

SINERGIAS ENTRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA: O TEXTO POÉTICO

SYNERGIES ENTRE ÉDUCATION LITTÉRAIRE ET EXPRESSION ET ÉDUCATION DRAMATIQUE: LE TEXTE POÉTIQUE

Maria Flor Dias 1
Carla Pires Antunes 2

Resumo: Este texto decorre do projeto “Sinergias entre Expressão Dramática e Educação Literária na Formação Inicial em Educação Básica”. Com locus no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), o projeto visou acentuar a transversalidade da língua portuguesa, alargando o contacto com modos literários cuja receção é, aparentemente, menos generalizada (poético e dramático/teatral). Nesse contexto, a partir das sinergias entre a Educação Literária e a Expressão Dramática, procurou-se desenvolver dimensões fonológicas e de interpretação inerentes a contextos do dizer do texto poético e perceber como a leitura poderá contribuir para a melhoria de competências linguísticas, capacidade de desconstrução do texto, desenvolvimento da capacidade imaginativa, produção de conhecimento e acréscimo de cultura.

Palavras-chave: Educação dramática; Educação literária; Texto poético; Formação inicial de professores.

Résumé: Ce texte découle du projet « Synergies entre Expression dramatique et de l’enseignement littéraire en formation initiale dans l’Education de Base ». Avec locus à l’Institut de l’Education, Université de Minho (Braga, Portugal), le projet a visé à accentuer la transversalité de la langue portugaise, prolongeant le contact avec les modes littéraires dont la réception est apparemment moins répandue (poétique et dramatique / Théâtral). Dans ce contexte, à partir des synergies entre l’ Education littéraire et l’Education d’Expression dramatique, on a cherché à développer les dimensions phonologiques et d’interprétation inhérentes aux contextes du savoir du texte poétique et à comprendre comment la lecture pourra contribuer à améliorer les compétences linguistiques, la capacité de déstructuration du texte, le développement de la capacité imaginative, la production de connaissances et l’élargissement de la culture.

Mots-clés: Éducation dramatique; Éducation littéraire; Texte poétique; Formation initiale des enseignants.

Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. E-mail: flor@ie.uminho.pt

Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. É Licenciada em Política Social pelo Instituto Superior de Ciências e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e Licenciada em Teatro - Formação de Atores, pela Escola Superior de Teatro do Conservatório Nacional de Lisboa. E-mail: cmfapa@ie.uminho.pt

O valor educativo da poesia

A linguagem poética desafia a imaginação pela liberdade que sugere em brincar com as palavras e os seus sentidos. O encontro com a poesia, pela polissemia que o poema carrega em si, proporciona a reflexão, jogo e brincadeira.

Na apropriação do texto do poeta, o aluno joga com as imagens do poema, desconstruindo-o, reconstruindo-o e descobrindo o sentido lúdico da poesia, na recriação e busca de novos sentidos do texto. É nessa liberdade criativa que a poesia sustenta a imaginação que dela brota e se relaciona com outras formas de arte. Daí que o encontro da criança com a poesia deva ser mediado por alguém, seja ele um familiar ou o professor, que tenha prazer na leitura desse gênero literário e que saiba reconhecer o seu contributo para o desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança e produção de conhecimento. E se essa mediação for adequada, “as imagens que uma poesia gera na criança têm condições de se perpetuar na memória infantil, levando o estudante a se reconhecer como sujeito singular e social” (ESPEIORIN e RAMOS, 2009: 3).

O mundo metafórico que a poesia retrata, real ou não, pretende atingir a imaginação das pessoas e provocar sensações. Como salientam Espeiorin e Ramos (*ibidem*), o texto poético infantojuvenil fornece “múltiplas e inusitadas imagens, provocando o leitor infantil e permitindo-lhe viajar e refletir”. Proporciona, por outro lado, como destaca Cortesão (2012: 27), desenvolver competências no que diz respeito ao domínio da linguagem e do pensamento reflexivo, atenção e concentração, “aprender a escutar”, cimentar competências de leitura e interpretação de texto, “exercitar diferentes modos de raciocínio (como o pensamento não linear, as associações livres de ideias, o pensamento crítico e filosófico e a atenção ao ritmo e à musicalidade das palavras)”, bem como desenvolver “formas alternativas de interpretação multimodal do mundo” (AZEVEDO, 2012, *apud* CORTESÃO, *ibidem*: 12).

Contudo, os hábitos de leitura têm vindo a perder-se, havendo um *esgotamento da relação com o texto escrito* (FRANCO, 1999: 17). E a poesia é, frequentemente, tida como algo de transcendente, difícil de “decifrar”, só para alguns, sem que a maioria se disponha a “ler” realmente o seu sentido polissémico, literário (FIGUEIRAS, 2013). Para contrariar essa tendência, a escola deve organizar-se como o espaço de conhecimento onde o aluno, com o auxílio do professor, deve aprofundar o seu conhecimento e estabelecer de forma saudável a sua relação emocional e intelectual com a literatura poética. Esse pode ser o meio de impedir que a leitura não passe de uma mera descodificação de palavras, sem que o aluno as aprecie, as sinta como suas ou consiga alcançar os sentidos do texto e fruir da sua beleza, urdida nas palavras.

Mas Ribeiro (2007: 59) coloca a questão: “Que significado e utilidade tem a poesia para o sujeito, considerado na sua individualidade e para a civilização?” E responde, usando as palavras de Sallenave (1997) a propósito da Literatura, onde se inscreva a poesia, que a função desta é “formar homens livres e cidadãos capazes de um juízo autónomo”. E continua,

Esta função não pode enquadrar-se, como quer a educação pós-moderna, numa mentalidade inspirada na etnia, nas etiquetas do grupo, nos regionalismos e multiculturalismos, mas na partilha de textos comuns a toda a humanidade e fazer ler obras de carácter universal e que dizem alguma coisa ao próprio homem, independentemente da sua nacionalidade, religião ou sexo (Ribeiro, 2007: 59-60).

Assim, e defendendo o lugar da poesia na escola, Ribeiro (*idem*: 62) refere que “Genericamente, os teóricos e os investigadores distanciam-se dos poetas por razões de vária índole: porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem valor pedagógico e educativo”. E adverte que, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da poesia,

o discurso educativo sobre o texto poético não se situa ao nível da sua legitimidade, mas ao nível das práticas didáticas da poesia (*ibidem*).

A escola deve promover o encontro com a poesia desde cedo, ainda que adequando,

naturalmente, os procedimentos adaptados a cada faixa etária.

A questão central será, por conseguinte, o modo como falar, como ensinar, como tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros, pela mão da poesia (CABRAL, 2002: 13).

A sua abordagem pode ser a via para o professor ajudar o aluno a ampliar o domínio da linguagem e do conhecimento, pelo que o convívio com o texto poético, como destaca Cabral (*ibidem*), não deve ser “esporádico, mas programado e esclarecido, muito anterior à aprendizagem da leitura”.

Ribeiro (2007: 63) evidencia a dicotomia entre o ensino e a aprendizagem da poesia quando se questiona sobre *o como* trabalhar esse tipo de texto em contexto pedagógico, tecendo algumas considerações relativas à sua didática no 1º ciclo do Ensino Básico:

(...) algo em desuso, uma forma de expressão culturalmente distante no tempo e dos contextos quotidianos, um tipo de comunicação não informativo, ao qual se recorre apenas em situações extraordinárias e que, em última instância, nos remete para um âmbito comunicativo pouco comum, que não é o dos alunos.

No trabalho de exploração do texto poético, como destaca Amaral (2002), o perfil do professor, em termos de seleção de textos e abordagens didáticas, influencia, naturalmente, a relação emocional e o vínculo futuro do aluno à poesia.

Faz parte da leitura do poema o entusiasmo que sobre ele e com ele sentimos – e ensinar que se pode ter entusiasmo é, e não apenas na literatura, aquilo que um professor pode (e deve) fazer. Como? Não “dizendo” que é possível tê-lo – mas mostrando como (Buescu, 2002: 36).

O professor deve desempenhar o papel de mediador, sem juízos de valor sobre “a forma do dizer” do aluno, nem tecendo demasiadas explicações ou análises sobre o poema. O seu empenho e competência científica, no que diz respeito à seleção e às estratégias de abordagem do texto poético, podem operar, no contexto da sala de aula, como catalisador do entusiasmo coletivo pela partilha da “verdade” que cada um lê no texto, podendo ser, esse, o limiar da formação de futuros leitores, autónomos, críticos e reflexivos.

(..) a leitura poética torna-se significativa quando é sucedida de um espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, de criações coletivas a partir do lido, que valorizem diferentes negociações de sentido e invistam na existência de um diálogo como suporte à construção de conhecimentos e liberdade de expressão.

Para facilitar que ocorra a valorização e a atribuição de sentido ao lido, é importante que o professor estabeleça acordos de leitura, com objetivos definidos, e por meio destes, os alunos saberão qual é a expectativa em relação à leitura solicitada. Tais práticas têm o potencial de ampliar o repertório, estimular a variedade de experiências, a formação de juízo crítico, a autonomia e a responsabilidade do leitor (TRES E IGUMA, 2015: 2).

Ler e ouvir ler poesia produzem na criança uma espécie de encantamento (FRANCO, 1998: 70). E a alternância entre ‘ler e ouvir ler’ promove a diluição de inibições no “dizer”, a aceitação da diferença e das imperfeições e reforça as relações e a comunicação entre o grupo, tornando-se,

como destaca Cortesão (2012), um fator de enriquecimento individual e coletivo.

Nas atividades de pré-leitura, pelo recurso a jogos de exploração, nomeadamente, nos da partilha do “dizer”, vão-se adquirindo outras competências de expressão e comunicação, seja no domínio da voz e do gesto, visíveis na linguagem do corpo, seja na dramatização e capacidade de memorização.

Sinergias entre Educação Literária e Expressão Dramática no Referencial Curricular da Educação Básica.

Embora a importância da poesia seja sobejamente reconhecida na educação da criança (CERRILLO, 2007; GÓMEZ TORÉ, 2010; RAMOS, 2007) é opinião generalizada que este atributo não encontra plena tradução no referencial curricular da educação básica (MENDES, 1992; RIBEIRO, 2007).

No entanto, Azevedo e Guimarães (2017: 96-97), a propósito do lugar da poesia neste grau de ensino, sustentam que nos princípios e valores orientadores do currículo há referência a situações como “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”, “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”, “o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo”. Destacam, ainda, no documento das Competências Gerais, pontos que, segundo eles, se aplicam ao ensino da poesia, tais como “usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar” e “usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (PORTUGAL, 2001:15).

Na senda curricular da poesia adentramos na análise dos documentos programáticos do 1º ciclo, procurando elos entre Expressão Dramática e Educação Literária. Nesse processo, elencamos um conjunto significativo de enunciados que objetivam sinergias e poderão ser potencializadores da ação didática do futuro professor na aproximação ao texto poético, mas também numa abordagem integrada do currículo, na utilização de estratégias de ensino mais criativas e diversificadas pela utilização de literacias artísticas múltiplas e, não menos importante, na apropriação de uma conceção crítica da Expressão Dramática que se quer ancorada na filosofia e princípios educativos identitários da monodocência. Importa que para isso, e ao longo do seu percurso de formação, o futuro professor seja instigado a pensar criticamente e a perscrutar, nos meandros do referencial curricular oficial, o lugar, as situações e as competências adequadas ao ensino de cada uma das tipologias literárias, nomeadamente do texto poético.

Recentrando a atenção no programa de Expressão e Educação Dramática, observa-se nos “Princípios Orientadores”, a prescrição de “jogos dramáticos” que, pela sua natureza, permitam aos alunos desenvolver “progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (ME, 2007: 77). A modo de síntese, os referidos princípios defendem que se pretende “que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (*ibidem*).

A triangulação entre expressão do sentimento, expressão da emoção e palavra, inscrita no texto, sugere o caminho a seguir na aproximação à poesia, o qual dificilmente se conformará com o excessivo didatismo que, comumente, caracteriza a abordagem escolar da poesia. Como refere Souza (2006: 47) a prática escolar, ao se focar no trabalho com a linguagem, desqualifica “a leitura da literalidade da língua poética e a leitura estética da poesia”, concorrendo, com isso, para uma abordagem redutora, mecanicista e superficial do texto poético na sala de aula. E, no entanto, os “Princípios Orientadores” do programa de Língua Portuguesa incitam o professor a levar o aluno à descoberta e desenvolvimento “nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, do gosto de falar, ler e escrever” (*ibidem*: 136). Senão, atentemos em alguns dos enunciados prescritos do domínio da *Comunicação Oral* particularmente sugestivos para o ensino da poesia: “Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta)”; “Participar em jogos de reprodução de literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengas- lengas, rimas, cantares);” “Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengas-lengas, trava-línguas)” (*ibidem*:140).

É, contudo, no programa de Expressão e Educação Dramática, especificamente nos domínios do “Corpo” e da “Voz”, em conjunto com o “Espaço e Objetos”, que configuram o “Bloco 1- Jogos de Exploração”, que o professor pode potencializar sinergias entre as referidas unidades curriculares.

No domínio do “Corpo”, o enunciado “Explorar a respiração torácica e abdominal” implica a criação de situações lúdicas onde a criança, brincando, domine progressivamente os ritmos do dizer, a duração e a entoação das frases, a melodia ou as sonoridades da palavra, em grande parte ligadas aos aspetos fisiológicos da fonação humana.

O item “Explorar as diferentes possibilidades da voz, fazendo variar a emissão sonora e, progressivamente, ir aliando ao som os gestos e movimentos” (*ibidem*: 79) traduz a orientação geral do domínio da Voz. Uma análise mais atenta deste domínio diz-nos que os itens: “Experimentar maneiras diferentes de produzir sons”; “Explorar sons orgânicos ligados a ações quotidianas”; “Reproduzir sons do meio ambiente”; “Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos” (*ibidem*), se distendem ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade. Com esta distribuição, o programa preserva uma tripla função que o futuro professor deverá ter em conta: a de estabelecer continuidades educativas entre os dois primeiros anos de escolaridade; a de sustentar a importância da criança jogar e brincar, nomeadamente, com a voz e com a palavra, ao longo de todo o 1º ciclo; e a de dar sentido e sequencialidade ao trabalho entre poesia, atividades rítmicas e sonoras, iniciado no pré-escolar. Um enfoque que procura, em grande parte, alimentar a cumplicidade entre a criança e a poesia, muito antes de esta ser sequer alfabetizada (RAMOS, 2007).

Enquanto itens programáticos, “Experimentar sons...”, “Reproduzir sons...”, “Aliar a emissão sonora à emissão gestual” (ME, 2007: 79), não só se delineiam como entradas lúdicas, sensorial e emocionalmente ricas e promissórias do acesso ao universo poético na infância, como reafirmam a importância do lugar do corpo e do corpo - voz na aprendizagem da Língua.

Continuando neste olhar comparativo verifica-se que estes itens têm eco em itens similares do programa da Língua Portuguesa, ampliando-lhes com isso, efeitos e sentidos, seja pela diversificação da exploração expressiva da voz e do corpo, que é-tanto mais diferenciada, quanto maior e mais diverso for o grau de liberdade outorgado por cada uma das unidades curriculares, pela importância que a corporeidade desempenha de *per si* na aprendizagem da Língua.

No 3º e 4º ano, os programas das duas unidades curriculares entrecem-se em crescendo. Na Expressão e Educação Dramática espera-se que a criança consiga já um relativo bom uso da voz o que supõe um, igualmente, relativo controlo do processo fónico, isto é, seja capaz de “Explorar a emissão sonora fazendo variar: a forma de respirar; a altura do som; o volume da voz; a velocidade; a entoação” (*ibidem*). Caberá ao futuro professor conhecer e destacar do acervo de trava-línguas e lengalengas selecionadas do património cultural oral e da produção de rimas e lengalengas da própria criança, o suporte físico e literário em torno do qual a exploração didática da poesia se poderá organizar.

Nos programas, o jogar com as palavras e o brincar com a língua vão em crescendo: “Experimentar”, “Explorar”; “Reproduzir”, “Participar”, “Reconhecer” “Improvisar” (*ibidem*: 77-85) e conduzem a criança da surpresa e descoberta das sonoridades à palavra e à frase, do som ao sentido, e deste, à escuta e criação melódica do texto poético. Mas ao futuro professor não basta inferir e estabelecer sinergias curriculares se, como refere Eugénio de Andrade (2000: 27), não se deixar guiar por uma “inteligência do coração”, isto é, que ele próprio se encontre “consigo mesmo e com os outros, pela mão da poesia” (CABRAL, 2002, *apud* RIBEIRO, 2007:62).

Do Texto

Nem sempre a abordagem ao texto poético é valorizada pelos professores como estratégia de promoção da leitura, ou por a entenderem, como algo transcendente ou por desconhcerem textos que os poderiam ajudar na sua prática e que seriam significativos para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Esse desconhecimento passa, muitas vezes, pela sua formação deficitária relativamente à abordagem a esse modo literário.

A poesia exige dos professores uma profunda e continuada formação para a aquisição de um conjunto de competências; tal tarefa formativa, destinando-se primeiramente aos professores, encontra nos alunos os últimos beneficiários

deste processo e, no fundo, da força dinamizadora de aprendizagem que a poesia constitui (RIBEIRO, 2007: 69).

Como refere Gebara (2007), importa contrariar a forma equivocada como o texto poético é, por vezes, abordado na sala de aula, sendo usado como mera estratégia de memorização, recitação ou leitura dramatizada, ficando a sua abordagem reduzida a uma simples descodificação, superficial e sem uma verdadeira reflexão. Mas Ribeiro (2007) defende que a exploração criativa da poesia implica a sua memorização, pelas revelações que vão surgindo de cada vez que é repetido, “pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção” (ANDRESEN, 1993: 185 *apud* RIBEIRO, *idem*: 72).

Amaral (2002: 19) salienta o efeito de catarse e a libertação interior que a poesia pode proporcionar à formação pessoal de quem a lê, facultando o desenvolvimento de competências linguísticas, acréscimo de cultura geral e uma função de entretenimento. Silva (s/d) refere o fator enigmático da poesia e como a criança a tenta decifrar, procurando dar sentidos à leitura verbal e às imagens que vai criando e imaginando enquanto a lê ou enquanto a ouve ler.

O princípio estrutural do enigma (de provocação do sentido) desencadeia o processo de evocação aos muitos sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo texto. (SILVA, s/d: 10).

As diferentes dimensões de abordagem ao texto poético, articuladas de forma coerente, podem orientar, assim, um percurso pedagógico conducente à “passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura elementar à análise e crítica, do carácter limitado da linguagem a um progressivo e desvolto domínio da língua e da sua estrutura” (CABRAL, 2002 *apud* RIBEIRO, 1997: 264).

Naturalmente que a abordagem a um poema deve ser sempre feita em função da faixa etária e perfil do seu recetor. A temática e a estética do poema, como as suas sonoridades, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada, são dimensões que devem estar em conformidade com as fases do desenvolvimento da criança e os seus interesses e experiências próprias, de modo a que o poema possa ser explorado e dramatizado, ou se se pretender, convertido em fonte de novas experiências, tornando-se indutor de criação de um novo texto. A exploração de um qualquer tipo de texto, visando a sua dramatização, significa utilizar com intenção didática a capacidade de jogo dos alunos. A própria linguagem pode converte-se em mais um jogo, numa fonte de prazer, estimulando-se, assim, a compreensão, a expressão e a criação.

As ideias e/ou imagens que o texto suscita, poderão ser expressas pelos alunos através da palavra, gestos e movimentos que permitam a apreensão e o vivenciar do seu significado, pelas experiências que o próprio processo, em si, desencadeia. As improvisações iniciais podem conduzir a uma aproximação intuitiva e a uma análise que estimulam, simultaneamente, competências cognitivas, afetivas e comunicacionais por parte dos alunos. Assim, não se tratará somente de uma experiência intelectual, mas também da vivência de situações sensorial e esteticamente ricas capazes de os envolver na solução de problemas que decorram dos diferentes contextos de apropriação do texto. Neste sentido, a abordagem teatral pode potenciar a exploração do texto poético, mobilizando e estimulando a capacidade imaginativa e interpretativa do sujeito.

A Expressão Dramática na Apropriação do texto Poético

A pesquisa em desenvolvimento – “Sinergias entre a Expressão e Educação Dramática e a Educação Literária na Formação em Educação Básica” é, metodologicamente de natureza qualitativa, com características de investigação-ação. Teve como *locus* a formação inicial de professores e educadores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, abrangendo o ciclo completo (três anos) da Licenciatura em Educação Básica. Nesta segunda fase, a investigação priorizou o texto poético, desenvolvendo a intervenção com as duas turmas do 2º ano, ao longo do 2º semestre, ocupando em crescendo, as 2 horas de cada uma das 15 aulas que constituem a unidade curricular de Expressão e Educação Dramática.

De acordo com os princípios interdisciplinares estabelecidos, o acervo e os critérios de seleção das obras, bem como a exploração dos aspetos conceptuais e imagéticos da poesia,

nomeadamente, a logopeia e a fanopeia, foram tratados pela docente de Educação Literária, assumindo, a Expressão e Educação Dramática, a melopeia ou seja, o trabalho com as sonoridades (ritmo, cadência, melodia) bem como o aprofundamento das formas de dizer e interpretar.

A seleção das obras incidu sobre a produção infantojuvenil de João Pedro Mésseder, um pródigo e reconhecido autor (também) de “escrita para a Infância” de quem Pimenta (1999, *apud* RECCHO, 2015: 19-20) diz: “É preciso gostar das palavras e conhecê-las para arriscar brincar com elas. Perceber-lhes o som, o ritmo, os múltiplos sentidos e fazê-las entrar num jogo é o exercício - bem sucedido - de João Pedro Mésseder”.

Ao longo da intervenção, as docentes de ambas as unidades curriculares mantiveram diálogos sistemáticos, assegurando elos interdisciplinares, assumiram a posição de observadoras-participantes, e no caso da Expressão e Educação Dramática, de *teacher in role*. Uma posição determinada pelo peso que na mediação literária, o gosto pela poesia, o prazer de a dizer e o domínio performativo do professor pode ter como exemplo no desempenho dos alunos.

Do Corpo

As nossas vivências determinam a forma como nos expressamos e comunicamos. A evolução do conhecimento do próprio corpo é determinada pela qualidade dessas vivências. Em grande parte, ele é “a inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence” (SOARES, 2006:109 *apud* SILVA e BOTTENTUIT JUNIOR, 2016: 7).

Pelo gesto e movimento, enquanto forma de comunicação natural, expressamos emoções, sentimentos, ideias e percepções de mundo. Os “sentidos dos gestos podem tornar possível uma narrativa histórica do corpo” (VAZ, 2006: 58). Como salienta Molcho (2007), a nossa linguagem corporal é o resultado da absorção do nosso mundo sensorial.

Na nossa forma de expressão e de comunicação, livres da palavra, os gestos são uma outra forma de linguagem do corpo que revelam o texto nele contido. “Mas para haver a comunicação e a constituição de um contexto, ideias e propósitos, a linguagem corporal necessita da relação entre os sujeitos, o emissor e o receptor” (SILVA e BOTTENTUIT JUNIOR, 2016: 7) que, nas palavras dos autores, é estabelecida entre o professor e os alunos através das suas interações no processo de ensino aprendizagem. Mas existe um outro tipo de interação, fundamental para ‘o acontecer’ do jogo dramático, que é aquela que ocorre no espaço de teatralidade, na sala de aula, enquanto lugar de ritual de acontecimentos, de ações, de conflitos que reivindicam o olhar do outro, e que é, simultaneamente, um espaço de práticas corporais artísticas. O corpo não é, assim, apenas um instrumento de ação, reação e construção, mas, indubitavelmente, um instrumento comunicacional.

Na performance que ocorre na partilha do ‘dizer’, as emoções manifestam-se por uma linguagem do corpo e do gesto. O trabalho do ‘diseur’/performer visa, em última instância, a transformação. E sob a capa de formalização do gesto e da palavra, esconde-se a espontaneidade interior, a qual está relacionada com função criadora. O corpo não pode ser considerado em separado do performer, pois não é um invólucro que cobre emoções, sensações e pensamentos, mas a materialização da sua invisibilidade interior.

Pela exploração de um conjunto de ferramentas teatrais, onde o corpo, a voz, o espaço e o jogo estão presentes, experimenta-se e joga-se com a criatividade própria e alheia, observa-se e partilha-se a criação com os outros. Quando o corpo aqui trabalhado, experimentado, transformado, é dominado pela força emanante das palavras, ele mesmo se torna poema. Como sustenta Zumthor, (1997:157):

é pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama
emanação do nosso ser. A escrita também comporta é verdade,
medidas de tempo e espaço: mas o seu objectivo último é
delas se libertar. A voz aceita beneficemente sua servidão. A
partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada mais
nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenção,
de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com
que o homem os representa.

Da Voz

No contexto da intervenção em Expressão e Educação Dramática e aquando da apresentação do tema aos alunos, detetámos que, à sua maneira, cada um intentava a fuga à poesia. Do silêncio e dos sinais tencionais que de seus corpos emanavam, reconhecíamos marcas de estranhamento. As vozes mudas calavam medos enquanto os corpos, nos seus sinais posturais e risos descontrolados, falavam de receios. Que receios? Receios das palavras ou tão somente de as dizerem? Ou de as ouvirem dizer? Ou de se ouvirem a dizê-las? Ou, ainda, do que pudessem sentir quando as dissessem?

Na sua expressão, a linguagem corporal do grupo traduzia todo o mal-estar que a revisão de literatura nos havia revelado sobre o afastamento do humano da poesia: a recusa de cada um em se ouvir a dizer; a impotência de reconhecer a voz própria como identidade acústica única; a impaciência intolerante na escuta da voz do outro; o embotamento generalizado dos sentidos; a incapacidade de, como refere Schaffer (1991), saciar a “sede de barulho” e “refocalizar o ouvido”; a negação do envolvimento emotivo com o poema; a dificuldade de ir além do tempo cronológico e vertiginoso da contemporaneidade e “parar-se” para vivenciar o tempo *kairológico* a que a poesia convida.

Antecipando escolhas, procurámos criar atmosferas impactantes do encontro do grupo com o poema. Como Gebara, (2002:30), consideramos que a distância entre leitor e texto “pode ser atenuada ou suprida pela forma como o material se apresenta, pelo estímulo dado para o envolvimento com o texto no próprio texto e também por uma certeza (...) de que a interação é possível, prazerosa e enriquecedora”.

Nesse sentido, mergulhámos nas obras do autor, destacámos delas um conjunto de poemas que pela riqueza das sonoridades e força imagética das palavras pudesse ecoar nos formandos.

Para a fase de pré-leitura reinventamos o espaço da sala de aula à custa da sua desnaturalização. Evocando Brook, fizemos do vazio um palco para o poema – “um lugar onde o invisível pode aparecer” (BROOK, 2013: 23).

Palavras recortadas dos poemas de Mésseder, posteriormente ampliadas e espalhadas pelo chão, convidavam o formando ao movimento, à escolha e ao jogo das sonoridades. Às formas ditas, sussurradas, cantadas individualmente ou em coro, juntaram-se, posteriormente, variações contemporâneas a lembrar ténues enunciados jazzísticos ou ritmos urbanos próximos do *rap*. É apanágio de toda a descoberta ser vivida. Varley (2011: 23), a propósito da “descoberta do dizer”, sustenta: “I believe that a thousand ways of breathing and singing exist and that each person has to recognize her own”

Também aqui os formandos tiveram oportunidade de vivenciar sonoridades, de escolher de entre o universo das palavras não ditas, a palavra eleita, devolvendo-a depois ao seu lugar de origem - o poema. Nesta estratégia instigámos os formandos à leitura. Uma leitura inicialmente silenciosa e sem influência de modelos que, posteriormente, daria lugar à leitura solitária e em voz alta. Com isso, intentámos refletir com os formandos os aspetos cognitivos, afetivos e expressivos, levando-os a vivenciar sensibilidades e a reconhecer que “a forma poética pode conformar a pessoa humana na sua inteireza” (ANTUNES; DIAS; SILVA, 2017).

Contemplar diversas formas de alargar o repertório poético e celebrar a poesia, concorrendo para a criação e sedimentação de atmosferas que lhe sejam propiciatórias é intento que permanece presente no horizonte do projeto. Envolver os formandos em tal propósito congregaria os esforços desenvolvidos e os resultados por eles alcançados durante o que designamos de espiral de trabalho teatral em torno do corpo, da voz e do texto. Confluindo na realização de um Simpósio em torno da obra de João Pedro Mésseder importava-nos, por um lado que os formandos tomassem consciência do modo como cada um se relacionara com o texto poético e, por outro, que cada um devolvesse ao autor a apropriação singular que da sua obra fizeram.

Do repertório poético disponível escolhemos três obras: “Versos quase matemáticos” (2008), “Porto Porto” (2009), “Pequeno Livro das Coisas” (2012).

Da primeira obra, selecionamos quatro poemas: “Números”; “5 Moços e 6 Meninas”; “Dez meninos” e “Adições”. Da sua leitura retivemos o humor, o prazer decorrente do uso renovado das fórmulas de tradição oral e o frenesim do jogo jogado entre números e operações aritméticas. É, pode dizer-se, um convite aberto às variações rítmicas e à descoberta de cadências que os

formandos souberam vislumbrar e *performar* quer individual, quer coletivamente.

Porto Porto, caracterizado, segundo Rechou (2015:27) “pelo recurso a um imaginário ligado a um geoespaço físico (Porto)”, evoca nele o cotidiano da grande urbe, as suas mundanidades, os modos de vida das gentes: dos de lá, dos de fora, dos que passam, paisagens habitadas por memórias, a permitir um quase recorte de personagens reveladas em poemas como: “Douro”, “Conversa”, “Canção conversada”.

Do poemário “Pequeno Livro das Coisas”, recortámos “O Livro” e “O Promontório”, poemas que apelam a pensamentos, a coisas-causas que dizem de si e dos outros. “O Livro”, coisa-objeto com voz dentro, fala do mundo e da sua leitura, fez-se voz prenhe de esperança de um universo outro que ele próprio encerra.

E, no momento em que a voz, já mais desvelada, se fez gesto e a leitura corpo, para usar uma referência bartheana, o desejo do poema “encenado” ganhou materialidade.

Considerações Finais

Reconhecendo a importância da poesia no contexto educativo, procurámos perceber como este modo literário se traduz no referencial do 1º ciclo da educação básica, buscando, para tal, os elos entre as orientações programáticas da Expressão e Educação Dramática e as da Educação Literária.

Decorrente dessa análise, sinalizámos um conjunto de enunciados passíveis de guiarem o professor na aproximação didática ao texto poético. Assim, escorados no projeto “Sinergias entre Expressão Dramática e Educação Literária na Formação Inicial em Educação Básica”, e destacando a transversalidade da língua portuguesa, buscámos estratégias de leitura que permitiram desenvolver dimensões fonológicas e de interpretação, inerentes a contextos do dizer do texto poético e que contribuíram para a melhoria de competências linguísticas, capacidade de desconstrução do texto, desenvolvimento da capacidade imaginativa, produção de conhecimento e acréscimo de cultura.

Na opinião dos formadores, a perspectiva interdisciplinar que a investigação assumiu não só complementou a ação didática em cada uma das unidades curriculares como, ao potencializar o aprofundamento de conhecimentos conceptuais sobre o texto poético facilitou, por via das dinâmicas interpretativas, a aproximação dos alunos à poesia.

As reflexões sistemáticas no fim de cada sessão, e a entrevista coletiva conduzida com os alunos na fase de avaliação, confirmaram a importância da intervenção no que diz respeito: à interiorização de saberes sobre o texto poético, ao domínio de ferramentas e práticas teatrais que serviram o trabalho de interpretação, bem como a sistematização das diferentes formas didáticas desenvolvidas na abordagem do texto poético tendo em vista a futura profissionalidade docente.

O esbatimento da estranheza com que os formandos olhavam a poesia, o alargamento e conhecimento do repertório infantojuvenil, bem como o aprofundamento das formas do dizer e interpretar, terão, assim se espera, incutido o prazer na abordagem didática ao texto poético, de forma continuada e sistemática.

Enquanto formadores, encontramos ecos nas palavras de Pennac (1993:11):

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”...

Referências

Amaral, F. P. (2002). **A poesia no ensino**. Relâmpago. Revista de Poesia, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, 2002. pp. 17 – 22.

ANTUNES, Carla Pires; DIAS, M.ª Flor & SILVA, Sara Reis da (2017). Educação literária e expressão/ educação dramática/teatro: algumas sinergias em contexto académico. In: **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 1, jan./jun. 2017. p. 161-176. E-ISSN 2316-3100. <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5318>>.

AZEVEDO, F. e GUIMARÃES, A. S. O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas.

In, **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, abr./jan. 2017. p. 95-111. ISSN: 2236-0441 DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.3899>

AZEVEDO, S. M. **O papel do corpo no corpo do actor**. S. Paulo: Editorial Perspectiva.

BROOK, Peter. O Teatro E O Seu Espaço. **Desvendando Teatro** (www.desvendandotetro.com). 2013. Disponível em: <https://rafaelbouglex.files.wordpress.com/2013/.../peter-brook-o-teatro-e-seu-espaco.pdf>. Acesso em: 02 junho 2018.

BUESCU, H. C. A poesia no ensino. **Relâmpago**. Revista de Poesia, nº10. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, 2002. pp. 36 – 38.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Metas curriculares de português: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2012.

Disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf Acesso em: 03 novembro 2015.

CABRAL, M. M. **Como abordar...o texto poético**. Porto: Areal Editores, 2002.

CANDIDO, António. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

Cortesão, Margarida. **O ensino de Poesia com Quadro Interativo. Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Tese de Mestrado em Didática, ramo de Tecnologias. Universidade de Aveiro, 2012.
ESPEIORIN, Vania; RAMOS Flávia. **Imagens que inventam o gênero poesia** V SIGET. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco. Caxias do Sul, RS, Brasil, Agosto, 2009. ISSN 1808-7655

FIGUEIRAS, Carla. **Janela aberta para o mundo. Um olhar sobre a poesia na sala de aula**. Relatório Final – Práticas de Ensino Supervisionadas. Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013.

FRANCO, J. A. **A Poesia Como Estratégia**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

GEBARA, Ana. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GÓMEZ TORÉ, J. L. Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? Tarbiya: **Revista de Investigación e Innovación Educativa**, v. 41, p. 165- 175, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

MELO, I. M. P. S. **Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico**. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

MENDES, M. V. A educação literária no ensino básico. **O Professor**, 26 (3ª série), 1992. Pp. 62-68.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **1º Ciclo Ensino Básico. Organização Curricular e Programas**. Ed. Departamento de Educação Básica, 2006.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**: entenda o que ela quer dizer com os gestos, as atitudes e os sinais. São Luís: Editora Gente, 2007.

PENNAC, D. **Como um Romance**. 14ª edição. Rio Tinto: Edições ASA, 1992.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. **Currículo nacional do ensino básico**: competências essenciais. Lisboa, 2001.

RAMOS, A. M. Dos sons aos sentidos: o texto poético para a infância e a juventude. In: RAMOS, A. M. **Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007, p. 79-33.

RAMOS, Flávia. A poesia infantil a caminho da emancipação: lendo Capparelli pelo olhar da infância. In: ZINANI, Cecil, SANTOS, Salete (Org.). **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil**. Caxias do Sul: Educus, 2004.

REIS, C. et al. **Programas de português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RECHOU, Blanca-Anna. Apointamentos para Uma Biografia Literária de João Pedro Méseder. In SILVA, Sara; RIBEIRO João (Org.). **A Escrita para a Infância de João Pedro Méseder ou Como Trocar as Voltas ao Silêncio**. Palmela: Tropelias Companhia, 2015.

RIBEIRO, J. M. O valor pedagógico da poesia. **Revista portuguesa de pedagogia**, ano 41-2, 2007. Pp. 51-81.

RIBEIRO, J. M. O. **A poesia no primeiro ciclo do ensino básico: das orientações curriculares às decisões dos docentes**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2009.

SILVA, Dryelle; BOTTENTUIT JUNIOR, João (2017). O Corpo Vivo: A linguagem corporal na educação de crianças pequenas. In, **Revista Espacios** Vol. 38 (Nº 20), 2017. P. 6 – 18. ISSN 0798 1015.

SILVA, F. **Importância da poesia para o ensino de literatura: um olhar sobre a poética de Mário Quintana**. Universidade Estadual da Paraíba, s/d. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/bf918920581e872588538337ef8200ee_167_106_.pdf Acesso em 26 junho de 2018.

SOUZA, R. J. A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In AZEVEDO, F. (Coord.), **Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico**. Lisboa: edições Lidel, 2006. Pp. 47-56.

TRES, Thanisa e IGUMA, Andréia A importância da poesia na formação do leitor. **INTERLETRAS**, ISSN Nº 1807-1597. V. 3, Edição número 20, de Outubro, 2014/Março, 2015.

TREVISAN, Armindo. **A poesia: uma iniciação à leitura poética**. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

VARLEY, Júlia. **Pedras d'água: bloco de notas de uma atriz do Odin Teatro**. Ed. Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2011.

VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e Progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). **Corpo e história**. Campinas:

Autores Associados, 1986.

ZILBERMAN, R. e Silva, E. **Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Recebido em 31 de julho de 2018.
Aceito em 25 de fevereiro de 2019.