/11/10	Roteiro 14	Sala de aula	Conceitos aprendidos ao longo do projeto sobre a relação entre as atividades corporais e a poesia	-
15°	29/11/10	Roteiro 15 organização da exposição	Dependências da escola	Todos os poemas	-

O percurso metodológico traçado e desenvolvido na pesquisa mostrou detalhes necessários e específicos para planejar e construir o desenho da paisagem acerca da experiência educacional vivenciada sobre o projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Dessa forma, o projeto nos faz compreender a diferença e a condução de cada etapa do processo de construção do desenho da paisagem, isto é, como pode ser desenhada, contornada e pintada a paisagem, de modo a atingir os objetivos propostos.

CAPÍTULO 3 – APRECIÇÃO DOS ELEMENTOS COLETADOS NA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES

*Qual o sentido que envolve a arte de ensinar?
(Paviani)*

Este capítulo apresenta a análise dos dados construídos na pesquisa desenvolvida, através das experiências educacionais vivenciadas no projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Procura-se estabelecer relações entre o desenho da paisagem das quatro estações e a educação, mostrando e explicitando os registros sistematizados de cada momento da criação dos traçados, contornos, escolha das cores e pintura do desenho da paisagem.

Assim, os registros comprovam, através das técnicas utilizadas, a configuração do desenho da paisagem, trazendo as considerações mais relevantes desse processo educacional, por meio dos eixos temáticos de análise.

3.1 EIXOS TEMÁTICOS

Dando continuidade aos traços da primavera, essa etapa caracterizou o desenho da paisagem de forma marcante no sentido de desvendar a autenticidade colorida da estação. A partir daí, buscam-se mostrar as técnicas utilizadas para compreender a obra.

Dessa forma, para cada etapa da vivência, foi elaborado e executado pela pesquisadora/professora um roteiro. Em seguida, este foi transcrito por videogravação e, a partir dessas informações, elaboram-se recortes de perguntas e respostas consideradas importantes para a construção de um *corpus*, para fins de registro e análise. Tais recortes foram extraídos e entrelaçados aos pressupostos teóricos que relacionam linguagem poética e corporal. Por isso, considerando esse aspecto, será analisada somente a voz das crianças, através das respostas às perguntas de cada roteiro que contemplem a relação entre as dimensões da linguagem poética e corporal.

Criaram-se três eixos temáticos de análise, sendo que, em cada um deles, há perguntas e respostas dos sujeitos para evidenciar essa construção da análise. Entende-se por “eixos

temáticos” a divisão do assunto a ser tratado neste estudo, ou seja, os conteúdos que foram retirados das transcrições. Lembra-se também que serão discutidas somente as falas dos sujeitos que tiverem relação com a resposta à pergunta eleita na investigação e correspondente ao eixo temático. Abaixo, a Tabela 4 demonstra essa divisão e ordem.

Tabela 4 – Eixos temáticos de análise

Ordem	Eixos temáticos
1º	Leitura da realidade: as primeiras relações das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo.
2º	Relações estabelecidas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo. - Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos. - Do pensar e fazer à ação de refletir. - Do pensar, do fazer e do refletir à ação da criação poética na linguagem.
3º	Relações arquitetônicas, ao término do projeto, nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo.

O primeiro eixo, *Leitura da realidade: as primeiras relações das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo*, englobou o conhecimento dos sujeitos da pesquisa, para a organização das ações do planejamento dos roteiros, nos três primeiros encontros do projeto.

O segundo eixo, *Relações estabelecidas nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo*, apresenta o modo como as crianças percebem e estabelecem a relação entre as dimensões da linguagem poética e corporal através de estratégias lúdicas propostas pela professora. Neste aspecto, devido às inúmeras contribuições dos sujeitos, houve a necessidade de criar três subeixos, a fim de contemplar a proposta do estudo: *Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos; Do pensar e fazer à ação de refletir; Do pensar, do fazer e do refletir à ação da criação poética na linguagem*. A proposta de ações do planejamento dos roteiros para este eixo foi de dez encontros, no decorrer do projeto.

O terceiro eixo, *Relações arquitetônicas, ao término do projeto, nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo*, revela aprendizagens mais significativas dos sujeitos durante o processo educativo do projeto e a contemplação da criação poética na linguagem. Por isso, o penúltimo encontro do projeto procurou evidenciar a culminância da proposta de ações

educativas, sendo composta de um encontro reflexivo de ações, enquanto que o último dedicou-se à organização da exposição do projeto para as crianças participantes e seus pais.

3.1.1 LEITURA DA REALIDADE: AS PRIMEIRAS RELAÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO

Ao propor o desafio de criar o desenho da paisagem das quatro estações, precisam-se encontrar alternativas para o conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo. A leitura da realidade procura ajudar nesse processo, pois tem como objetivo mostrar a importância de conhecer quem são e como são esses sujeitos envolvidos, compreendendo a realidade na qual estão inseridos. Considera-se fundamental conhecer quais os saberes prévios, as condições iniciais de aprendizagem, as necessidades e o que pensam tais sujeitos, para a organização das ações do planejamento dos roteiros. Assim, esse eixo temático é organizado ao longo dos três primeiros encontros do projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”. Evidencia-se que os sujeitos estudados revelam acepções distintas na expressão escrita, ao apresentarem-se as primeiras relações que envolvem as dimensões da linguagem poética e corporal.

No segundo encontro do projeto, quando ainda não havia iniciado o contato formal com poemas, a professora propôs uma breve atividade corporal, que enfocou a exploração do corpo em movimento, através de ritmos diversificados. Na sequência, foi organizada uma roda de conversa e realizou-se o registro escrito do que cada sujeito pensa sobre “brincadeira”, “poesia” e “corpo”.

Nessa situação, alguns sujeitos perceberam a relação entre a poesia e corpo ainda de modo dissociado, conforme sugerem os escritos abaixo:

“A poesia é uma escrita que fala varias palavras e estorias de adultos, crianças e idosos e adolescentes e contos.”²⁹ C4 – 02/09/10

“Poesia pra mim e qui rima.” C1 – 02/09/10

“Poesia é uma musica que ninguém canta.” C7 – 02/09/10

“É um testo grande ou pode ser uma musica.” C9 – 02/09/10

²⁹ Neste estudo, a pesquisadora optou por transcrever os textos (orais ou escritos) da criança da forma como consta no Diário de Poesia e na verbalização, através das transcrições da videogravação. Em virtude disso, optou-se por não adequar a pronúncia, a sintaxe e a concordância, entendendo que tais adequações implicariam mudanças nos sentidos que os textos produzidos adquirem para este estudo.

“Poesia é uma coisa mágica, divertida em que devemos combinar as palavras para que rimem e derrepente sejam engraçadas.” C10 – 02/09/10

A partir das concepções das crianças, é possível afirmar que a poesia está, para elas, associada à palavra escrita e não oral pois, como revela C4, “é uma escrita”. Esse sujeito também levanta hipóteses acerca dos temas da poesia e a forma de dizer, sugerindo que ela tem um cunho narrativo, já que consiste em “várias palavras e histórias”. Tais enunciados discorrem essencialmente sobre pessoas: “adultos, crianças e idosos e adolescentes”. No que se refere à noção de gênero, C4 ainda não tem clareza a esse respeito, porque associa a noção de poesia a “contos”. C1 entende que, para ser poesia, deve haver rima, ou seja, o sujeito tem clareza de um aspecto inerente ao gênero em questão. Nesse ponto, C10 também pensa que, na poesia, devemos “combinar as palavras para que rimem e de repente sejam engraçadas”. De acordo com esse sujeito, não basta a musicalidade construída através da rima, é necessário ainda que seja engraçada, apontando, nesse caso, para o efeito que se almeja na interação com o texto. Mesmo não citando a rima, C7 e C9 apontam a musicalidade como um aspecto presente na poesia, já que C7 a define como “uma musica que ninguém canta” e C9 também entende que a poesia constitua “um testo grande ou pode ser uma música”. Pela voz das crianças, a musicalidade é um elemento presente na constituição do poético.

Além das percepções discutidas acima, apontam-se outras constatações que foram verbalizadas pelos sujeitos. Somente C3 apresenta, na expressão escrita, a possibilidade de percepção de relações entre atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo. Tais constatações estão relacionadas à poesia, expressividade e gestualidade. O C3 afirma que “Poesia é se mexer com o corpo, fazer atividades e dança” (02/09/10). A associação feita pelo C3 consiste em relacionar poesia e corpo em movimento, nas mais diversas extensões. Nesse sentido, o sujeito entende que a poesia também pode ser expressa pela prática de movimentos simples, como mexer o corpo e, aos poucos, pode-se aumentar a complexidade, através de movimentos coreografados de uma dança.

Dando continuidade a este processo de conhecer a realidade e os saberes prévios dos sujeitos envolvidos, no terceiro encontro do projeto, os sujeitos foram convidados a participar de uma atividade lúdica envolvendo o corpo em movimento, para encontrar uma caixa surpresa, buscando-a em lugares diferentes. Dentro desta, haveria a proposta de duas atividades: uma para a roda de conversa sobre poesia e a outra para a expressão escrita da primeira poesia.

No desafio proposto, a maior parte dos sujeitos ainda demonstrou ter mais contato com narrativas, em especial, com os contos clássicos, já que não conseguem escrever textos e versos combinando palavras e acabam expressando lembranças de histórias ou criando histórias, como se percebe nos exemplos a seguir:

“Era uma vez um menino que tinha uma aranha ela se chamava tarula um dia o pai do menino com prou mais uma aranha saves era um omem o menino deu o nome de zaqui ela e ele vilverão felizes para sempre.” (C1 – 09/09/10).

“Era uma vez uma mininha chamada viviana e um menino chamado Gustavo a menina e o menino que ele não sabian escreve poesia eles estudava o no São José ate que a profê rocheli e ele esta fazendo um livro de poesia e foi assim que a viviana e o Gustavo aprenderão a escrever poesia e fim.” (C2 – 09/09/10).

“Um dia eu tava lendo uma historia que chamava Pequena sereia ela era uma sereia muito feliz mas ela tinha o pai que não deixava ela se casar porque ela queria casar com um prinsipe da terra firme mas ela não podia porque o pai não deixa então ela pedio a bruxado mar que ela trocasse a voz pelo corpo humano e ela aceitou ela ficou sem voz ela morou no palácio e no fim ela se casou e todos viveram felizes para sempre e ela conseguiu a voz.” (C3 – 09/09/10).

“Era uma ves tres uma aranha que quevinha muito feliz ela vivio com um marinhe manheiro que umdia foram para uma ilha que era mágica que tinha um menino que o amigo gostava dela ela também tinha arguma as aranha gotaram dela então os dois se apato e o nome dele era tiv e a aranha era maro e os vivendo felizes para senpre.” (C9 – 09/09/10).

Os sujeitos revelam conhecimento da estrutura do conto clássico, que tende a iniciar por uma marcação temporal, “Era uma vez”, localizando o conflito num tempo incerto e distante do leitor. Provavelmente, o grupo interage com narrativas clássicas, já que, ao escrever, optam por essa modalidade discursiva e inserem personagens conhecidos, como a Pequena Sereia e o príncipe. Outro ponto que evidencia a relação com o conto de fadas é a presença do final feliz, apresentado nas produções das crianças. Embora se buscasse, na produção das crianças, elementos ligados ao universo da poesia, os dados apontam para a presença da narrativa na vida dos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se que, no texto dos sujeitos, há a explicitação de elementos da situação inicial, contudo, outras partes da narrativa não são exploradas, aspecto que denota a necessidade de estudar a construção da narrativa como um recurso que contribui para a formação do leitor desse gênero.

C7 consegue escrever algumas palavras poéticas, mas sem a organização da escrita em versos, ou seja, registra de forma contínua as palavras: “O verão é muito quente léééé muito bom da pra ir para a praia da pra tomar picolée da para nadar de montão.” (09/09/10). Esse

sujeito procura, de certa forma, escrever palavras com final parecido (“léééé picolé”), sem que se dê conta da possibilidade de rima.

O C10 expressa sua vivência de poesia através da escrita em versos de um poema voltado ao patriotismo, geralmente manifesto em datas comemorativas.

“Ó Brasil Adorado
 Ó Brasil, belo, lindo
 que não á outro igual!
 Um povo unido.
 Com suas florestas e águas cristalinas.

Se você gostar do nosso
 Brasil aqui venha morar.

Eu lhe digo Brasil,
 nós vamos guardar
 a sua bandeira desenhada em nossos corações.” (C10 – 09/09/10).

Nesse caso, C10 associa a poesia a momentos de patriotismo vivenciados na escola, quando é trabalhada uma data comemorativa, no caso, “Sete de Setembro, dia da Independência do Brasil”. Ramos (2010, p. 48) afirma que, por muito tempo, a poesia, na escola, esteve associada a datas comemorativas e que ela deveria fazer-se presente no espaço escolar como uma alternativa para viver a arte, para sentir o texto, para ter contato com uma nova visão que se apresenta na realidade. Desse modo, o texto desse sujeito denuncia uma postura ainda tradicional, em que a poesia aparecia em livros didáticos para exaltar datas comemorativas.

Constatamos, nestes desafios, que os sujeitos demonstram algum conhecimento sobre poesia, em níveis diferentes. E, na tentativa, de relacionar as perguntas e respostas, através das atividades proporcionadas aos sujeitos neste primeiro eixo temático, percebe-se que o C3 consegue expressar, pela escrita, a relação entre corpo e poesia, quando afirma que “poesia é se mexer com o corpo, fazer atividades e dança”. No caso desse sujeito, prevalecem experiências com a linguagem corporal, mais destacada do que a vivência com a linguagem poética, porque o sujeito sobreleva o “movimentar-se”, enquanto que, na produção escrita da poesia, acaba relatando a história da Pequena Sereia. Esse sujeito ainda não consegue demonstrar a relação entre as áreas, pois acaba apontando a prevalência na linguagem corporal, talvez devido à falta de oportunidade de conhecer a linguagem poética.

Já o C1, em sua descrição, traz o oposto de C3, pois consegue expressar suas experiências com ênfase na poesia, revelando que “poesia pra mim e qui rima”, ou seja, já conhece elementos distintos que existem no texto poético, como a rima. Porém, ao tentar aplicar esse conhecimento na produção escrita da poesia, cria uma história com características dos contos clássicos. O fato sinaliza que o mero reconhecimento de uma característica poética não significa que o estudante seja proficiente na produção desse gênero. Nesse caso, Dewey (1959, p. 33) explica que aprender tem uma força propulsiva, pela qual, além de podermos fazer a coisa pelo novo modo aprendido, temos que fazê-la por esse novo modo. Assim, a aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo, passando a fazer parte dele como nova forma de comportamento.

C7 traz percepções diferenciadas em relação aos demais sujeitos, pois já compreende poesia sob outro olhar, relacionando-a com o corpo, quando afirma que “poesia é uma musica que ninguém canta”. Nessa colocação, o sujeito relaciona texto poético à musicalidade, mesmo que não tenha a sonoridade ou a melodia. E, na tentativa de escrever poesia, não consegue registrá-la em versos, mas seleciona palavras que iniciam com a mesma letra, de modo que a repetição do som dá um significado diferente ao texto poético. Dessa forma, a relação entre ambas as colocações associam-se mais à linguagem poética do que à corporal.

C10 expressa a relação nas atividades lúdicas que envolvem poesia no corpo, quando escreve, após as atividades propostas, que “poesia é uma coisa mágica, divertida...” e divulga em versos “*Ó Brasil Adorado*”. Tais colocações associam-se a elementos fundamentais situados entre poesia e corpo, que são a “mágica, divertida”, pois quando estas ações são expressas, acabam propiciando um encanto e envolvimento maior dos sujeitos. Também prevalecem os indicadores de que a escola ainda vem fortalecendo o trabalho com temas patrióticos, no processo educativo, os quais também resgatam um período histórico vivido pela área do movimento.

Percebe-se, a partir dos enunciados da leitura da realidade, que os sujeitos identificam e reconhecem a relação das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo de forma ainda superficial, ou seja, suas experiências vivenciadas na relação entre a linguagem poética e corporal precisam ser mais exploradas, mediadas nos encontros, para que ampliem os conhecimentos. Portanto, essa análise específica dos sujeitos, por meio do contato da professora pesquisadora com o grupo de sujeitos, nos três primeiros encontros, foi fundamental para conhecer o grupo e o perfil dos sujeitos e, principalmente, verificar qual

seria o caminho de ações educativas a ser planejado, para o desenvolvimento das atividades lúdicas envolvendo a poesia no corpo. Assim, vai-se encontrando alternativas de conhecer mais sobre os sujeitos, para que os traços e contornos sejam mostrados de forma peculiar no desenho da paisagem do processo educacional vivenciado.

3.1.2 RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO

O desenho da paisagem apresenta, na sua estrutura, a linguagem na forma de cada sujeito traçar, contornar, escolher cores e pintar. Por isso, uma das perguntas fundamentais deste estudo refere-se ao modo como as crianças percebem e estabelecem a relação que envolve a linguagem poética à corporal, através de estratégias de atividades lúdicas, mediadas pela professora, na ação educativa.

Ramos (2010, p. 65) afirma que, se o ludismo caracteriza a criança, deve-se, na seleção de textos e na sua abordagem, proporcionar-lhe vivências lúdicas. E a poesia está entre estas vivências. Por isso, a manifestação lúdica de prazer expressa no jogo corporal e na expressão verbal, por meio da linguagem poética, é fundamental no desenvolvimento da criança. Neste sentido, a partir do segundo eixo temático, devido às inúmeras contribuições dos sujeitos, houve a necessidade de criar três subeixos para contemplar a proposta do estudo, que são: *Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos; Do pensar e fazer à ação de refletir; Do pensar, fazer e refletir à ação da criação poética na linguagem.* A proposta de ações do planejamento dos roteiros para este eixo foi de dez encontros no decorrer do projeto.

3.1.2.1 Da ação de pensar à ação de fazer, nos diferentes momentos pedagógicos

A possibilidade de relação que envolve a linguagem poética à corporal pode ser expressa de diversas formas: pela linguagem verbal oral, verbal escrita e corporal. Desse modo, as ações de pensar e fazer podem ser compreendidas por atitudes diversas que os sujeitos experimentaram e construíram nas situações propostas nos encontros, para imaginar, formar ideias, pensamentos, opiniões, etc. Essa busca foi marcada pelo convite aos sujeitos

para que, nos diferentes momentos pedagógicos, se expressassem para demonstrar as ações corporais, orais ou escritas.

Nesta perspectiva, iniciamos o contato formal com os poemas. A partir disso, as discussões acerca deste subeixo temático começam a ser destacadas e registradas. No quarto encontro do projeto, os sujeitos foram convidados a vivenciar experiências para os sujeitos perceberem seu corpo em frente ao espelho, descobrirem outras possibilidades de seus gestos, por meio de situações-problema que enfocaram a criação de outros gestos, expressividade oral, gestual e escrita, através do poema “O Autorretrato”, de Mário Quintana. Nesse encontro, quando a professora dialoga com o grupo de crianças sobre a pergunta: qual a relação entre esse poema e as atividades que fizemos? Os sujeitos não conseguiram verbalizar uma resposta, mas demonstram suas reflexões por meio do desenho (ANEXO T: Roteiro 4), na atividade posterior.

C7 é o único sujeito que consegue verbalizar a relação entre as atividades propostas e o poema, quando a professora indaga. Isso se confirma nos dizeres: “Nos fazer como alguma coisa”. (07/10/10). Por isso, entendemos “nos fazer” como o processo de imaginar, transformar e transformar-se em alguma coisa (Fig. 4). Vygotsky (1998, p. 129) afirma que ao imaginar há um direcionamento da consciência, que consiste em se afastar da realidade, para uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade. E, ao analisar esse registro do diálogo verbal, percebe-se a relação que o sujeito fez entre suas ações corporais, a compreensão da poesia e o diálogo verbal com o mundo simbólico. Ou seja, o sujeito consegue associar as suas experiências para fazer a transposição de ações em palavras. Ostrower (1987, p. 21) entende que as palavras servem para uso mediador entre o nosso consciente e o mundo. Quer dizer, as palavras se tornam significativas para a formulação do conhecimento do mundo.



Figura 4 – Transformando o corpo em alguma coisa.

Dando continuidade ao processo, no sétimo encontro do projeto, com a poesia “O circo do seu Anastácio”, foi proposto o desafio de criar atividades com o corpo, fazendo uso de vários materiais expostos, e, em seguida, realizou-se a leitura e a discussão da poesia.

Após, os alunos apresentam a brincadeira criada individual ou coletiva igual ou parecida ao que a poesia aponta.

Os meninos pulam a cerca
para ver o circo
do seu Anastácio.
Será de verdade o vermelho
nariz do palhaço?
Nem sentem medo dos leões
ferozes e imensos
e riem do mágico e seu truque
dos lenços.

Os meninos pulam a cerca
para ver as bailarinas,
de sapatilhas de ponta
e compridas pernas finas
e também os ursos corredores
e as focas dançarinas.

Vai começar o espetáculo
no circo do seu Anastácio.

(MURRAY, 2009, p. 10)

O C9 responde, buscando aproximações entre as duas vivências: “A dança maluca. A dança do bêbado.” (25/10/10 – Fig. 5). O relato verbal desse sujeito confirma a pouca compreensão da proposta de mediação da professora, porque ele só consegue demonstrar imaginação e criação de ações isoladas e ainda não percebe sua relação, de acordo com a proposta de atividades com o texto poético.

Já os demais sujeitos explicitaram outra compreensão da experiência; C3 afirma: “Eu só me pinte de palhaço. Eu sou um palhaço.” (25/10/10); C10 destaca: “Eu pinte.” (25/10/10 – Fig. 6); C7 assinala: “Mágico, eu também fiz mágica. Imito o mágico, fiz ele voar.” (25/10/10 – Fig. 7). A partir dessas relações expressas verbalmente pelas crianças, percebe-se que elas compreendem a proposta e, principalmente, estabelecem relações envolvendo texto poético ao corpo nas atividades lúdicas, por meio da imaginação criativa. Entende-se por imaginação criativa o que Ostrower (1987, p. 38) define como pensar específico sobre um fazer concreto. Toma-se como exemplo, a revelação dos sujeitos quando verbalizam “sou palhaço, imitei o mágico”, para explicar essa definição. Não

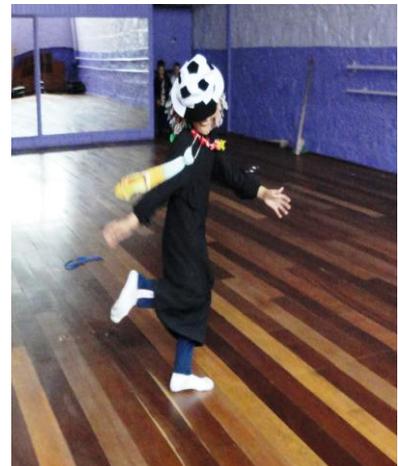


Figura 5 – A dança maluca, dança do bêbado.



Figura 6 – Imitação da pintura do palhaço.



Figura 7 – Imitar o mágico.

basta pensar no palhaço e no mágico, é preciso torná-los reais por meio de ações concretas, isto é, pelo jogo.

Nesse caso, os alunos tiveram a oportunidade de expressar gestos

espontâneos e não técnicos, possibilitando demonstrar suas experiências anteriores, para ampliar conhecimentos.

No décimo terceiro encontro do projeto, a partir da poesia “Brincriar”, de Dilan Camargo, foi proposta a criação de brincadeiras com os colegas e a leitura da poesia. A professora, em seguida, dialoga, perguntando se alguém já brincou de algo que a poesia cita. Os sujeitos imediatamente conseguem associar o texto poético às brincadeiras criadas no momento de sensibilização com os brinquedos citados na poesia. C9 diz: “Bola.” (22/11/10); C4: “Skate.” (22/11/10); C5: “Peteca.” (22/11/10); C7: “No parque. De banda.” (22/11/10); C6: “De bici.” (22/11/10). Nota-se claramente, na Figura 8, a importância de trazer o brinquedo da realidade da criança para o contexto da atividade escolar, para que o sujeito consiga estabelecer mais relações e, assim, construir conhecimentos. Nesse aspecto, Santin³⁰ argumenta, quanto ao mundo do brinquedo, que “brincar é uma atividade lúdica criativa e nele entra em ação a fantasia” (1990, p. 27). Por isso, é fundamental compreender que o brinquedo faz parte da infância e que, nele, a criança deve ter a possibilidade de imaginar, criar, recriar,



Figura 8 – Brincadeiras relacionadas à leitura poética.

³⁰ Silvano Santin, filósofo, professor – pesquisador com formação acadêmica na área de Filosofia. Autor de livros e artigos acerca da Filosofia, Linguagem e Educação Física.

experimental, evitando torná-lo um objeto de insatisfação ou determinação. Outro aspecto demonstrado pelos sujeitos, no decorrer dessa ação educativa, foi a presença do outro quando brincaram, ou seja, a criação de atividades lúdicas pelos estudantes aproximou-os, quando brincaram de “banda, bola e de peteca”, porque precisavam estar junto com o outro.

Para ampliar a reflexão, a professora pergunta: que relação vocês estabelecem entre a poesia e as brincadeiras? O C10 responde: “É que todas as brincadeiras que teve lá hoje tiveram na poesia.” (22/11/10), porém, C6 discorda respondendo que “Não.” (22/11/10); e C7 amplia a negação e nomeia o brinquedo que não apareceu na atividade, afirmando: “Não, sapata não tinha.” (22/11/10). Cabe ressaltar que, na resposta do C10, prevaleceu sua compreensão da poesia e que o C6 e C7, naquele momento, formularam uma interpretação considerando outros dados sobre ela. Cademartori (2009, p. 104) contribui para a reflexão, destacando que a percepção poética capta sentidos além daqueles da realidade material, efeito de um modo peculiar de se relacionar com a linguagem e com o mundo. Pode-se dizer que a poesia, ao mesmo tempo em que inventa, apresenta também possibilidades contraditórias de sentido. Neste estudo, procura-se oportunizar o diálogo através das experiências de cada um e o respeito mútuo no decorrer das colocações das aprendizagens, pois o grupo era de diferentes faixas etárias.

Quando as crianças são desafiadas a realizar ações corporais e provocadas ao diálogo reflexivo para a compreensão da poesia, aos poucos, a imaginação e a criatividade vão dando forma a algo novo, a partir da experiência anterior, confirmando a identificação e o estabelecimento de relações entre a vida cotidiana e o conhecimento proposto pela escola. Trazer a experiência para a realidade, segundo Dewey (1959, p. 17), é alargar os conhecimentos, enriquecer o espírito, dando dia a dia, significação mais profunda à vida.

Dessa forma, Ostrower (1987, p. 9) afirma que todo ato criador abrange a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar. Acredita-se que esta ação acontece através de um processo dialético porque, em vários momentos, os sujeitos demonstraram ações espontâneas, aqui entendidas como ações impensadas, ou seja, os sujeitos tinham a autonomia de criar, viver, ter liberdade de expressão.

No sexto encontro do projeto, o foco foi a poesia “Rimas malucas”, de Elias José. A partir do poema, a professora propôs a vivência de um jogo recreativo chamado “Cada bicho na sua casa”, a leitura e a compreensão da poesia, o entendimento do significado de rima e, em seguida, a recriação desse jogo em grupo. A partir dessa experiência, a professora propõe a seguinte questão: qual a relação que conseguem fazer entre o jogo e a poesia? Todos os sujeitos explicitam-na entre a vivência corporal experimentada e a compreensão da poesia, pois contam essa relação quando expressam verbalmente diferentes percepções (Fig.9). C8 responde: “As rimas.” (21/10/2010); C3: “As brincadeiras.” (21/10/2010); C9: “Os animais.” (21/10/2010); C4: “As regras.” (21/10/2010). As verbalizações explicitam o conjunto de elementos que as estratégias mediadoras propiciaram naquele momento: a brincadeira dos animais com regras específicas permitiu conhecer a rima, prevalecendo também a interação do grupo para se chegar a essas colocações, porque os sujeitos tinham o desafio de recriar o jogo através da proposta inicial da professora.



Figura 9 – Brincadeira com rimas.



Figura 10 – Vivência do jogo do rato-Roque.

No nono encontro do projeto, com a poesia “O rato Roque”, de Sérgio Caparelli, os sujeitos são desafiados a vivenciar o jogo recreativo “Jogo do rato Roque” (Fig.10), pressupondo atitudes como saber cooperar e criar, na elaboração dos gestos e sons que o corpo pode fazer, por meio da leitura e compreensão da poesia com trava-língua. E seguiu-se a pergunta da professora: o que conseguem identificar? O que tem igual no jogo vivenciado e na poesia? Nesse caso, os sujeitos identificam a aproximação, respondendo: C8: “Parece que fala só roque-roque.” (04/11/10); C10: “Rói, Rato-roque, roque-roque.” (04/11/10).

Percebe-se que os sujeitos identificam a repetição das palavras, através da exploração corporal do jogo recreativo envolvendo a leitura poética

(Fig. 11), provocando incentivo ao exercício de dicção para pronunciarem corretamente os trava-línguas da poesia. C10 responde que “parece uma música”. (04/11/10). Tal verbalização do sujeito identifica a musicalidade inerente à poesia vivenciada.

Outro aspecto relevante a ser destacado pelas expressões dos sujeitos é a estratégia mediadora utilizada para chegar aos objetivos do encontro, isto é, empregar o jogo como ferramenta para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Ide

(2000, p. 95) destaca que o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira



Figura 11 – Entrelaçamento do jogo recreativo à leitura poética.



Figura 12 – Recriando o jogo.

para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Frente a essa afirmação, o jogo configura-se como um espaço privilegiado para a constituição da criança e a interação social, tendo em vista seu desenvolvimento infantil (Fig. 12).

No décimo primeiro encontro do projeto, a poesia eleita foi “O relógio”, de Vinícius de Moraes, quando a professora propôs estratégias metodológicas para desenvolver o ritmo. A atividade consistia em deslocar-se pelo espaço através de diferentes situações-problema, prestando

atenção ao aparelho das luzes coloridas, pois estas luzes trocavam de cor ao comando da professora. Além disso, foram propostas a leitura e compreensão da poesia e a construção coletiva de um relógio gente.

Nessa situação, a mediadora pergunta: o que podemos associar do jogo a essa poesia? C8 consegue compreender e relacionar com uma música, expressando: “Mas é uma música. Eu só entendi música.” (11/11/10). Outro sujeito expressa relação com experiências vivenciadas em encontros anteriores, como é o caso de C3: “Profê parece uma música. É que nem a rosa juvenil. É que passa o tempo.” (11/11/10). Já C10 verbaliza a comparação de uma

música normal com a poesia e expressa que não é diferente de uma música, mas “É igual.” (11/11/10). Para ir além, C7 estabelece várias relações a partir da proposta da professora e, principalmente, convida os colegas a refletirem sobre a sua verbalização, porque atinge o objetivo proposto do encontro, quando afirma: “Eu sei que... as luzes fazem às vezes... passam devagar e rápido. Os segundos passam rápido e as horas devagar.” (11/11/10); (Fig.13).



Figura 13 – Criação do relógio corporal digital.

Dessa forma, Oliveira (2005, p. 94) sugere que sejam propostos, na infância, movimentos ritmados nas atividades corporais, pois, além de ser um dos elementos da expressão dos sentimentos, ainda favorece a eliminação de sincinesias³¹ devidas a uma atividade involuntária mal controlada, provocando uma independência das partes necessárias ao domínio psicomotor. Além disso, habitua o corpo a responder prontamente a situações imprevistas. Já o texto poético também pode enriquecer o conhecimento de mundo das crianças para o domínio de diferentes habilidades. Para isso, a predominância do ritmo é fundamental nas atividades de apropriação da linguagem.

Conforme os dados explicitados, entende-se que os sujeitos conseguiram, em diferentes atitudes, demonstrar relações nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, através dos variados momentos pedagógicos. Assim, as ações de pensar e fazer tiveram significados de afirmação quanto à possibilidade de articulação entre as linguagens poética e corporal, nos diferentes momentos pedagógicos da estrutura de planejamento criada.

3.1.2.2 Do pensar e do fazer à ação de refletir

A ampliação de oportunidades para vivenciar ações educativas é o que vai determinar novos estados de desequilíbrios. Neste sentido, um dos grandes desafios ao longo do projeto foi propor, a partir da experiência prévia, a construção de novas experiências por meio da linguagem, através do pensar e fazer, conduzindo tais ações à ação de refletir.

³¹ Sincinesias são contrações musculares involuntárias que ocorrem com o movimento voluntário de um grupo muscular diferente.

O percurso do pensar e do fazer à ação de refletir, aqui, é dado de modo a situar a linguagem como uma forma ampla de comunicação e, principalmente, a revelar as produções dos sujeitos tendo em vista a sua transformação e a transformação da realidade social. Acredita-se que isso tenha acontecido não só por meio de algumas perguntas, mas em todos os momentos, porque as experiências, as interações, as descobertas, as reproduções aconteciam em vários momentos dos encontros (Fig. 14).

Porém, opta-se por comprovar neste subeixo, especificamente, alguns dos momentos mais significativos do final dos encontros, o *abraconversa* da estrutura planejamento, contemplando aspectos como: a expressão de produções, ênfase a realizações que mereciam



Figura 14 – Corpo como linguagem.

destaque, análise de conflitos, frustrações, prazeres, sentimentos, trocas, etc. Lima (1986, p. 30) contribui com a colocação, afirmando que a experiência de ver, manipular, experimentar, verbalizar sobre as coisas do mundo a sua volta amplia a vivência da criança, sua linguagem e suas possibilidades mentais, colocando-a num mundo extremamente complexo de relações que a obriga a organizá-las.

No quarto encontro do projeto, durante o diálogo reflexivo do *abraconversa*, a professora pergunta: O que vocês destacam como mais importante desse encontro? Nesse momento, os sujeitos conseguem se expressar verbalmente e responder: C7: “Mexer o corpo e participar.” (07/10/10). Quando C7 responde “mexer o corpo”, elege um componente fundamental do desenvolvimento neste período da infância, que é o movimentar-se. Ao praticar ações corporais, o sujeito tem a possibilidade de exprimir suas fantasias, desejos e aprender a ação corporal como linguagem fundamental na comunicação com o mundo. C9 responde: “Se divertir.” (07/10/10), resposta que coloca em primeiro plano o prazer, a liberação de sensações vivenciadas no encontro. Nesse ponto, a escolha de estratégias pedagógicas é fundamental para envolver e desenvolver a liberação de diferentes sentimentos nos sujeitos. Já C10 responde: “Se imita.” (07/10/10), explicitando a imitação como elemento importante de sua vivência (Fig. 15). O jogo de imitação, atividade de que participou, é um elemento importante a ser desenvolvido nas ações educativas propostas pela escola, porque,



Figura 15 – Imitando gestos corporais.

na maioria das vezes, o mesmo gesto motor apresenta significados simbólicos diferentes. Segundo Negrine (1994, p. 66- 67), a criança, ao imitar o gesto, não reproduz fielmente o modelo, mas faz uma leitura do gesto da outra, transformando-o e adaptando-o às suas capacidades técnicas reais de conduta motriz, além de dar um significado específico e individual, segundo suas necessidades imediatas de representação. Percebe-se que, para cada

sujeito, prevaleceu um significado diferente relativo ao encontro, destacando-se o ludismo na exploração e na espontaneidade do movimento, porque esse aspecto é essencial para a formação do sujeito na infância.

No sexto encontro do projeto, a professora dialoga com as crianças sobre o que aprenderam da relação entre jogo e poesia, e os sujeitos tentam expressar verbalmente o objetivo do encontro que era entender o significado de rima, através das atividades lúdicas propostas com o corpo e tendo em vista a compreensão da poesia. Isso é confirmado pelas respostas do diálogo entre a professora e as crianças, através das seguintes colocações: C5 responde: “Eu não sabia fazer rima.” E a professora indaga: E agora tu aprendeu? Ele sacode a cabeça, afirmando que sim. A professora pergunta: Então o que é rima pra ti? “É...rima com a palavra, a letra.” (21/10/2010). Entretanto, o C10 interfere, acrescentando: “Não. A sílaba tônica.” (21/10/2010). Quer dizer que o significado ainda não está bem construído por todos, há necessidade de ser retomado em outros encontros esse conceito. Mas, quando a professora pergunta se conseguem dizer uma rima da poesia que trabalharam no encontro de hoje, C10 imediatamente responde: “Eu sei. Espelho, coelho.” (21/10/2010). Porém, outras crianças apresentam diferentes posições. C7 explica: “Toda poesia tem que terminar com o som mais forte.” (21/10/2010); C8 comenta: “Eu aprendi as rimas... eu não era bom.” (21/10/2010). Percebe-se que o conceito de “rima” de todos os sujeitos ainda é superficial, ou seja, não conseguem operacionalizá-lo, criando outros exemplos além dos presentes na poesia. Nessa situação, identificamos algumas condições de aprendizagem que Dewey (1999, p.33-34) propõe em sua obra sobre o aprender que se integra diretamente à vida. Por isso, não basta praticar, é preciso aprender através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as

experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstruem para que todas venham a influir no futuro. E aprende-se por associação, ou seja, não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade.

No sétimo encontro do projeto, as atividades lúdicas foram realizadas com o corpo para a exploração, criação e expressão do movimento. Os sujeitos dialogam com a professora sobre o que foi mais significativo nos momentos vivenciados. Nesse caso, pouco ampliaram as relações a partir da pergunta, pois se detiveram na afirmação do prazer sentido durante a atividade realizada (Fig. 16). C3 responde que foi “divertido, legal.” (25/10/10); C10 complementa: “Hiper, hiper legal.” (25/10/10); C3 finaliza respondendo: “amamos.” (25/10/10). Tais colocações revelam que a alegria sentida nas



Figura 16 – Criatividade no jogo simbólico.



Figura 17 – Circo do Abrapalavra.

atividades foi além do previsto, ultrapassando as expectativas da professora e encaminhando as atividades para vários encontros, pois prevaleceu o jogo simbólico e a criatividade na elaboração do Circo do Abrapalavra (Fig. 17).

Por isso, no oitavo encontro do projeto, quando foram propostas atividades de imaginar e criar gestos corporais, através do “Jogo de telefone sem fio corporal” (Fig. 18), os sujeitos confirmaram essa preferência, buscando também a experiência da vida cotidiana. Dessa forma, a professora indaga: o que podemos entender dessa poesia e das atividades realizadas, para nossa vida? C7 responde: “A dança dos quadris. É legal, eu sempre faço em casa. Mexer os quadris pra ficar feliz.” (28/10/10). C6 complementa: “A dança dos quadris. Remexer os quadris.” (28/10/10). Esses sujeitos já identificam alguns movimentos básicos do corpo humano praticados

pelas pessoas no cotidiano, como “dança e mexer o quadril”, associados ao prazer em praticá-los, representado pela palavra “feliz”.

Transcorre o tempo e as situações continuam surgindo, pois no nono encontro do projeto, quando acontecem as atividades de recreação e criação de movimentos, sons que o corpo pode fazer a partir da compreensão da leitura poética, os sujeitos enfatizam os significados mais importantes da vivência e expressam verbalmente diferentes



Figura 18 – Jogo telefone sem fio corporal.

acontecimentos. C3 responde: “Os movimentos da dança que a gente criou.” (04/11/10). C8 complementa: “Eu gostei de cantar.” (04/11/10). A dança e o canto são linguagens diferentes e contribuem para a formação das crianças, porque são formas diferentes de expressar



Figura 19 – Apresentação da criação de movimentos corporais a partir da leitura poética.

sentimentos (Fig. 19). Ambos valorizam a importância de poder “criar”, sendo que C3 enfatiza a ação criar “os movimentos de dança” e C8, de “cantar a poesia”. Nesse sentido, Ostrower (1987, p. 134) afirma que o ato de criar significa mais do que inventar, mais do que produzir algum fenômeno novo, pois criar é dar forma a um conhecimento novo.

O C4, ao responder: “Os movimentos físicos.” (04/11/10), valoriza a prática de movimentos físicos. Por sua vez, tal valor pode associar-se à escolha de treinamento esportivo diário em seu cotidiano ou à apresentação do trabalho proposto neste encontro, que propôs a prática repetida de um movimento inúmeras vezes. A postura da criança evidencia o postulado defendido por Dewey (1959, p. 97): o verdadeiro interesse educativo varia infinitamente com a idade, a experiência anterior, os dotes individuais nativos e as oportunidades sociais. Já o C7 responde: “Eu gostei do movimento do rato.” (04/11/10). Nesse ponto, o sujeito volta-se à imitação, ou seja, teve a oportunidade de se locomover, movimentando o corpo, imitando um rato. Aqui prevaleceu a

O C4, ao responder: “Os movimentos

espontaneidade, a imaginação e a associação, em relação a todas as atividades propostas no encontro.

No décimo primeiro encontro do projeto, cujo foco era trabalhar a estruturação temporal, a professora dialoga sobre os destaques deste momento e, mais uma vez, os sujeitos relacionam-no com a vida cotidiana. Essa percepção surge quando o C4 responde: “Velocidade. Tipo quando tu se atrasa.” (11/11/10). C7 acrescenta: “A hora.” (11/11/10). As estratégias pedagógicas utilizadas e a simplicidade dos versos da poesia fizeram com que os sujeitos conseguissem identificar “tempo, hora, atraso”, relacionando-os com a vida cotidiana. É preciso entender que, nesse processo, ensinar é um conjunto de “ajudas” no processo



Figura 20 – Construção em grupo do relógio corporal digital.

peçoal de construção do conhecimento e na elaboração do próprio desenvolvimento dos sujeitos (Fig. 20). Esse papel deve ser desenvolvido pelo mediador, pois ele é o responsável por transformar as experiências em novos conhecimentos.

Portanto, o sentido de pensar, fazer e refletir, mencionado no decorrer dessas discussões, explicitou a competência que se deve construir para a elaboração de estratégias

pedagógicas mediadoras no contexto educacional, pois elas são fundamentais para o enriquecimento e desenvolvimento dos sujeitos, na construção e formação de novos conceitos. Para que isso ocorra, é essencial que o mediador reflita sobre suas ações, avaliando, criando, recriando, inovando, construindo, acertando e errando. Uma postura reflexiva e aberta do mediador é essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar conscientemente na sociedade. Assim, acredita-se que as vivências tenham dado oportunidade aos sujeitos de construir novas experiências pela linguagem, a partir da tríade de ações: pensar, fazer e refletir.

3.1.2.3 Do pensar, fazer e refletir à ação da criação poética na linguagem

A construção poética é algo a ser cultivado desde a mais tenra infância. Ainda mais se a poesia for entendida como um estado que não está associada apenas à linguagem verbal. Ramos (2010, p. 74) amplia o conceito, afirmando que a poesia não está só na linguagem

verbal escrita em forma de poema, mas pode estar na oralidade, na natureza, na prosa, na ilustração, na disposição das palavras nos versos. Sabe-se que a criança é sensível à musicalidade desde que está na barriga da mãe.

Dessa forma, a construção deste subeixo, *Do pensar, fazer e refletir à ação da criação poética na linguagem* contempla a totalidade da construção das atividades lúdicas proporcionadas a partir da interação entre os textos poéticos e vivências corporais. Porém, no décimo segundo encontro do projeto, os sujeitos discorrem acerca do que aprenderam e o que conseguiram compreender da relação entre a brincadeira de bola vivenciada “Boliche e Boliche Humano” (Fig. 21) e a leitura da poesia “Jogo de Bola”, de Cecília Meireles. Nesse caso, confirma-se, na expressão verbal, a construção, ou seja, alguns sujeitos explicitam as concepções que foram sendo formuladas: C3 responde: “Que ela rola.” (18/11/10); C7 que “Ela é mole e quica.” (18/11/10); C8 informa: “Que a gente pode jogar de qualquer jeito pro alto e rasteira.” (18/11/10). As duas crianças, por meio das atividades proporcionadas, conseguem relacionar de fato a situação proposta pela professora, percebendo diferentes características da bola.



Figura 21 – Jogo boliche humano.

No décimo terceiro encontro do projeto, os sujeitos falam acerca de que ler poesia



Figura 22 – Brincadeira e poesia.

pode ser uma forma de brincar e de criar. Nesta situação, há disparidade nas respostas dos sujeitos (Fig. 22). Por exemplo, C7 verbaliza que “Não.” (22/11/10); C6 afirma que: “Não, se a gente lê é só criar. Brincar não dá.” (22/11/10). O sujeito não consegue associar o ler a poesia, ao criar e ao brincar, pois percebe de forma separada tais ações, ou seja, se faço uma coisa não posso fazer outra: se leio não consigo brincar, só consigo imaginar e criar e não entende essas ações como lúdicas. A

brincadeira ainda não está associada à poesia. Porém, alguns sujeitos ampliam o diálogo e afirmam que, ao ler a poesia, conseguem ter mais ideias, sonhar e brincar. C10 concorda, “porque quando a gente lê poesia a gente tem ideia também.” (22/11/10); C7 ressalta: “Dá pra

brincar, imaginar, sonhar.” (22/11/10); C6 define: “Criar.” (22/11/10). C9 amplia a discussão, estabelecendo a relação de que, ao ler poesia, consegue-se “brincar, fazer um jogo.” (22/11/10). Ou seja, aqui fica presente a possibilidade de a leitura poética também auxiliar na criação de um jogo. C5 afirma que “quando a gente tá brincando a gente pode criar uma poesia.” (22/11/10). Nesse caso, a brincadeira está presente na construção da palavra poética (Fig. 23). A criança sinaliza que, no brincar, há aspectos do jogo e da criação poética. Talvez o sujeito tenha percebido que a criação e a invenção estão presentes na brincadeira e também na poesia.



Figura 23 – Relações entre a leitura poética e a criação de brincadeiras.

A proposta de criação poética a partir das atividades lúdicas por meio da interação com poemas e vivências corporais foi incentivada nos momentos pedagógicos, porém somente alguns sujeitos se sentiram desafiados a se expressar para o grupo quanto à sua compreensão e produção. Destaca-se, como exemplo, o que ocorreu durante o quarto encontro do projeto, quando iniciou o processo formal de contato com a poesia, em que a pesquisadora desafiou o grupo a criar uma poesia sobre o seu autorretrato, a partir da leitura do poema “o Autorretrato”, de Mario Quintana. O C10, depois de ter pensado um tempo, conseguiu se expressar verbalmente, conforme a solicitação da professora, como se percebe a seguir.

“Meus cabelos são castanhos,
Meus olhos são castanhos,
Eu sei que é muito estranho.” (07/10/10).

A criação poética desse sujeito marca suas características físicas, relacionando atividades vivenciadas no encontro, pois percebe e toma consciência da ação. Constata-se, na produção da criança, a repetição de termos, enfatizando o sentido desejado e, ainda, o uso da rima, traço presente na concepção infantil do que seja a poesia.

Ao longo das situações dos roteiros, os sujeitos foram desafiados a também verbalizarem palavras poéticas. No décimo primeiro encontro do projeto, a professora indagou, durante o Abraconversa, se poderiam verbalizar algumas palavras poéticas sobre o tempo, mesmo sabendo da dificuldade que esse conceito pode representar no período da infância, porque os sujeitos estão construindo essa noção. Para surpresa, no início, alguns

sujeitos conseguem só verbalizar algumas palavras, como o C4, que responde: “Tic tac hora vai pra fora.” (11/11/10); C3: “Barulhinho vai embora.” (11/11/10); e C10: “Passa o tempo, passa a hora.” (11/11/10). Diante dessas verbalizações, percebe-se que esses sujeitos não vão muito além da poesia apresentada, ou seja, trocam a ordem das palavras, inserindo novos termos.

No decorrer do encontro, os sujeitos foram ampliando as palavras e versos, conseguindo criar textos poéticos, sendo que alguns sujeitos expressaram vários exercícios poéticos e não apenas um. Aqui, opta-se por apresentar somente uma produção de cada sujeito, em virtude de constituírem um número elevado de textos. O C10 e C3 iniciaram criando palavras poéticas e logo apresentaram a seguinte produção de texto poético:

“Tic, tac passa o tempo
Tic, tac passa a hora
É a hora
Indo embora
Dando tchau
A toda hora.” (C10 – 11/11/10).

“Tic tac passa a hora
Tic tac passa o tempo
É o relógio
Que marca a hora.” (C3 – 11/11/10).

O C10 e C3 ampliam um pouco a proposta da palavra poética na segunda verbalização, pois já aparecem versos que vão dando sentido diferente à verbalização do texto e se utilizam da inserção de algumas palavras além daquelas empregadas pelo autor na poesia como “dando tchau”, “toda”, “marca”. Já C5, presta atenção durante as colocações dos demais sujeitos e, quando verbaliza sua produção da palavra poética, apresenta o seguinte:

“Tic tac toda hora.
Olha a hora
Passa a hora
Passa o tempo.” (C5 – 11/11/10).

Nota-se que, na produção do C5, também houve a troca de ordem das palavras do autor, porém a expressão “hora” deu um significado diferente para a leitura, ainda que repetitivo. C8 mantém o mesmo estilo de criação dos demais sujeitos, ou seja, apenas trocando palavras poéticas do autor da poesia.

“Tic tac perdeu toda alegria
Tic tac vai embora.” (C8 – 11/11/10).

Já o C7 é o único que cria um texto poético diferente dos demais, dando sentido a um desejo, isto é, o desejo de dormir.

“Tic tac
pára barulho
que eu quero dormir.” (C7 – 11/11/10).

Os sujeitos conseguiram verbalizar não só palavras isoladas, mas textos poéticos sobre o tempo. Em níveis diferentes, demonstraram como o tempo pode ser representado na formação de conceitos na infância, vislumbrando a sua utilidade na vida das pessoas, salientado como ele pode passar de um instante para outro e, até mesmo, apresentando ludicamente a transposição da sua imaginação para a produção escrita.

No décimo segundo encontro do projeto, os sujeitos levantam hipóteses acerca de que outro objeto ou elemento poético poderia ser “bola”. Diante da situação, as crianças ficaram pensando e respondendo o nome de vários brinquedos, mas, com o passar do tempo, C7 e C8 falaram sobre o brinquedo “avião”. Em seguida, conversando, criam um texto poético em dupla, sobre o brinquedo avião. O fato aconteceu primeiramente com os sujeitos verbalizando palavras e, depois que conseguiram organizar as ideias, preferiam deixar registrado no diário de poesia.

O avião

“O avião
voa no
ar por
cima do
mar e das
matas pelas
nuvens e
vulcões
levando
passageiros.” (18/11/10).

Mais uma vez, destaca-se a importância de trazer para o contexto da sala de aula a experiência dos sujeitos, porque se torna mais fácil envolvê-los ao processo de aprender, manifestar suas produções e estabelecer relações sociais. O interesse das crianças pelas coisas

parece nascer das suas ideias a respeito do que os outros fazem com essas mesmas coisas (DEWEY, 1959, p. 107-108). Já C10, após observar o que os colegas produziram, registrou por escrito, no diário de poesia, o seguinte texto sobre o “rei”.

O Rei!

“O rei é quem comanda,
a rainha pensa que manda,
mas a princesa que pensa que é gentil,
fala; quem manda aqui é o nobre camponês,
que canta e encanta e é o japonês.” (18/11/10).

A contemplação vivenciada em torno da criação poética, por meio das atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, selecionados em volta do brincar permitiu aos sujeitos a passagem do pensamento e da ação corporal à criação poética na linguagem, pois trouxe a essência da construção da poesia, que é revelar sentimentos e emoções dos sujeitos, contemplando a espontaneidade de realizar o movimento. Assim, o desenho da paisagem vai se configurando pelas dimensões da linguagem, dando uma forma e toque diferente na sua elaboração. Nesse sentido, cultivar a criação poética e a espontaneidade corporal na infância, por meio da linguagem, possibilita a construção da identidade de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

3.1.3 RELAÇÕES ARQUITETÔNICAS, AO TÉRMINO DO PROJETO, NAS ATIVIDADES LÚDICAS ENVOLVENDO POESIA NO CORPO

De acordo com os resultados obtidos ao longo do projeto de aprendizagem “Somos corpo poético”, podem ser enfatizados alguns conceitos significativos em relação às atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, a partir da leitura poética vivenciada pelos sujeitos para criação poética nas diferentes linguagens, na diversidade de situações propostas pela professora durante a ação pedagógica. Não se trata apenas de apresentar resultados finais, mas o início de novos olhares para o processo educativo, que antes estavam ocultos.

No décimo quarto encontro do projeto, quando foi proposto pela pesquisadora o jogo “Caçada de envelopes” (Fig.24), os sujeitos foram desafiados a encontrar os envelopes para responder a perguntas. A primeira pergunta referia-se ao que haviam compreendido no Projeto Abrapalavra de poesia, através da vivência desses encontros.

Os sujeitos responderam de formas distintas. Para C8, o significado voltou-se para o empréstimo de livros propostos no decorrer do projeto, pois afirma: “Eu aprendi muitas coisas igual poesia e rima. Coisa educado tem cidadania e outras coisas mais igual a família. Tem jogo de 7 erros e outras coisas mais.” (25/11/10). A sua escrita traz o valor do contato físico com o livro e a prévia seleção que fez ao retirar o livro, pois conforme tabulação (ANEXO S), a maioria dos empréstimos era da mesma coleção. Além disso, a procura pelo jogo no livro e o reconhecimento de rimas ao ler as poesias foram tentativas constantes. No caso, o professor deve cuidar ao selecionar os títulos para o empréstimo, pois, como argumenta Ramos (2010, p. 104), ao eleger um livro é importante observar aspectos externos (materialidade do texto) e internos (conteúdo e modo como se apresenta). É preciso considerar a originalidade do texto. Esse sujeito afirma que também aprendeu alguns pontos, como o que seja poesia e rima. Na verdade, essas palavras ficaram dos encontros, também ressalta a importância da educação, da cidadania, embora tais conceitos não estivessem presentes nas poesias, eram sempre veiculados nos diálogos de conversa. Por último, enfatiza a presença do jogo como um elemento ligado à vivência do poético e à infância.

C3 enfatiza, na sua escrita, o empréstimo de livros quando expressa: “A pegar livrinho de poesia de fazer poesia e devolver no outro dia”. Mais uma vez ressaltamos a importância de oportunizar a leitura aos sujeitos, conforme o tema que vem sendo trabalhado. C3 complementa, afirmando: “de ser observadores, guardar segredo, a se movimentar lento, médio e rápido, conversar a ter atenção a ouvir e a respeitar a sentar na rodinha, a se desenhar, agente aprendeu o abraconversa, abraencanta e abrabrinca e o abracombina”. (25/11/10). Nesse sentido, C3 menciona ainda a rotina pedagógica, o respeito mútuo com os colegas e alguns momentos vivenciados com o corpo em movimento como pontos de destaque nesse processo de construção.



Figura 24 – Caçada de envelopes.

Para C6, a poesia é considerada “bacana” de ser vivenciada, pois ele afirma que “é legal poesia”. (25/11/10). Já C2 discute a relevância de ler, escrever, fazer novas amizades, ou seja, partilhar com o outro, destacando também a diversidade de atividades propostas nos encontros. Dessa forma, escreve: “Eu aprendi a escrever poesia e também a ler poesia e conheci novos amigos e novas profes e um encontro tinha uma discoteca e foi muito legal todos os encontros foi tampem. E tabem a gemte usava bastante o corpo”. (25/11/10). O sujeito aponta a diversidade de conceitos novos que as vivências lhe oportunizaram, mas vai além, porque destaca a interação social. Gonçalves e Santos (1998, p. 48) trazem a legitimidade da linguagem quanto ao uso infinito de termos finitos, assim como nós somos capazes de uma combinação infinita de movimentos, através das estruturas finitas de nosso organismo. C5 relaciona as atividades lúdicas com o corpo e com a poesia: “Rimas, brincadeira. Poesias sobre historias e eu aprendi a dansar discoteca criei coisas com o corpo.” (25/11/10). Tal expressão esclarece sua compreensão das relações entre a poesia, as histórias e a experiência corporal agregada a um divertimento, pois a ação de brincar propicia espaço para experimentar, criar e aprender.

C4, C7, C9 e C10 conseguem se apropriar de conceitos como rima e trava-língua, bem como ampliar a escrita de poesia, conforme o registro escrito que segue. C4: “Poesias, rimas, trava-línguas. (25/11/10); C1: “Eu aprendi a dansar discoteca. Eu aprendi as rimas.” (25/11/10); C7: “As poesias tem que rimar.” (25/11/10); C9: “Que ten rima travalingua.” (25/11/10); C10: “Eu aprendi a elaborar poesia melhor, aprendi não né na verdade, lembrei o que era trava-língua, o que era silabas tônicas, fazer poesias e muito mais, simplismente aprendi quase tudo.” (25/11/10). Nesse caso, os poemas trabalhados nos encontros auxiliaram os sujeitos a entenderem a natureza peculiar do texto poético, de modo que os alunos percebem que há musicalidade, seja por meio da rima ou da aliteração (no caso do trava-língua). É esse traço do texto poético que é trazido pelas crianças no fechamento do projeto.

Continuando o jogo, os sujeitos responderam o que seria poesia para eles. Alguns ainda não conseguiram ter clareza acerca da diferença entre histórias e poesia, há oscilações nessa compreensão, isto é, às vezes identificam elementos importantes da poesia como rimas, trava-línguas e, quando têm que expressar tais noções pela linguagem escrita, ainda não conseguem explicitar a diferença entre esses elementos. É o caso de alguns sujeitos, como C1, para quem: “Rimas de livros de estórias. Rimas que as prfes dão pra-le”. (25/11/10); C4 afirma que: “Poésia é uma história que tem trava- línguas e rimas e muito legal divertidas

animadas desanimadas maneiras.” (25/11/10). Percebe-se nessas colocações das crianças a mesma situação acima, ou seja, repetem a ênfase dada às rimas e ao trava-língua.

Outros sujeitos conseguiram assegurar a importância de o conceito de poesia estar voltado ao prazer, à exploração, à imaginação a brincadeira. C6 afirma: “É legal, imaginação.” (25/11/10) e C5 complementa, destacando a criação e as atividades propostas: “Criando agente brinca agente cria poesias e com os bichos agente pode criar uma poesias e pode fazer com os materiais da escola.” (25/11/10). As crianças evidenciam um amplo entendimento acerca do estado poético, não restrito ao processo de escolarização. Os conceitos revelam o que Ramos (2010, p. 48) caracteriza como poesia: “um estado de harmonia, de criação”.

Os demais participantes surpreendem nas respostas, porque fazem relação entre a linguagem poética e corporal e, principalmente, por compreenderem que, pela experiência, se lê, se brinca, se diverte e se aprende novos conceitos. C8 escreve: “Tem muitas rimas e coisas divertidas de ler e jogar.” (25/11/10); C7 entende que: “Poesia para mim é fazer brincadeiras, trava-língua, rimas.” (25/11/10); C9 expressa: “Trava língua rima ajuda a ler meho.” (25/11/10); já o C10 afirma: “Poesia é uma coisa mágica, divertida em que devemos combinar as palavras para que rimem e derrepenti sejam engraçadas. Que derrepente seja ou não o trava-língua.” (25/11/10); C3 enfatiza aspectos como: “Uma música, um texto, rima, a sílaba tônica, trava-língua.” (25/11/10); C2 complementa, escrevendo que, além disso, a poesia tem que ter pensamento. “Para mim a poesia é tudo que é divertido e muito legal e alegria e amor e tem que ter pensamento.” (25/11/10). As aprendizagens construídas acerca de atividades lúdicas com o texto poético e o corpo, trazidas pelos sujeitos, de fato são construções que se vinculam pelo prazer de vivenciar através do lúdico, pois a construção desse conhecimento é compartilhada com significados e sentidos. Aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo comportamento de nosso organismo (DEWEY, 1959, p. 33).

A próxima tarefa do jogo solicitava aos sujeitos o que aprenderam dessa relação entre atividades envolvendo a poesia e o corpo. Novamente, a diversidade de respostas foi ampla, porém, a maioria privilegiou a associação de exemplos vivenciados. Evidencia-se, pois, o que Dewey (1959, p.33) afirma quanto a dar condições para que a aprendizagem se processe, se integre diretamente com a vida do sujeito: “só se aprende o que se pratica”.

Conforme o relato dos sujeitos, destacam-se relações construídas acerca do processo de aprendizagem, por meio de ações práticas e reflexivas vivenciadas no projeto. O C1 conta

que aprendeu “a andar de esquite. A si transformar em peneu. Eu aprende a pular obstáculo movimentando o corpo”; e C10 menciona: “A cantar, a dançar, a imitar, a movimentar o corpo, a correr, se esconder, a brincar com bolas e as coisas redondas, a ficar estatueta quando necessário.” Ambos vinculam as relações com ênfase na imaginação, na espontaneidade e nos desafios de aprender a se concentrar para conseguir realizar as atividades indicadas. Já o C7 descreve, além do colocado pelos colegas que, “com o corpo e se movimentar sobre a poesia que a gente estuda as segundas e quintas e mais as rimas e com materiais de diferente forma, tipo a bola, o frisbe, a peteca, o skate, as latas que fazia a bateria, as cinco marias.” (25/11/10); ou seja, relata o conhecimento da cronologia temporal pelos dias da semana em que o projeto acontecia, a quantidade e a diferença entre os materiais utilizados ao longo do projeto.

O C8, C5 e C3 contam que “poesias tem muitas rimas. Brincava muito com o corpo. Igual o relógio no sonho e lá na educação física. O do relógio e o da bola, do rato roque e da roda.” (25/11/10). Esse sujeito consegue estabelecer relações claras e objetivas entre as atividades lúdicas propostas com o corpo e a poesia, quando verbaliza que “o nome das poesias e que brincava muito com o corpo”. C5 assinala que, “com o corpo agente cria muita coisa e pode criar poesia e eu aprendi e imitar animais e imitar uma roda e roda com o corpo e ser um observado e para em obstáculos e brincar de rato roque e brincar de movimentar o corpo.” (25/11/10); C3 afirma que “agente se movimenta com o corpo a anda de skate a poesia é do autor Dilan Camargo e o título é Brinca Brinca.” (25/11/10); C4 rememora: “nós se mechemos conforme a poesia com a forma dele e com os materiais esquento flisbi tambor de latinha.” (25/11/10). Esses sujeitos apontam diversas situações vivenciadas no decorrer do projeto, mas principalmente no que se refere à relação entre as atividades lúdicas propostas envolvendo o corpo e a poesia. Os sujeitos conseguem, por diferentes sentimentos, formar conceitos relacionados ao tempo, espaço, expressão e conhecer mais sobre sua identidade. Também se destaca, na expressão escrita dos sujeitos, o quanto se pode educar pela ludicidade, traçando caminhos para um modo significativo de conhecer. Almeida (2000, p. 14), nesse ponto, afirma que os sujeitos educam-se ludicamente, pois combinam e integram a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e à expressão de felicidade que se manifesta na interação com seus semelhantes.

Outro aspecto relevante a ser destacado foi a associação que o sujeito C6 fez quanto à elaboração dos roteiros e à estrutura de planejamento criada. Alerta: “que cada poesia é

diferente. Que cada uma brincadeira é para cada poesia.” (25/11/10). O sujeito consegue compreender a diferença entre as ações pedagógicas propostas nos encontros, explicitando que, para cada texto poético, emprega-se um tipo de jogo a ser vivenciado, respeitando a natureza do poema, que é singular. Embora todos os textos escolhidos sejam considerados manifestações de poesia, a forma como mostram essa novidade inerente ao estado poético é distinta. Essa capacidade de compreensão vai além de aprender pela memorização ou repetição mecânica das atividades, porque foi oportunizado aos sujeitos interpretar, construir, compartilhar, vivenciar concretamente cada situação diferente das propostas mediadoras.

C9 explicita: “Movimento coperação o corpo bincar a fazer o que a poesia ao mexer o corpo. Acompanhar na poesia pensar ajudar coperar com os amigos” (25/11/10). O relato do sujeito traz a proximidade entre o corpo e a poesia oportunizada nos encontros, deixando entrever que um elemento depende do outro para a brincadeira se tornar divertida. Também quando expressa “pensar ajudar coperar com os amigos”, o sujeito destaca a pertinência de colocar-se junto do outro para a elaboração e a vivência das atividades. C2 escreve: “A movimentar o corpo e aprendi novas brincadeiras e a cantar e tagarelar.” (25/11/10), evidenciando o envolvimento que demonstrou durante a proposta, sugerindo que o corpo em movimento por meio de brincadeiras ajuda no seu desenvolvimento integral. Por sua vez, permitiu ao sujeito expressar-se de várias formas, como “cantar, tagarelar”, para mostrar a sensação de prazer e divertimento ao experimentar e praticar ações espontâneas com seu corpo.

Na proposta do encontro, houve a possibilidade de os sujeitos serem os próprios autores da palavra poética (Fig. 25), através do desafio de criar e expressar pela escrita, apresentando essa criação aos colegas do grupo. É importante esclarecer que os sujeitos escreveram de uma forma, mas na hora de ler o texto, modificaram algumas palavras. Opta-se por registrar a criação e trabalhar com o registro realizado por meio da expressão escrita. Por isso, abaixo segue a escrita das criações poéticas.



Figura 25 – Criação de poesia.

AS DIFERENÇAS DOS BRINQUEDOS

Os brinquedos tem uma certa diferença a prancha na água e a bola na terra.

Firme a bicicleta tem rodas
A boneca não. (25/11/10).

O C7 procura destacar, na sua criação poética, a diferença entre os brinquedos. Já no título do texto, anuncia a proposta reflexiva que seria desenvolvida no poema, em virtude de propor a comparação entre brinquedos – elemento do cotidiano infantil – para buscar neles aspectos que os diferenciem. No primeiro verso, a criança precisa que a diferença entre os brinquedos é sutil, pois a classifica como “certa”. No segundo verso, ao citar os brinquedos, aponta a diferença a partir do espaço onde serão utilizados, já que a essência de cada um deles é proporcionar a brincadeira individual e coletivamente. Quanto à bicicleta e à boneca, outros dois brinquedos presentes no texto, a distinção apresentada pelo sujeito se dá pela capacidade de movimento de cada um. A roda pode ser vista como sinônimo de liberdade, já que a bicicleta potencializa os movimentos físicos do sujeito. Com a bicicleta, a criança anda mais rápido do que caminhando. A boneca, brinquedo mais ligado ao universo feminino, surge no poema apenas como um elemento de comparação com a bicicleta, já que não tem rodas, ou seja, é estática. Vale lembrar que esse texto foi escrito por um menino, a quem a boneca é, provavelmente, menos atrativa.

O AVIÃO

O avião voa pelo céu voa por cima das nuvens voa no lado do sol voa com os pássaros. (25/11/10).

O C8, menino de 8 anos, remete, no título do poema, a um brinquedo que é um meio de transporte, presente na infância. Se os carrinhos fascinam as crianças, mesmo deslocando-se sobre a terra, o que se dirá do avião, que tem a capacidade de deslocar-se pelos ares. Nesse texto, o sujeito intensifica a peculiaridade de voar, que é própria dos pássaros e, nesse caso, do avião, por meio da repetição do fonema /v/. Encontra-se esse som em “avião”, “voa”, que se repete três vezes, e na palavra “nuvens”. Além disso, esse som contribui para ressaltar a leveza do voo, na repetição de estruturas: “voa pelo céu”, “voa por cima das nuvens”, “voa ao lado do sol”, “voa com os pássaros”. Embora o texto esteja escrito em apenas um parágrafo, a sua estrutura sugere a escrita de uma quadra. Levanta-se a hipótese de que as funções psicomotoras de estruturação espacial e de lateralidade tenham sido explicitadas por meio da escrita, respectivamente em “voa por cima das nuvens” e “voa no lado do sol”.

O QUADRADO

O quadrado está gelado,
 pois está dentro da geladeira
 mas como há tanta cera
 no chão Maria foi pegar o
 quadrado que estava congelado
 escorregou na cera e deu de bumbum
 no chão. (25/11/10).

No poema, encontra-se a proposta de uma história, pois o título anuncia o motivo e o desfecho do tombo no chão. A estrutura do texto é apresentada em tom de narrativa, pois as ações se desenrolam a partir do quadrado e da personagem Maria. A palavra quadrado sugere uma forma geométrica como se percebe nas atividades propostas a partir do poema “Dia brinquedo”, que se estudou anteriormente. Nota-se que o C10 está aprendendo, porque os poemas se relacionam pela estruturação espacial, quando associam “dentro” com “o quadrado” porque tudo se passa no interior. Este termo, “dentro”, refere-se à função psicomotora em desenvolvimento. O texto também veicula um tom humorístico, que é um aspecto que fascina a criança, quando escreve “deu de bumbum no chão”. Revela-se que o C10 é uma menina de 9 anos, que demonstra em suas atitudes cotidianas e no comportamento com os colegas brincadeiras de gozação e grande interesse por histórias. O C10, no quarto encontro, deu-se conta que a poesia que havia escrito na primeira proposta não era poesia, e sim uma história, e que histórias e poesias são textos diferentes.

QUEM DIZ
 Quem diz que é uma bonequinha
 E não a sabe fazer e apenas
 Um boneco inédito que se esqueceu
 de fazer. (25/11/10).

O poema foi escrito pelo C1, de 7 anos, que está em processo de construção da escrita. Nesse texto, falta a organização das ideias e sobram palavras, porque o sujeito está em fase inicial do processo de escrita. A criança, nesse período do desenvolvimento, pode apresentar lacunas na expressão do pensamento, ou seja, pode haver descompasso entre o pensar e o escrever. No caso, estas lacunas não seriam previstas intencionalmente na poesia. Por isso, justifica-se a dificuldade de análise de seu texto.

BOI RASÃO
 Boi rasão boi rasão tá
 na hora de comer depois

amanhecer pra comer. (25/11/10).

O C4 traz no título dois elementos que, em princípio, são antagônicos. O boi é um animal irracional e a razão é uma qualidade do pensamento humano. O desejo de aproximar os opostos se estende ao primeiro verso, que repete por duas vezes essa expressão posta no título, “boi rasão”. Contudo, o poema enfatiza o caráter irracional próprio do boi, pois a ação que ele realiza é apenas de comer: ”amanhecer pra comer”. Esse sujeito, um menino de 8 anos, que apresenta dificuldades de aprendizagem, faz acompanhamento com apoio pedagógico, e mesmo assim consegue expressar e organizar seu pensamento para escrever poesia.

VIDA

A vida é comprida tantas cores

tantas flores tudo é lindo.

A natureza tem lindos animais. (25/11/10).

O C2 é uma menina de 7 anos, que expressa em sua escrita poética um texto breve, com tema abstrato, pois está em fase de desenvolvimento do pensamento concreto. Elege um tema abstrato para compor seu poema. Opta por falar da vida e a caracteriza como longa, ao registrar o adjetivo “comprida”. Insere no texto o caráter associativo ao afirmar que na vida há “tantas cores tantas flores tudo é lindo”. A menina opta por expressar aspectos positivos para caracterizar o viver. No último verso, o tema da vida é abandonado e ela opta por falar da natureza, novamente referendando a ideia de beleza, ao citar “lindo animais”.

ESCOVA ESCOVA

Escova escova meus dentinhos para ficar

Bem limpinho escova escova meus dentinhos

Para ficar limpinho. (25/11/10).

Na proposta elaborada pela pesquisadora, o C5 demonstra, inicialmente, dificuldade de criar sua poesia, apresentando mais gosto pelo jogo “Caçada de envelopes”. Porém, o sujeito utilizou bastante do tempo disponível, até conseguir eleger um tema e escrever sobre ele. Justifica-se pelo fato de ser um menino de 8 anos, que está em pleno processo de construção da escrita. Percebe-se que optou por um tema de caráter pedagógico presente em textos. No processo educativo na infância é comum o emprego de textos para ensinar determinados comportamentos. Encontram-se obras que discorrem a acerca de bons hábitos alimentares, assim como sobre a importância de hábitos de higiene. Aliás, muitos são os

textos aos quais as crianças são expostas que as orientam sobre a higiene. Nesse caso, o sujeito repete um tema recorrente na infância, “a importância da higiene bucal”, e transforma isso em poema. Lembramos, nesse caso, que Aristóteles (2007) afirma que um tratado de medicina pode ser descrito em versos e não configurar poesias. A repetição de termos e a inversão da estrutura sintática comparecem como recursos característicos da poesia que foram apropriados pelo sujeito, preocupado em produzir um texto melódico, musical.

BOI VALENTE

Boi valente cai na gente a gente grita o boi respira
fica calmo boi, dorme boi. Mansinho. (25/11/10).

O C3 quando inicia o texto parece anunciá-lo com uma parlenda muito conhecida (boi é valente, machuca a gente, a gente é fraco cai no buraco, o buraco é fundo acabou-se o mundo). Contudo, a tentativa de repetir a estrutura da parlenda não se mantém, pois a produção mantém o boi como tema em todo o texto. Nesse caso, o perfil da menina de 8 anos justifica um pouco da sua criação poética, pois ela vem apresentando, no processo de ensino-aprendizagem, dificuldades na leitura, ou seja, lê ainda muito pausadamente. Sua participação no projeto não apresenta um trajeto linear, já que, em certas horas é participativa, envolvendo-se nas atividades propostas, enquanto que, em outros momentos, fica mais apática, desejando afeto.

HAMISTER

Hamister é um ratinho
Que é fofo
Que é bonitinho e legalzinho. (25/11/10).

O C6 caracteriza o rato valendo-se do emprego excessivo do diminutivo, aspecto que infantiliza a linguagem, mas que é muito empregado em textos de qualidade inferior dirigidos à criança. O que mais chama atenção nessa criação poética é que esse sujeito, um menino de 8 anos, lê muito bem, porém demora muito para organizar a sua escrita e, em virtude do tempo delimitado para o projeto, acaba expressando-se de forma que não explicita o seu potencial.

A BOLA

Gol gol tem craques tem o Ronaldo Vila klose. gol gol de
Placa do Nirmar e do Soris fez 5 só 3 quando faz e bom a maior goleada e bom
Gol gol da pelada e jogo de amigos Gol gol Lauro (não se entende o que escreve alvos.
(25/11/10)

C9 elege como tema do seu texto um brinquedo que, provavelmente, lhe é próximo e que é fonte de alegria, falando de elementos que estão ligados a esse brinquedo. Ele cita “gol”, caracterizando uma variedade de interpretações sobre a palavra, pois caracteriza o tipo de movimento, quando expressa “gol de placa”. Já para “tem craques”, dá ênfase aos ídolos do futebol; em “pelada e jogo de amigos” sugere a importância que esse esporte tem como meio de integração, socialização. Cabe acrescentar que esse sujeito, um menino de 9 anos que frequenta a 3ª série, gosta muito de futebol e de ser goleiro. O sujeito apresenta muitas dificuldades de aprendizagem na escola, aspecto que se percebe na sua grafia, no registro e nas limitações desse registro do pensamento e também em decifrar o próprio escrito. A dificuldade de organizar o pensamento, traçar as letras, organizar-se no espaço de registro, são fatores que estão presentes no seu cotidiano escolar.

Os dados revelados ao longo da vivência do projeto de aprendizagem “Somos corpo poético” mencionaram olhares que estão além de um único modo de experimentar, interagir e dialogar, pois os sujeitos foram capazes de passar de uma expressão espontânea, de um certo modo de pensar e se expressar, para outro mais elaborado, formando novos conceitos. Lapiere e Acouturier (1985, p. 217) afirmam que o desejo de comunicação que impõe uma procura de expressão é a motivação que cria a necessidade de organizar e de estruturar seu pensamento. É através da comunicação e da expressão que o sujeito consegue atingir sua consciência.

Nesse sentido, evidencia a relação nas atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, pois estas contribuíram para ampliar a linguagem poética e corporal nas ações pedagógicas a serem propostas no contexto escolar, e principalmente, viabilizaram a compreensão da possibilidade interdisciplinar entre elas. Dessa forma, tal relação contribui positivamente para a formação da criança, porque ela não se limita somente a conhecer vivências de uma única disciplina. O entrelaçamento do corpo à mente e às emoções, comum ao jogo e à poesia, transforma a leitura poética em um exercício que integra pluralidades na constituição de significados. Além disso, a poesia convida a criança ao exercício lúdico, apresentando-lhe uma linguagem a ser descoberta.

Portanto, é necessário pensar na proposição de ações pedagógicas fundamentadas em uma metodologia que favoreça o crescimento e o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando todos os seus processos de aprendizagem, para que se tornem mais humanos na sociedade em que vivem. Assim, a caracterização do desenho da paisagem da primavera

marca evidências distintas para reflexões acerca dos processos educacionais, pois as cores e formas que ela apresenta sempre serão diferentes ao longo do processo.

CAPÍTULO 4 – COMBINAÇÃO DOS ELEMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA PAISAGEM DAS QUATRO ESTAÇÕES

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

(Thiago de Mello)

Este capítulo apresenta inferências provocadas pelo projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”, em relação aos processos educacionais, abrindo possibilidades de inserção nas ações pedagógicas vivenciadas, tendo em vista o contexto educacional. Assim, procura-se estabelecer relações com o desenho da paisagem das quatro estações acerca da educação, explicitando a combinação dos elementos utilizados em todo o processo educacional vivenciado. Manifesta-se, pois, a necessidade de constituir tais elementos, para traçar, escolher cores e pintar o desenho da paisagem.

Dessa forma, as reflexões a seguir consistem em buscar a sinalização e a abertura de novos caminhos, configurando a relação entre as dimensões da linguagem poética e corporal, como ações pedagógicas possíveis ao contexto escolar.

4.1 “SOMOS CORPO POÉTICO” – INFERÊNCIAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Enfim, chega-se aos traços finais do desenho da paisagem, ou seja, inicia-se o traçado da última estação climática a ser desenhada na paisagem das quatro estações: o verão. Este momento caracteriza-se pelo tempo mais prolongado de reflexões para iniciar o traçado e compor o desenho da paisagem, pois a experiência vivenciada nos desenhos anteriores fez com que algumas peculiaridades dessa estação fossem repensadas, para apontar a abertura de inferências nos processos educacionais, de acordo com o projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético”.

Desse modo, procura-se dar sentido à educação como um caminho a ser percorrido pela multiplicidade de pensamentos e de ações que se movimentam na sociedade. Cabe

refletir, aqui, acerca da definição de educação, não como uma única tendência pedagógica, mas como conhecimento a ser construído na experiência e pela vivência de situações mediadas, em busca de desenvolver e transformar a sociedade. Nesse sentido, o estudo propicia acreditar na educação como organização sistemática dos conhecimentos à luz de ações pedagógicas, desafiando-nos a compreender como se pode desenvolver, no contexto escolar, as diferentes dimensões da linguagem, numa perspectiva em que o mediador e a criança possam exercer ações distintas, mas que se voltam para o processo ensino-aprendizagem.

A proposta de relacionar a linguagem poética e corporal, ao longo do projeto de aprendizagem “Somos corpo poético”, por meio da mediação de estratégias lúdicas envolvendo poesia no corpo, possibilitou novos graus de conhecimento aos sujeitos, pois as situações-problema vivenciadas viabilizaram às crianças a manifestação e expressão a partir do texto literário poético, considerando que este tenha sido pouco conhecido, discutido e apresentado aos sujeitos, antes do projeto. A oportunidade de vivenciar o projeto de aprendizagem com uma turma multisseriada ampliou reflexões, pois, em muitos momentos, o que se percebeu, desde o início da criação do projeto, foi que os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram pouco domínio da linguagem poética e corporal voltada ao ludismo.

Destacam-se alguns elementos significantes desse processo quanto ao currículo escolar, como: a falta de incentivo à linguagem poética nas ações pedagógicas e a pouca exploração de diferentes espaços físicos disponíveis na escola. Essa reflexão justifica-se pelo fato de que, ao longo do projeto, os sujeitos evidenciam conceitos relevantes trazidos ainda do livro didático, do momento de escolha e troca de livros na biblioteca e de projetos extras, dos quais participaram durante o período regular na escola. Já no que se refere à educação corporal, percebe-se, nesse contexto, que ela vem sendo desenvolvida sob a perspectiva de entrelaçar corpo e mente, porém, de maneira pouco integrada as disciplinas e aos conteúdos curriculares das outras áreas de conhecimento e da própria linguagem.

As crianças, aos poucos, foram construindo conhecimentos acerca das atividades mediadas, através da experiência e da capacidade de tomar consciência e de explicar seu próprio funcionamento cognitivo, ou seja, expressando verbalmente e corporalmente o conhecimento apreendido. Desse modo, pode-se constituir uma definição sobre tal experiência, enquanto professora, que é oportunizar a vivência, na escola, de atividades lúdicas que abarquem o gênero poético e corporal, para promover a linguagem numa relação

das crianças com o mundo de forma significativa, crítica, transformadora, e, conseqüentemente, libertadora e democrática.

Eis que essa definição explica a dimensão e o valor de tematizar a mediação nos processos educativos na escola, implicando desenvolver nos sujeitos, por meio de ações pedagógicas, uma consciência crítica de mundo para que consigam transformar-se e exercer sua cidadania. Para esse desafio, convoco a escola em seus processos educativos a dar também essa oportunidade de conhecimento aos sujeitos, através da vivência do mundo mágico que a linguagem poética e corporal podem e devem oferecer. O entendimento da linguagem, nessa perspectiva, propõe a ideia de superação da fragmentação das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares.

Luck (2002, p. 62) contribui para essa reflexão, lembrando que o significado de um trabalho de sentido interdisciplinar corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre a linguagem poética e corporal, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas de modo global e abrangente.

Percebe-se também o quanto a escola ainda precisa investir na formação de professores para ampliar a proposta interdisciplinar que envolve a linguagem poética e corporal e, principalmente, avançar no que se refere ao rompimento de determinadas tendências pedagógicas. No caso, a experiência vivenciada nesse estudo trouxe a compreensão e possibilidade de entrelaçar poesia no corpo no contexto educacional, potencializando a linguagem como meio para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, pouco se vê, no espaço escolar, investimento num trabalho interdisciplinar ou de aproximação entre as diferentes disciplinas. Alguns autores reafirmam o reducionismo com que o gênero poético e corporal têm sido tratados pela instituição escolar. Por exemplo, quanto à corporeidade na escola, Gonçalves (2007, p. 32-34) assinala que a escola, como instituição social, ainda apresenta uma aprendizagem de conteúdos sem o corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas pelas características dos conteúdos e métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. Zilberman (2003, p.16) referenda o valor da literatura infantil na escola e, mais especificamente, dentro da sala de aula, sustentando que não pode ser ignorada, e muito menos ter desmentida sua utilidade, pois ela é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia e do gosto pela leitura, assim como um campo importante

para o intercâmbio da cultura literária. Os autores justificam e entrelaçam preocupações acerca de como são tratados os conhecimentos sobre esses gêneros na escola. Tal discussão demonstra que há preocupações em torno do desenvolvimento dos conteúdos e métodos de ensino e, por outro lado, revela o descaso, pouco preparo ou limitações do professor, que não sabe ou não quer buscar alternativas para melhorar os processos educativos na escola acerca da linguagem, de forma prazerosa e com mediações adequadas para o contexto.

Outros sinais também marcam especificamente essa experiência vivenciada no projeto de aprendizagem “Somos corpo poético”, com o objetivo de compreender a constituição de relações entre as linguagens poética e corporal, em busca de novos caminhos para o processo educacional. De um lado, destaca-se a importância do cultivo da ludicidade no contexto escolar e, de outro, a necessidade da formação de professores competentes e reflexivos para as ações pedagógicas, sendo que ambos os aspectos são componentes necessários para ajudar a mediar o processo de ensino-aprendizagem na infância.

Nesse sentido, vivenciar experiências pedagógicas com enfoque voltado à ludicidade no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos contribui para a formação de sua identidade, porque acabam revelando, nas situações mediadas, descobertas, imaginação, criatividade, espontaneidade, prazer e conhecimento. Certamente, a prática da ludicidade necessita demonstrar em seus horizontes, no contexto escolar, os dizeres de Santin (1994, p. 28), que a entende como forma viva e como uma ação sentida e vivida, que não pode ser aprendida pela palavra, mas pela fruição. Tal afirmação traz a necessidade de, cada vez mais, cultivar o ludismo na infância e, principalmente, na elaboração das ações pedagógicas, pois a trajetória do planejamento e execução dos roteiros do presente estudo trouxe o seu valor para a possibilidade de ampliar os processos de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade à busca de novos caminhos, encontra-se outro aspecto que merece discussão: a necessidade da formação de professores competentes e reflexivos para as ações pedagógicas, as quais incluem saber planejar e fazer as mediações nas ações pedagógicas. Notam-se ainda, nos professores, dificuldades de compreender a dimensão e importância desses elementos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, uma das maneiras de qualificar a formação dos professores é proporcionar a reflexão. Zabala (1998, p. 13) afirma que, provavelmente, a melhoria da atividade profissional passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Nesse sentido, as experiências que se vivenciam no cotidiano da vida e a experiência de ser professora no contexto escolar levam-

nos a refletir sobre nossas ações, abrindo novos horizontes para a construção de ações pedagógicas.

Dessa forma, ter participado do processo da pesquisa como pesquisadora/ professora, pelos princípios da metodologia da pesquisa-ação, implica a disposição para refletir sobre as ações pedagógicas estudadas, planejadas e que faziam parte da pesquisadora na formação inicial e continuada. Diante da necessidade de entender a importância de aproximar o conhecimento acadêmico do cotidiano escolar, instalou-se o desafio de pensar e perceber outro universo, além daquele vivenciado, para que se consiga transformar a sociedade por meio da educação e da pesquisa. Esta vivência de fazer docente faz pensar, mudar e justificar determinadas posturas pedagógicas. Tal mudança só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e das respectivas ações que, ao longo da trajetória de formar-se e ser professora, procura-se realizar.

A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria porque, o não refletir sobre a ação pode implicar acomodação, repetição de erros e não se mostrando uma postura profissional. O saber reflexivo, como parte integrante da formação de professores, aponta a prática reflexiva como elemento que proporciona aos professores a autoavaliação. Esta, por sua vez, situa crenças e ações pedagógicas cotidianas, mudanças de postura percebidas em suas histórias, em suas interações com os diversos campos do conhecimento, em situações de problematização promovidas no ato educativo e, em última instância, explicitam as condições sociais e históricas que atravessam o exercício da profissão.

Refletir a respeito deste modelo de formação, segundo Shön (1997, p. 83), é transitar sobre conceitos práticos e reflexivos, em um triplo movimento: *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*. Essa tríade envolve as possibilidades, os limites da construção e também os equívocos ocasionados diante da nova concepção. O primeiro aspecto do movimento, a *reflexão-na-ação*, caracteriza-se como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Leva-nos a compreender o problema concreto, provocando a reestruturação da própria ação, experimentos imediatos, imbuídos de todo o arcabouço que lhe é peculiar, refletido em sua ação. Ou seja, o que o professor é, pensa e sente, enquanto sujeito, aparece significativamente em suas ações. No entanto, novos problemas e situações emergem, os quais a *reflexão-na-ação* não dá conta de explicar e, nessa condição, o professor recorre a uma nova compreensão do fenômeno, outra perspectiva de análise, uma nova problematização. Esse momento

consiste em uma grande riqueza no diálogo com a situação problemática na prática do professor, porque é o momento do contato com a situação prática e suscita possibilidade de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento do processo de ensino- aprendizagem.

Ao processo de mudanças para a formação, atribui-se outro movimento, a *reflexão-sobre-a-ação*. Nesse momento, relembra-se que a ação docente pressupõe a necessidade de olhar retrospectivamente sobre a ação ocorrida, analisando e questionando como essa ação ocorreu, qual a atribuição do seu significado, reconstituindo toda essa atividade (ação). Entende-se esse movimento como um período de maior riqueza a ser vivenciado, porque surge a necessidade de distanciar-se da ação e posicionar-se criticamente perante os problemas ocorridos, a partir de uma descrição verbal ou de gestos dos sujeitos, ajudando-os a definir novas ações por meio de um conhecimento contextualizado. Quanto ao terceiro momento, a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* possibilitou assumir uma postura investigativa e crítica nas diferentes ações pedagógicas, para elaborar estratégias de ações adequadas às situações que a vivência prática exige.

As considerações sobre os três movimentos de reflexão do professor a partir da vivência prática contribuem para a formação de professores competentes, pois esses movimentos destacam a importância de questões relacionadas ao cotidiano do professor na escola, e não somente sobre as teorias produzidas fora da escola, de forma dissociada da realidade. Além disso, a reflexão assume um papel de destaque no aprimoramento da atividade do professor, seja individual ou em conjunto, para desenvolver suas teorias, conceitos e definições, por meio das vivências práticas, assim ampliando suas experiências nos processos de mediação.

Rios (2005, p. 20) alerta para “a necessidade de se formar um professor competente, reconhecedor de todas as dimensões do ato educativo e mobilizador de ações efetivas para sua concretização”. Acredita-se que, além da formação inicial do docente, a formação continuada é fundamental para a sua qualificação e de sua prática. Nesse sentido, é relevante pensar na possibilidade de oferecer a vivência de projetos no contexto escolar, contribuindo para a qualificação pessoal e profissional. Propiciar oportunidades de aprender, permitindo a aquisição e ressignificação de conhecimentos, que se movimentam em direção ao saber, é estimular um fazer pedagógico baseado na esfera da pesquisa, mais próximo à realidade e, por isso, mais eficaz.

Impõe-se a necessidade de perceber o quanto os professores devem cultivar a ludicidade e de investir na formação continuada para a proposição de projetos escolares que deem sentido à experiência de ações do fazer pedagógico da escola. Ou seja, toma-se a experiência como a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, suspendendo o automatismo da ação que predomina nos tempos de hoje. (LARROSA, 2001, p. 24).

Assim, termina-se de traçar os contornos do desenho do verão na paisagem das quatro estações acerca da educação. A combinação dos elementos para a constituição de traçados, cores e pintura caracterizou a experiência pedagógica vivenciada através do projeto de aprendizagem: “Somos corpo poético” como a descoberta da importância de planejar mediações coerentes, de acordo com a proposta que está sendo trabalhada. Outrossim, delineia-se a possibilidade de introduzir as diferentes dimensões da linguagem no cotidiano das experiências escolares, porque assim se estará contribuindo para a formação de sujeitos com uma amplitude maior de conhecimentos, na certeza de que isso os ajudará na construção da sua identidade e função social.

CONCLUSÃO

Aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo comportamento de nosso organismo.

(Dewey)

Neste momento, a frase de Kosik, proposta na introdução, é retomada para elucidar que “transformar as coisas para si” é caminhar em direção a novas descobertas, encontrando dúvidas e certezas ao longo do processo educativo, no contexto escolar. É sob essa perspectiva que se chega ao final da construção do desenho da paisagem das quatro estações acerca da educação, a partir da constituição de alguns traços peculiares, tendo em vista o aperfeiçoamento da composição.

Dessa forma, o desenho da paisagem confirma a importância das dimensões da linguagem no processo educativo que se concretiza no contexto educacional, através do desenvolvimento do problema de pesquisa: “Que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência de projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem?”

Nesse sentido, a resposta concretiza-se por meio de momentos de preocupações, incertezas, dúvidas e transformações, pois enveredar pela linguagem, ainda não incluída na formação, fez com que, ao longo da caminhada do Curso de Mestrado, houvesse aprendizado, construção e reconstrução de novos conhecimentos, para o enriquecimento pessoal e profissional. Por isso, na perspectiva de professora formadora de futuros professores, sinalizam-se algumas respostas a respeito do vivenciado nas ações de conhecer, criar, ousar e aprender junto com o outro.

Tomando como ponto de partida os apontamentos para a resolução do problema de pesquisa, busca-se dar continuidade nesse estudo através aportes teóricos sobre potencialidades da linguagem, pois ela marca a relação entre o poético e o corporal tanto na vida como no contexto educacional. Quer dizer, implementar para o cotidiano da escola uma prática pedagógica voltada há um conceito de linguagem ampla, em que as experiências das crianças sejam valorizadas de modo contínuo e sistemático, apreciando espontaneidade, expressões e principalmente interações com o outro (colegas e professor). Assim, procura-se

sinalizar para o trabalho docente na escola o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à linguagem, por meio da promoção de experiências planejadas intencionalmente tendo a interdisciplinaridade como orientação epistemológica.

A partir do projeto de aprendizagem, discutem-se as principais relações que se estabeleceram, bem como analisar as contribuições dos sujeitos que se mostraram significativas no envolvimento entre a poesia e corpo, no processo ensino-aprendizagem. Parte-se das contribuições das dimensões da linguagem poética e corporal para o conhecimento de mundo e a formação da identidade dos sujeitos. Isso quer dizer que, ao empregar a linguagem, as crianças manifestaram várias formas de se comunicar, isto é, foram além da ação mecânica de ler e executar movimentos. Construíram, pela experiência e vivência lúdica, o entrelaçamento entre as dimensões da linguagem requeridas, implicando modos diferentes de pensar, refletir, agir, discutir, criar e interagir. Desse modo, assegura-se que a criança ainda não separa os modos de dizer, ou seja, a linguagem para ela é tanto formada por palavras como por gestos.

Nessa perspectiva, a criação, elaboração e aplicação do projeto Abrapalavra, no Tempo Integral, aproximou o texto poético das crianças, pela diversificação de leituras, já que antes da implantação dos encontros havia pouco conhecimento sobre a disciplina de Literatura. Nesse processo, enfatizam-se os desafios dessa caminhada, pois o texto poético, além de ser pouco conhecido pelas crianças, não tinha sua leitura oportunizada em ambientes diversificados da escola. Quer dizer, as crianças não compreendiam que se pode ler num lugar diferente da biblioteca ou da sala de aula. A proposição e a mudança de espaço físico para ler (sala de Educação Física, ballet, sonhos mágicos e pátio aberto) associavam-se à agitação, a conversas, à realização demasiada de movimentos e ao tempo livre. Foi necessário criar uma rotina para leitura, quando os sujeitos passaram a habitar esses ambientes para realizar a atividade de ler.

Nesse sentido, a leitura do poema não é só a etapa da decifração das letras no papel, pois o jogo/a brincadeira que se propõem, tendo em vista a compreensão, também faz parte da leitura. E assim, as crianças foram entendendo que a leitura pode acontecer em ambientes distintos, porém pressupõe momentos de silêncio, introspecção, ausência de movimento externo. Dessa forma, os encontros foram permeados pela alternância entre silêncio e discussão, introspecção e socialização, quietude e movimento. A escolha de poemas de livros do acervo do PNBE/2010 para a leitura poética ajudou nessa compreensão, tendo em vista as

características dos poemas, os quais privilegiaram o componente lúdico e forneceram subsídios diferenciados à pesquisadora, para analisar e elaborar roteiros de mediação, indicando o lugar que a linguagem pode ter ao ser experimentada na vivência.

A partir da aplicação e análise do projeto, entende-se que as formas diversificadas de brincar com a leitura de textos poéticos são importantes para a construção da identidade das crianças, explicitando o valor de alguns elementos como: o envolvimento dos sujeitos nos encontros para a formação de novos leitores; a natureza abstrata do texto literário para desenvolver a interpretação através do simbolismo; o significado atribuído às expressões verbais e escritas, que auxiliou no desenvolvimento das habilidades cognitivas; a vivência da criação e recriação dos jogos para a construção da corporeidade; a riqueza criativa da construção verbal e gestual como forma de comunicação e a relação de descoberta de diferentes pontos de vista sobre um mesmo texto, no encontro com o outro.

As crianças foram construindo significados para si e ajudando os outros a se expressar, nos diferentes momentos pedagógicos. Algumas dessas expressões significativas foram registradas no diário de poesia, que auxiliou na formação de vínculo com o projeto e na relação de trocas entre as crianças, para formalizar o registro individual ou coletivo. Essa maneira de registrar causou, inicialmente, desequilíbrios no coletivo, porque cada criança desejava permanecer com o diário para elaborar seu registro, não respeitando o tempo do outro. Considerou-se, mesmo assim, importante a proposta e a sugestão do rompimento dessa forma de agir. Isso foi acontecendo aos poucos, pois cada aluno percebeu que havia espaço para seu registro do encontro, só que precisavam aprender a esperar pelo outro, respeitando o jeito de cada um registrar, já que, muitas vezes, não havia uma boa apresentação em alguns trabalhos e, principalmente, recebendo a ajuda do outro na construção da atividade proposta.

Estes foram alguns elementos essenciais para inserir e apoiar a introdução do texto poético na escola, com um novo estilo de ser ensinado e aprendido. Essa proposta ajuda a desvendar que é possível a proposição de novas ações pedagógicas no contexto educacional, no que se refere a projetos extracurriculares, envolvendo a criança no processo de ensino-aprendizagem de forma diferente daquela que se conhece, ou seja, dando significado ao ludismo e à sua experiência, para desencadear a curiosidade, a espontaneidade, o prazer e a expressividade, tendo em vista a construção do poético corporal.

Ao contexto educacional, propõe-se relacionar atividades lúdicas envolvendo poesia no corpo, viabilizando a aprendizagem integrada de muitos conhecimentos, em nossa forma

de pensar, de agir e de sentir, de se expressar, ainda que cada um contribua com sua forma e domínio diferente. Nesse processo, cabe refletir sobre a interdisciplinaridade, que busca, na experiência de ensinar, a integração entre os saberes das disciplinas. Porém, essa proposta exige que o professor tenha outra postura diante das ações pedagógicas, ou seja, que esteja aberto para conhecer o novo que se mostra a cada momento de planejar, deixando de lado determinadas concepções existentes no sistema escolar. Justifica-se a importância da interdisciplinaridade nesse estudo, pelo movimento articulado e sistematizado em todos os encontros, pois, ao mesmo tempo em que se propôs o entrelaçamento do texto poético à vivência corporal, não se deixou de explanar, no planejamento e execução, a essência de cada disciplina na área da linguagem.

A experiência de criar a estrutura de planejamento dos roteiros de ensino-aprendizagem aponta para a importância de construir, em projetos extracurriculares, diferentes momentos pedagógicos, de acordo com a realidade educacional e, principalmente, explicita a relevância de se encontrar uma configuração pedagógica que possibilite articular as disciplinas (Literatura e Corporeidade), envolvidas nesse processo. Esses elementos oportunizaram às crianças a vivência de uma rotina pedagógica a cada encontro. A duração do tempo e a frequência semanal foram essenciais para a organização. Relacionar a Literatura e Corporeidade numa mesma estrutura e com terminologia adequada às crianças revela a construção e transformação de conhecimentos das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a partir das reflexões formuladas, retomam-se os dizeres de Dewey (1959, p. 33), “Aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo comportamento de nosso organismo” para delinear a magnitude desse estudo na caminhada de aprendizagem de ser professora formadora no contexto da educação. Fica evidente que a criação de um projeto de aprendizagem para atividades extracurriculares, na tentativa de relacionar as atividades lúdicas que envolvem poesia no corpo, é possível e contribui para o processo educativo, tanto dos sujeitos da investigação como dos professores. Desse modo, afirma-se que o projeto de aprendizagem “Somos corpo poético” contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem de crianças como também para o mediador que planejou e executou intencionalmente as ações. Assim, esse estudo não se encerra aqui, mas abre caminhos para se continuar repensando de que forma se podem ampliar as ações pedagógicas, apontando novas direções para relacionar a Literatura e a Corporeidade nas reais necessidades das crianças e do contexto educacional.

Fica o compromisso de continuar ensinando e aprendendo, superando progressivamente as dificuldades de perceber e ver a linguagem poética nessa caminhada de ser professora formadora, pois os meus olhos tendem a perseguir a mesma perspectiva, no caso, a corporeidade que movimenta o universo. Enfim, o desenho da paisagem ficou completo para esta exposição e seus detalhes já podem ser percebidos e reconstruídos, a partir de novos olhares.

Quanto ao Projeto Abrapalavra, continua cultivando nas crianças a criação poética nas diferentes dimensões da linguagem, em especial, através da expressão verbal e gestual. Dessa forma encerra-se esta conclusão, dando voz aos participantes da investigação com suas produções.

ABRAPALAVRA

Gestos: bate o pé duas vezes e 1 as mãos (rock)

O abrapalavra é bem legal
 O abrapalavra é animal
 Toda segunda-feira
 Não ficamos de bobeira
 Uma historia vamos escutar
 Para um trabalho se desenrolar
 Uma história nova podemos criar
 Uma história nova vamos inventar

A-A-BRAPALAVRA (2 vezes)
 Sempre é assim
 Todos felizes no fim
 O malvado é detido
 E todo mundo vira amigo
 No mundo da imaginação
 Uma pequena brisa vira um grande furacão

A-A-BRAPALAVRA (2 vezes)
 Na minha cabeceira
 Não tem poeira
 Tem muitos livros
 De história e brincadeira

Criação da música do C6 da pesquisa

Música do abrapalavra

Ritmo: gauchesco e rock

O abrapalavra é legal
E também é animal
Nos divertimos demais
E lemos muito mais

O abrapalavra é bem divertido
Ouvimos historias
De muitos amigos
ABRAPALAVRA é amigável
Das letras vem os livros
Dos livros vem as historias
Que nós sempre ouvimos

Inventamos muitas historias
Que não saem da memória
Nós amamos as palavras
Do nosso abrapalavra

No abrapalavra
Nós lemos muitos livros
Mais mil historias
Vamos ouvir

No abrapalavra vamos nos divertir
Vamos desenhar
E depois colorir
Os escritores do Brasil.

Criação do S11³² da pesquisa (2011)

³² O sujeito 11 pertencia ao projeto Tempo Integral desde novembro de 2010, em virtude disso seus dados não foram analisados e discutidos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: M. Claret, 2007.
- ASSUMPÇÃO, Simone. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: HACK, José Lino; PORTO, Gilceane (Org.). *O que é Pedagogia de Projetos*. Material da disciplina Fundamentos de educação IV, Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2001.
- BEE, Helen. *O ciclo vital*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.
- BODEN, Margaret A. (Org.). Dimensões da criatividade. In: GARDNER, Howard. *Os padrões dos criadores*. Trad. Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Ática, 1991.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física – ensino de primeira à quarta série*. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – ensino de primeira à quarta série*. Brasília, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Série conversa com o professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CAMARGO, Dilan. Telefone sem fio. In: *Brinciar*. Ilustrações de João Jacaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.
- CAMARGO, Dilan. Brinciar. In: _____. *Brinciar*. Ilustrações de João Jacaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAPARELLI, Sérgio. O rato Roque. In: _____. *Boi da cara preta*. Ilustrações Caulos. 15. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- _____. *Vida e Educação. I A criança e o programa escolar. II Interesse e esforço*. Trad. Anísio Teixeira. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.
- _____. *Experiência e natureza: Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. Trad. Murilo Otavio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FARACO, Carlos Alberto. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988. p. 55-57.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FILCHTNER, Marília Papaléo. *O tempo da infância é o tempo da poesia*. Projeto Passa adiante senão é elefante. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/inscricoesabertas>>. Acesso em: 15 jun. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Pedagogia de Projetos: (re)significação do processo ensino-aprendizagem*. Projeto de Pesquisa – Núcleo de Ensino, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2002 a 2003. Disponível em: <[http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20\(pedag%20Projetos\).pdf](http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Resignifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20(pedag%20Projetos).pdf)>.
- GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. *Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob perspectivas de Vygotski e Feuerstein*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Porto Alegre, 2002.
- GOMES DA SILVA, Eliane. *Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí. Ed. Unijuí, 2010.

GONÇALVES, Clézio J. S.; SANTOS, Silvana Souza. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Paulo Cimbra Guedes; KLUSENER, Renita. *Ler e escrever: compromisso com todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

HAUSER, Arnold. *Sociología del arte*. Barcelona: Ediciones Guadarrama, 1977.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOSÉ, Elias. Rimas malucas. In: _____. *Bicho que te quero livre*. Ilustrações Ana Raquel. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. v. II.

_____. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KANT, Immanuel. *Sobre Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

KIRINUS, Gloria Valdivia. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Manole, 1985.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LA ROSA, Jorge. Psicologia do Desenvolvimento: perspectiva histórica, conceituação e metodologia. In: BERTA, Weil Ferreira; RIES, Bruno Edgar (Org.). *Psicologia e educação. Desenvolvimento Humano. Infância*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*. Textos subsidiários ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

LE BOULCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. 2. ed. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1988.

_____. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. 4. ed. Trad. Ana Guardiola Brizolara. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1986.

- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológicos*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARANGONI, Marli Cristina Tasca; MACIEL, Rochele Rita Andreazza. Do verso ao corpo e vice-versa: leituras plurais. In: *II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e I Fórum Latino-americano de pesquisadores de leitura: a literatura e as novas tecnologias: leitores plurais ou pós-leitores?* Porto Alegre: PUCRS, 2010.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MEIRELES, Cecília. Jogo de bola. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MEIRELES, Cecília. Roda na rua. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, Vinicius. O relógio. In: _____. *A arca de Noé: poemas infantis*. Ilustrações Laura Beatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- _____. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MURRAY, Roseana. O circo de seu Anastácio. In: _____. *Fardo de carinho*. Ilustrações Elvira Vigna. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 2009.
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Porto Alegre: Prodil, 1994. v. 2.
- OBBERG, Sílvia. *A palavra reinventada: seus usos na educação*. Salto para o futuro. TV Escola. Ministério da Educação. Boletim 18, set. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/apr/tetxt5.htm>>.
- <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215731Apalavra.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2010.
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

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

PAIXÃO, Fernando. Dia Brinquedo. In: _____. *Dia Brinquedo*. Ilustrações Suppa. São Paulo: Abril, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

_____. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

_____. O professor na sala de aula. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto, 1993. (2ª edição revista e aumentada, 1994). Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. *Poesia para crianças: a mágica da eterna infância*. Disponível em: <<http://www.tigrealbino.com.br/texto.phpidtitulo=0df4fbdfcfd42d1ceb97d7f166708fa1&&idvolume=27de74a255dc6167e97ea35762ae4f17>>. Acesso em: 08 abr. 2011.

_____. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUINTANA, Mario. Autorretrato. In: _____. *Só meu*. Ilustrações Orlando. São Paulo: Global, 2007.

RAMOS, Flavia Brocchetto. Literatura infantil. In: MAGGI, Alice et al. *Pensamento, linguagem e desenvolvimento infantil*. Caxias do Sul: UCS EAD, 2006. v. 2.

_____. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: Ed. CRV, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIES, Bruno Edgar. Infância. In: FERREIRA, Berta Weil; RIES, Bruno Edgar. *Psicologia e educação: desenvolvimento humano-infância*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST, 1990.

_____. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre, RS: EST, 1994.

_____. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijui, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. In: _____ (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Atividades lúdicas. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Temas de educação 1. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Walburga Arns da. *Cala boca não morreu: a linguagem na pré-escola*. Ijuí, RS: Vozes, 1987.

SOUZA, Solange Jobim. *Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

STEARNS, Peter N. *A infância*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAYER, Pierre. *O diálogo corporal: a ação educativa para criança de 2 a 5 anos*. Trad. M. Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José C. Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOSKII, Lev Semenovitch. *La imaginación y el arte en la infancia – ensayo psicológico*. 5. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

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

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANEXOS**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul****UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP/FUCS**

Of. CEP/FUCS 319/2010

Caxias do Sul, 15 de Setembro de 2010.

Projeto: 445/10**Pesquisador Responsável:** Flávia Brochetto Ramos**Título:** “Projeto de aprendizagem: interação entre a poesia e o corpo no processo de ensino-aprendizagem .”

A situação deste projeto é **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos, inclusive quanto ao seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Versão Aprovada CEP/FUCS, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

O CEP/FUCS deve ser informado de todos os eventos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96- Item IV.1.f) e deve receber cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d);

Relatórios Parciais e final devem ser apresentados ao CEP, semestralmente e ao término do estudo.

Lembramos que o pesquisador responsável é o representante legal pela posse e guarda de todo material envolvido na pesquisa.

Atenciosamente,



Prof. Giovana Mendes de Oliveira
Coordenadora CEP/FUCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto de pesquisa: *Projeto de aprendizagem: interação entre a poesia e o corpo no processo de ensino-aprendizagem*

Pesquisadora responsável: Rochele Rita Andreazza Maciel

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa PROJETO DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÃO ENTRE A POESIA E O CORPO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, pretende analisar, no contato com um grupo de dez (10) crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um projeto de aprendizagem, por meio da leitura da poesia, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Para realizar este estudo, serão preservadas as seguintes etapas: (a) o registro de planejamento; (b) a elaboração escrita pela pesquisadora de roteiros de mediação de leitura de textos poéticos que fazem parte dos acervos selecionados pelo Governo Federal, através de atividades lúdico-corporais, a serem propostos nos encontros da oficina Abrapalavra; (c) a análise do material da aplicação. Essa oficina será realizada em um encontro semanal, com uma hora e meia de duração, nas quintas-feiras, totalizando cerca de dez encontros. O projeto é desenvolvido pela mestranda Rochele Rita Andreazza Maciel, sob a orientação da professora Dr. Flávia Brocchetto Ramos. O projeto não tem financiadores externos, exceto o fato de que os alunos participantes estão regularmente matriculados no Tempo Integral do Colégio São José, de Caxias do Sul. Para fins de análise de resultados, serão descritas numa planilha as observações de cada encontro e feita uma leitura e análise minuciosa do material coletado, buscando-se uma visão geral dos dados. Ressalta-se que os alunos participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento, como também, nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo, para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos alunos-sujeitos da pesquisa, quanto da aluna mestranda não é remunerada. Ressalta-se ainda que não haverá danos relacionados à saúde física e mental dos participantes do projeto.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido (a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei

riscos ou desconfortos; pelo contrário, poderei ser beneficiado(a) em virtude das discussões realizadas.

Fui, igualmente, informado:

- (1) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- (2) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- (3) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- (4) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar participando.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Rochele Rita Andrezza Maciel (Fone 54-9102-55-65). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data ____/____/____.

.....
Nome do aluno

.....
Nome e assinatura do voluntário responsável pela obtenção do presente consentimento

.....
Nome e assinatura da pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto de pesquisa: *Projeto de aprendizagem: interação entre a poesia e o corpo no processo de ensino-aprendizagem*

Pesquisadora responsável: Rochele Rita Andreazza Maciel

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa PROJETO DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÃO ENTRE A POESIA E O CORPO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, pretende analisar, no contato com um grupo de (10) crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um projeto de aprendizagem, por meio da leitura da poesia, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Para realizar este estudo, serão preservadas as seguintes etapas: (a) o registro de planejamento; (b) a elaboração escrita pela pesquisadora de roteiros de mediação de leitura de textos poéticos que fazem parte dos acervos selecionados pelo Governo Federal, através de atividades lúdico-corporais, a serem propostos nos encontros da oficina Abrapalavra; (c) a análise do material da aplicação. Essa oficina será realizada em um encontro semanal, com uma hora e meia de duração, nas quintas-feiras, totalizando cerca de dez encontros. O projeto é desenvolvido pela mestrandia Rochele Rita Andreazza Maciel, sob a orientação da professora Dr. Flávia Brocchetto Ramos. O projeto não tem financiadores externos, exceto o fato de que os alunos participantes estão regularmente matriculados no Tempo Integral do Colégio São José, de Caxias do Sul. Para fins de análise de resultados, serão descritas numa planilha as observações de cada encontro e feita uma leitura e análise minuciosa do material coletado, buscando-se uma visão geral dos dados. Ressalta-se que os alunos participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento, como também, nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo, para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos alunos-sujeitos da pesquisa, quanto da aluna mestrandia, não é remunerada. Ressalta-se ainda que não haverá danos relacionados à saúde física e mental dos participantes do projeto.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido (a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos, ou desconfortos; pelo contrário, poderei ser beneficiado (a) em virtude das discussões realizadas.

Fui, igualmente, informado:

- (1) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- (2) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- (3) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- (4) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar participando.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é Rochele Rita Andreazza Maciel (Fone 54-9102-55-65). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável. Este projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, cep 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

Caxias do Sul, 31 de agosto de 2010.

Rochele Rita Andreazza Maciel

ANEXO C – Lista de poemas contidos no PNBE 2010

CAMARGO, Dilan. Telefone sem fio. In: *Brinciar*. Ilustrações de João Jacaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CAMARGO, Dilan. Brinciar. In: _____. *Brinciar*. Ilustrações de João Jacaré. Porto Alegre: Projeto, 2007.

CAPARELLI, Sérgio. O rato Roque. In: _____. *Boi da cara preta*. Ilustrações Caulos. 15. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

JOSÉ, Elias. Rimas malucas. In: _____. *Bicho que te quero livre*. Ilustrações Ana Raquel. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MEIRELES, Cecília. Jogo de bola. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MEIRELES, Cecília. Roda na rua. In: _____. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MORAES, Vinicius. O relógio. In: _____. *A arca de Noé: poemas infantis*. Ilustrações Laura Beatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MURRAY, Roseana. O circo de seu Anastácio. In: _____. *Fardo de carinho*. Ilustrações Elvira Vigna. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Lê, 2009.

PAIXÃO, Fernando. Dia Brinquedo. In: _____. *Dia Brinquedo*. Ilustrações Suppa. São Paulo: Abril, 2009.

QUINTANA, Mario. Autorretrato. In: _____. *Só meu*. Ilustrações Orlando. São Paulo: Global, 2007.

ANEXO S – Registro de empréstimos dos livros de poesia

REGISTRO DE EMPRÉSTIMO DE LIVROS

Queridas crianças!

Vocês podem levar para casa os livros de poesia para olhar as imagens e ler, porém não é permitido escrever e desenhar nas páginas dos livros e rasgar as folhas.

Boa leitura!

NOME DA CRIANÇA	NOME DO LIVRO DE POESIA	DATA DE EMPRÉSTIMO	DATA PARA DEVOLVER PARA A PROFESSORA
C 9	o jogo da batalha	14/10/10	18/10/10
C 7	caixa de surpresa	14/10/10	25/10/10
C 10	O jogo da fantasia	21/10/10	25/10/10
C 2	CAIXA SURPRESA	25/10/10	28/10/10
C 3	o jogo da poesia	25/10/10	26/11/2010
C 5	no balcão do livro	28/10/10	25/11/10
C 2	BRINCRUAR	4/11/10	19/11/10
C 8	Poesia para crianças	4/11/10	11/11/10
C 10	ABC do B	4/11/10	22/11/10
C 6	POESIAS SENTIDAS	8/11/10	18/11/10
C 8	Poesia para crianças	11/11/10	18/11/10
C 8	Poesia para crianças	18/11/10	25/11/10
C 7	Poesia para crianças	18/11/10	25/11/10
C 10	leitura	22/11/10	25/11/10
C 3	ABC do B	22/11/10	25/11/10
C 3	Poesia para crianças	25/11/10	29/11/10
C 7	Poesia para crianças	25/11/10	29/11/10

Anexo T – Desenho da atividade “Autorretrato”.

