

A lírica de receção infantil e o desenvolvimento multissensorial da criança

Children poetry and the multisensory development of the children

Ana Isabel Gouveia Boura^{1,2},  0000-0001-7579-7163
aboura@letras.up.pt

¹ Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal

² CITCEM, Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço Memória

Resumo

No capítulo inicial de *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*, António Torrado reflete sobre o primado da visão e a consequente desconvocação dos restantes órgãos sensoriais na sociedade contemporânea, não apenas recordando que o progresso se traduz em contínua estimulação ótica, mas também denunciando a conivência do sistema escolar, que estimula, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo de escolaridade, a captação multissensorial dos aprendentes, mas submete os estudantes, em fases escolares subsequentes, a uma educação predominantemente livresca, que lhes aperfeiçoa a perceção visual, mas os descapacita de cabalmente apreciarem os estímulos auditivos, olfativos, gustativos e térmico-tácteis. E, todavia, no texto linguístico se insculpem as virtualidades formativas dos cinco sentidos. Porque o signo linguístico não estimula apenas a habilidade visual do recetor. Na materialidade do significante, ou na imaterialidade do significado, a palavra, avulsa, ou em sequência discursiva, convoca a apreensão multissensorial, possibilitando ao destinatário da mensagem o encontro com formas e cores, odores e sons, texturas, termias e paladares. Revela-se aqui sobremaneira pertinente o texto lírico, que, de feição condensada, restaura, gera e correlaciona imagens sensoriais, para melhor insinuar a inexpressável essência do ser. Partindo da argumentação crítico-cultural de António Torrado, mas também do postulado de inteligências múltiplas desenvolvido por Howard Gardner, se reconhece o inestimável, e insubstituível, contributo da poesia para o cabal desenvolvimento multissensorial e, deste modo, para a formação holística do ser humano.

Palavras-Chave: desenvolvimento, multissensorial, poesia.

Abstract

In the first chapter of the book *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* [From School without Sense to School of the Senses] António Torrado reflects on the primacy of the sight and the consequent negligence of the other physical senses in contemporary society. The poet and playwright reminds the reader that progress means continuous visual stimulation, and denounces the connivance of the school system, which encourages multisensory experiences in preschool and in elementary school education, but subjects the learners in subsequent grades to a predominantly bookish education, improving their visual perception, without preparing them to appreciate auditory, olfactory, gustatory and tactile stimuli. Yet, the formative potentialities of the five physical senses are evident in the

linguistic text too, because the linguistic sign does not just stimulate the reader's visual ability. In the materiality of the significant, or in the immateriality of the signifié, the word or the sentence stimulates multisensory perception, allowing the reader / listener to enjoy shapes and colours, smells and sounds, textures, and flavours. The poetic text plays an important role, since it restores, generates and correlates sensorial images in a condensed way, to better insinuate the inexpressible essence of being. Not only António Torrado's cultural-critical essay, but also Howard Gardner's multiple intelligences theory are a useful framework for reflecting on the role of literature as a source of multisensory experiences, and for recognizing the invaluable contribution of poetry to the full multisensory development and, thus, to the holistic formation of the human being.

Keywords: development, multisensory, poetry.

1 A primazia da percepção visual no processo de conhecimento

No capítulo que inicia a obra *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*, António Torrado faz notar a primazia da visão na época contemporânea, salientando, reiterativamente, que o progresso civilizacional pressupõe e promove a permanente ativação do sentido visual, em grave desconsideração dos outros órgãos sensoriais: «O império do visual na sociedade contemporânea exilou os restantes sentidos para os quartos interiores, onde se acolhem os parentes pobres.» (Torrado, 1988: 18). «Há que ver, ler pelas imagens, pelos letrados, pelas sinalizações que nos orientam no labirinto. O conhecimento penetra-nos por uma única via.» (Torrado, 1988, p. 19).

Com iniludível inquietação, aponta o contista, poeta e dramaturgo tal supremacia também nos atuais modelos pedagógicos, contrapondo as práticas de ativação multissensorial, no jardim infantil, ao privilégio da visão e consequente atrofiamento dos sobranes sentidos, já no primeiro ciclo de escolaridade: «Vem depois o ensino primário, enumerativo e eminentemente visual. A criança ainda tateia a leitura, mas a professora diz-lhe: "Não leia com os dedos", e ela esconde-os, dobra-os, fecha-os nos punhos. É o início da amputação.» (Torrado, 1988, p. 21), a qual, como Torrado (1988) acrescenta, elide, da sala de aula, o sabor da borracha roída, ou a textura do lápis rodando na boca, o sopro da saliva no dedo que vira a página, a polifonia que entra pela janela, ou assoma no imaginário, assim se estando «a interromper magias, a estorvar apelos, a estrangular emoções, a apagar registos, alojados no cérebro» (p. 21) até então.

Sem dúvida correta, conquanto pontualmente excessiva, a apreciação do autor de *À Esquina da Rima Buzina*, se aplicada, na generalidade, às sociedades de figurino ocidental, que proporcionam aos seus membros sobejas experiências pré-escolares de estimulação multissensorial, mas que os sujeitam, no longo trajeto da escolaridade, a uma educação tendencial e crescentemente livresca, aprimorando-lhes a destreza visual, desconsiderando-lhes, porém, a sensibilidade auditiva, olfativa, gustativa e térmico-tátil.

Na verdade, já muito antes da era contemporânea, a visão constituía modo preponderante de percepção sensorial humana. E, contudo, se a invenção da imprensa proporcionou o acesso mais vasto e assíduo ao saber de extração bibliográfica, o avanço científico, o desenvolvimento técnico e a explosão demográfica, nas décadas intermédias e finais de oitocentos, desencadearam o progressivo enclausuramento humano em perímetros metropolitanos, saturados de estímulos óticos, apenas ameaçados pela concorrência de

ruídos rodoviários e fragores de ferrovia, fumos de fábricas e gases de iluminação pública, agruras de alcatrão e temperaturas de fornos metalúrgicos.

Pertinente o alerta denunciatório de António Torrado, porquanto, como a psicologia nos evidencia, as sensações se revelam de máxima importância para a configuração de pensamentos, emoções e afetos, e assumem superior relevância no nosso processo desenvolvimental. É, afinal, sobretudo pelas sensações que descobrimos o nosso corpo e avaliamos o meio envolvente. Através das sensações aprendemos a sobreviver e a fruir a existência, armazenando vivências mais ou menos intensas, mais ou menos duradouras, que ampliam e preenchem multimodamente o espaço-tempo da nossa interioridade e, assim, nos afoitam na constante interação com os seres racionais, instintivos, vegetativos e inertes que nos circundam.

Recorde-se que já o embrião tem perceções sensoriais e que, como de Wall (2004) realça, os órgãos dos sentidos se desenvolvem rapidamente no período fetal e no primeiro ano de vida da criança. Interessantemente, o primeiro sentido do ser humano não é a visão, mas o tato. Muito cedo evidencia o embrião sensibilidade tátil. Tato, olfato e gosto começam a desenvolver-se no segundo mês de gestação, a audição no terceiro e a visão no quinto mês gestacional. No primeiro mês após o nascimento, o bebé reage ao toque, com reflexos, que servem a função de sobrevivência, e movimentos não-reflexos que lhe denunciam o mal- ou bem-estar; manifesta, mímica e gestualmente, desagrado perante odores e sabores incómodos; distingue as vozes das figuras significativas e sons da língua materna; e reconhece, com contornos nítidos, rostos e objetos, que, se apelativos e em movimento lento, segue visualmente.

Fica, assim, desde cedo, evidente que o cabal desenvolvimento sensorial do ser humano exige um quotidiano prazerosamente vivenciado em universo profuso de estímulos sensorio-motores. Através de experiências multifacetadas se diferenciam e, simultaneamente, se integram as potencialidades sensoriais e as habilidades motoras da criança, mas também do adolescente, do jovem e, até, do adulto. Assertivamente formula Zimmer (2019), após realçar a acuidade sensorial das crianças: «Alle Sinnesorgane brauchen jedoch Anregung, um zu funktionieren. Sie brauchen Training, um sich weiterentwickeln zu können. Sie müssen benutzt werden, um nicht zu verkümmern.» (p. 8), [Todos os órgãos dos sentidos necessitam, contudo, de estimulação, para funcionarem. Eles têm de ser utilizados, para não atrofiarem, trad. minha].

Tão impiedosamente como Torrado (1988), denuncia Zimmer (2019) a desequilibrada convocação dos órgãos sensoriais na era contemporânea:

Kinder wachsen auf in einer sinnesfeindlichen Umwelt. In unserer »verkopften« Gesellschaft verschwindet das körperlich-sinnliche Erleben immer mehr, und so besteht schon bei Kindern die Gefahr, dass ihre sinnliche Wahrnehmung sich vorwiegend auf das Sehen und Hören reduziert. Körpernahe Wahrnehmungen geraten dagegen immer mehr in den Hintergrund. (p. 8), [As crianças crescem num ambiente hostil aos sentidos. Na nossa sociedade «hipermental», a vivência sensorio-orgânica vai desaparecendo e, deste modo, existe o perigo de já as crianças reduzirem a sua perceção sensorial maioritariamente à visão e audição. As perceções próximas do corpo resvalam cada vez mais para o plano de fundo., trad. minha].

Consciente de que a visão e a audição perdem apuramento, se não suficientemente complementadas pelos restantes órgãos dos sentidos, pois que a «perceção é um processo holístico» (Zimmer, 2019, p.10), [*trad. minha*; «Wahrnehmung ist ein ganzheitlicher Prozess»], Zimmer (2019) alerta para a necessidade de as instituições pertinentes assumirem propósitos de colmatação, preenchendo as lacunas de estimulação sensorial que afetam o quotidiano não apenas dos mais novos:

Gehen die Anregungen für vielseitige Sinneserfahrungen bereits von der räumlichen Gestaltung der Umwelt, von den »Dingen« selber aus, sind weniger Impulse durch die Erwachsenen notwendig, um Kindern ein Erproben und »Üben« ihrer Sinne zu ermöglichen. Da in der heutigen Lebenswelt diese Voraussetzungen jedoch meist nicht mehr vorhanden sind, ist es wichtig, das »Training« der Sinne anzuregen und damit die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder und der Erwachsenen zu erweitern», (Zimmer, 2019, p. 11). [Se os estímulos de experiências sensoriais multifacetadas partirem já do meio envolvente, das próprias «coisas», são necessários menos impulsos através dos adultos, para se possibilitar às crianças uma experimentação e uma «exercitação» dos seus sentidos. Como, todavia, no nosso universo vivencial atual estes pressupostos não estão maioritariamente presentes, é importante estimular o «treino» dos sentidos e, com isso, a capacidade percetiva das crianças e dos adultos, *trad. minha*].

2 Implicações pedagógicas do conceito gardneriano de inteligência humana

Em escritos publicados nas décadas de oitenta e noventa do século passado e complementados por textos vindos a lume no presente século, o psicólogo norte-americano Howard Gardner contrapôs ao conceito tradicional de inteligência, entendida como faculdade geral, singular, mensurável por testes psicométricos de QI, estandardizados e de célere realização, a tese de que o ser humano possui múltiplas inteligências (Gardner, 1987, 1993, 1999, 2006, 2011), de extração biopsíquica, pois que ancoradas em diferentes áreas cerebrais, mas em direta conexão com o enquadramento sociocultural do indivíduo.

Apoiado em diferentes áreas científicas, entre elas, a biologia, a psicologia e a antropologia, Gardner (1999, 2006, 2011) listou oito critérios, a partir dos quais identificou, no ser humano, diversos tipos de inteligências, relativamente autónomas, mas harmonicamente concertantes e compondo distintos perfis intelectuais, únicos, porém mutáveis no percurso existencial. Às inteligências primeiramente enunciadas e descritas – linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, acrescentou Gardner (1999, 2011) dois outros tipos: naturalista e existencial.

Convicto do nexo entre potencial biopsíquico e aprendizagem («Intelligences are always an interaction between biological proclivities and the opportunities for learning that exist in a culture.» (Gardner, 2006, pp. 6-7), Gardner (1993, 1999, 2006, 2011) apontou, com insistência, as implicações pedagógicas da sua teoria. Neste sentido, o psicólogo norte-americano denunciou não apenas a tendência uniformizadora de muitos programas escolares («Nowadays, there is tremendous pressure to treat everyone in the same way, to give them the same curricula and to subject them all to the same quick tests.» Gardner, 1987, p. 34), mas também o desigual tratamento promovido pela «escola uniformizada»:

The uniform school is based on the assumption that all individuals are the same and, therefore, that uniform schooling reaches all individuals equally and equitably. But we obviously look different from one another and have different personalities and temperaments. Most important, we also have different kinds of minds. Gardner, 1999, p. 150).

Alternativamente, o Professor na Harvard Graduate School of Education apologizou práticas educativas suscetíveis de atenderem aos diferentes perfis intelectuais dos aprendentes: «Education can be more properly carried out, if it is tailored, to the abilities and needs of the particular individual involved.» (Gardner, 2011, p. 385). «I introduce the concept of an individual-centered school that takes this multifaceted view of intelligence seriously.» (Gardner, 2006, p. 5).

Pró-ativos no desenvolvimento multifacetado do indivíduo humano, importa, assim, que os educadores / professores não apenas valorizem as competências dominantes em cada educando / aluno, mas também proporcionem às crianças, aos adolescentes e aos jovens que lhes são confiados o apuramento das capacidades menos desenvolvidas em cada um deles.

3 A Poesia e o apuramento multissensorial do indivíduo

Entre as múltiplas inteligências discriminadas por Howard Gardner, não consta a inteligência sensorial. Embora admitindo que acuidade sensorial sinalize apurada capacidade intelectual («Acute use of sensory systems is another obvious candidate for a human intelligence.», Gardner, 2011, p. 65), o autor de *Frames of Mind* rejeita liminarmente tal hipótese tipológica: «To begin with, intelligences are not equivalent to sensory systems. In no case is an intelligence completely dependent upon a single sensory system, nor has any sensory system been immortalized as an intelligence.» Gardner, 2011, p. 72). E, contudo, quase todos os tipos de inteligência identificados por Gardner se revelam em íntima conexão com os órgãos sensoriais, pois que pressupõem não apenas o acionamento da visão e da audição, mas também a convocação do tato, do olfato e do gosto. O próprio Gardner (2011) o admite: «The intelligences are by their very nature capable of realization (at least, in part) through more than one sensory system.» (p. 72).

Que a percepção sensorial, como a experiência motora, constitui alicerce, escora e implemento determinantes nas sucessivas fases dos processos de aprendizagem fica por de mais patente, por exemplo, na diversidade de jogos infantis que pontuam as atividades quotidianas dos mais novos, desenvolvendo-lhes as competências de expressão oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, expressão musical, orientação espacial, domínio corporal e interação social, além de lhes promoverem a imaginação.

Assume, neste enquadramento teórico-metodológico, especial relevância o texto lírico. Como assim, perguntar-se-á, na senda de António Torrado, se pela visão se reconhece a disposição gráfica que designamos por *poema*? Na verdade, não são o verso e a estrofe que distinguem a lírica dos modos narrativo e dramático. Nada nos impede de segmentarmos versificada e estroficamente um conto, uma novela, um romance; ou uma tragédia, uma comédia, uma farsa; ou até uma crónica, um ensaio, uma reportagem. Só que, no termo da partição textual, por mais esmerada, não obteremos qualquer exemplar de poesia. Porque aquilo que, em primeira instância, distingue o texto lírico são a

sonoridade e o ritmo, que – eles, sim – determinam a divisão textual: versos e estrofes apenas corporizam a voz e a respiração do texto.

Lapidariamente formula Horine já em 1926: «Poems are addressed primarily to the ear, not the eye.» (p. 24). Por isso a autora norte-americana, não apenas se indigna com a proibição imposta aos alunos de movimentação labial durante a leitura silenciosa de poesia, como também advoga, com inatacável persuasão, que, na sala de aula, se pratique a leitura oral de textos poéticos também a cargo dos estudantes: «To expect them to read a poem silently and appreciate it is as unreasonable as it would be for a musician to hand an untrained person a sheet of music and ask him how he likes the tune.» (p. 25). Convicta da subestimação dos elementos fono-rítmicos na abordagem didática de poemas, Horine (1926) declara, em perentório enunciado orientador: «The pupil's first impression should be the ear.» (p. 25).

Também Vollmer (2013), depois de recordar a estreita conexão de poesia e música, bem evidente na etimologia da palavra *lírica*, realça a importância decisiva da apresentação oral do texto poético: «Das Vorlesen oder Vortragen eines Gedichtes ist für das Textverstehen unerlässlich.» (p. 69), [«A leitura oral ou a recitação de um poema é imprescindível para a compreensão do texto.» *trad. minha*].

Considere-se, ainda, Stibbs (1981), que à apologia, em formulação extrema, de presentificação oral do texto poético – «Concrete poems are silent. Other poems lie dead till they are read aloud.» (p. 43) – acrescenta a reivindicação de que, em sala de aula, se reserve a leitura em voz alta de poesia aos estudantes: «I mean reading aloud by pupils, rather than by performing teachers or distinguished actors on readily available records.» (p. 43).

Mas não somente pela modulação harmônico-melódica e pela cadência *toca* um poema o recetor textual, também pela sua densidade, evidente, desde logo, no jogo fono-rítmico, mas, não menos, na modelação imagético-sensorial. Diferentemente da nota musical, o signo linguístico agrega, na terminologia de Saussure, ao significante que o plasma o significado que o expande. E nesta polivalência sêmica ressalta a imagética sensorial do texto lírico.

Um poema configura, entretece e desvela imagens que nos estimulam multissensorialmente. Contemplá-las no seu desdobramento avulso, no seu diálogo intratextual e na sua convocação intertextual – como se quadros, em ala privilegiada de Museu – permite que elas nos afaguem sentido após sentido, ou nos entranhem em simultaneidade sinestésica, apurando-nos a sensibilidade orgânica e anímica, que, assim, nos franqueia universos inesperados e nos eleva a esferas imprevisíveis.

4 O texto lírico em sala de aula

Claro que o professor empenhado no pleno desenvolvimento multissensorial dos aprendentes, não se limitará a confrontá-los com a leitura e / ou audição de textos líricos, fomentando neles a despreocupada manifestação, individual e coletiva, de prazeres e desprazeres, de evidências e perplexidades, problematizando-lhes o título, apontando-lhes marcas temáticas e traços formais; notando-lhes remissões intratextuais e intertextuais; nem se ficará por conduzi-los a / em abordagens comparativas e transdisciplinares; desafiá-los, singular ou grupalmente, à pesquisa, compilação e partilha

de poemas favoritos; ou animá-los à escrita de poemas, mais ou menos atracados a áreas temáticas e / ou tipos textuais enunciados em programa curricular.

Ousará o docente atento ao adestramento multissensorial dos estudantes, também, a manipulação criativa do texto poético, sugerindo, incentivado por Fox e Merrick (1981), Stibbs (1981), ou Wild (s.d.), à turma que preencha lacunas de palavras propositadamente omitidas; substitua lexemas que asseguram a rima; ordene versos previamente desacoplados, ou estrofes antecipadamente deslocadas; altere a formulação titular; reduza, amplie, contrafaça, ou parodie o texto original; transforme o poema em texto narrativo, dramático ou jornalístico – sem deixar de submeter cada manuseio textual à apreciação intelectual e emocional-afetiva da turma. Ou arrojará, até, animado por Fisher e Natarella (1979), Toth (2008), ou Vollmer (2013), romper os limites da mancha gráfica, propondo ao grupo escolar atividades transmedializantes de apelo multissensorial, ou seja, a metamorfose do poema em desenho, pintura, fotografia, cartaz, vídeo, sonorização instrumental, canto, dramatização, pantomima, coreografia, colagem ou montagem.

Diálogo com o poema, remodelação do texto lírico, instauração de dinâmicas interartísticas – três modos recepcionais complementares que, na devida consideração das especificidades biopsíquicas, socioeconômicas e culturais do recetor textual, apuram capacidades sensório-motoras e cognitivas do indivíduo, possibilitando, concomitantemente, a perscrutação do processo de criação estética e o vislumbre do Belo que se entretece na obra de arte.

Talvez nenhuma outra arte concorra tão sucinta e cabalmente para a formação holística do ser humano. Talvez civilizacionalmente demolidora a falta de contacto atempado e perdurável com a poesia.

5 Referências

- de Wall, S. (2004). Die Entwicklung der Sinneswahrnehmung. *Die Hebamme*, 17(3), 164-167. <https://doi.org/10.1055/s-2004-834001>
- Fisher, C. J. & Natarella M. A. (1979). Of cabbage and kings: Or what kinds of poetry young children like. *Language Arts*, 56(4), 380-385. <http://www.jstor.org/stable/41404815>
- Fox, G. & Merrick, B. (1981). Thirty-six things to do with a poem. *Teaching Poetry*, 12(1), 50-55. <https://doi.org/10.1007/BF01147417>
- Gardner, H. (1987). The Theory of Multiple Intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 1, 19-35. <https://doi.org/10.1007/BF02648057>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Horine, C. (1926). Teaching Poetry in High School. *The English Journal*, 15 (1), 23-35. <https://doi.org/10.2307/802685>
- Stibbs, A. (1981). Poetry in the classroom. *Children's Literature in Education*, 12 (1), 39-50. <https://doi.org/10.1007/BF01147416>
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Edições Afrontamento.
- Toth, C. (2008). Die Kinderreime. Informationen für Grundschullehrerinnen. *Neue Didaktik*, 1, 109-118. <https://doi.org/10.25656/01:7334>

- Vollmer, H. (2013). Kinderlyrik im Grundschulunterricht: Exemplarische Analyse zweier Kindergedichte von Josef Guggenmos. *interjuli - internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 5 (1), 67-81. <http://www.interjuli.de/de/ausgaben/13/01-alter-und-tod/vollmer-guggenmos.html>
- Wild, E. (s.d.). *Gedichte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, 1-9. <https://pdf4pro.com/view/gedichte-im-unterricht-deutsch-als-fremdsprache-3d4bed.html>
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (23^a ed.). Herder.