



cadernos para o **PROFESSOR**

Ano XXVII Nº 39 - 2020

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN: 1678-5304

Qualis/Capes B2

cadernos
para o
PROFESSOR

Ano XXVII Nº 39 - 2020

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXVII - nº 39 (Jan/Jul 2020). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2020
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa



JUIZ DE FORA
PREFEITURA

Secretaria
de Educação

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Antônio Almas

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

GERENTES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcos Paulo Moreira

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Fábia Condé Della Garza

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - SE/PJF
Andréia Alvim Bellotti Feital - Col. Apl. João XXIII / UFJF
Sílvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery
Queila Adriana de Alcântara - SE/PJF
Tânia Guedes Magalhães - UFJF

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Fernanda Baldutti

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)
Luiz Roberto do Nascimento

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho

SUMÁRIO

ARTIGOS

05 A SALA DE LEITURA E A LITERATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ana Maria Moraes Scheffer

25 RODA POÉTICA: CONVÍVIO AMOROSO NA ESCUTA DE VOZES

Jéssica Taiara Kottwitz / Ângela Cogo Fronckowiak

38 FORMAÇÃO DO GOSTO: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO COM LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS DA PBH

Lídia de Oliveira Moreira / José de Sousa Miguel Lopes

51 MAPAS MENTAIS E MENSAGENS TRANSMITIDAS ATRAVÉS DE SÉRIES ANIMADAS

Marcus Vinícius Coutinho Parreiras / José André Villas Bôas Mello/ Bauer de Oliveira Bernardes

68 EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, ARTE E EDUCOMUNICAÇÃO EM RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Cunha Rangel / Ana Carolina Almeida Sales / Brenda Hucs de L. R. do Nascimento

80 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA MÚSICA INFANTIL: REFLETINDO SOBRE AS ESCOLHAS MUSICAIS DE DOCENTES

Anderson Carmo de Carvalho / Sílvia Sobreiras

97 A TECNOLOGIA ASSISTIVA DOSVOX: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Renato Hallal / Eliziane de Fátima Alvaristo / Jamile Santinello / Andrieli Dal Pizol

RELATOS

116 TEXTOS LITERÁRIOS E A PESQUISA NO COTIDIANO: A CRIANÇA É AUTORA DESSE PROCESSO

Alessandra da Costa Abreu

Mensagem ao Leitor

Caros leitores,

Apesar do momento que vivemos, desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia COVID-19, a Revista Cadernos para o Professor se empenhou por não interromper o seu trabalho durante esse período. Mesmo com a diminuição no recebimento do fluxo de trabalhos é com a certeza de continuarmos contribuindo para fomentar a produção científica e pedagógica relacionada à Educação Básica, que apresentamos o primeiro volume de 2020.

A literatura está presente neste exemplar com muitas contribuições. O texto que abre a revista e nos fala dos desafios e perspectivas do papel da sala de leitura na formação do leitor literário. Passando pelos textos: “Roda poética: convívio amoroso na escuta de vozes”, que discute o tema do letramento, incluindo, no debate, a perspectiva da escuta ativa das crianças em fase de alfabetização; “Textos literários e a pesquisa no cotidiano: a criança é autora desse processo”, relato que compartilha experiência e resultados de um trabalho com literatura infantil; “Formação do gosto: experiências de mediação com leitura literária nas escolas da PBH”, apresenta dados preliminares de uma pesquisa de mestrado sobre as mediações pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte; e ainda no campo literário temos o texto “Experiências práticas de contação de histórias, arte e educomunicação em respeito à diversidade cultural e protagonismo das crianças na Educação Infantil”.

“Mapas mentais e mensagens transmitidas através de séries animadas” traz uma análise da temática e do conteúdo transmitido pelas mensagens das séries de desenhos animados, comparando entre gerações, para aferir o efeito dessas na formação comportamental dos indivíduos das gerações Y e Z.

“A concepção de infância na música infantil: refletindo sobre as escolhas musicais de docentes” traz reflexões a respeito das concepções de infância que guiam o repertório musical comercial difundido como música infantil, refletindo sobre como tais pressupostos podem interferir na música utilizada em ambiente escolar.

Encerrando este volume o artigo “A tecnologia assistiva dosvox: uma análise das produções acadêmicas”.

Agradecemos a todos os autores por sua contribuição

Boa leitura!

A SALA DE LEITURA E A LITERATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ana Maria Moraes Scheffer¹

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir questões relacionadas à literatura com ênfase na dimensão humanizadora da experiência com o texto literário e à sala de leitura como uma instância que contribui para potencializar a educação literária no contexto escolar. Com base em estudos e pesquisas que abordam temáticas como a literatura, a formação do leitor e o acesso a equipamentos de leitura e acervos, busco refletir como as relações entre literatura e sala de leitura são necessárias para que o direito ao texto literário seja assegurado a crianças e alunos como um possível caminho de democratização cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de leitura. Literatura. Formação do leitor.

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss questions relating to literature with emphasis on the humanizing dimension of the experience with the literary text and the reading room as an instance that contributes to potentialize the literary education in the contextole. Based on studies and surveys that address themes such as literature, reader training and access to reading equipment and accesses, i want to reflect how the relationships between literature and the reading room are necessary for the right to the literary text children and students as a possible path of cultural democratization.

KEYWORDS: Reading room. Literature; Reader training.

¹ Doutora em Educação. Professora da rede Municipal de Juiz de Fora.
anamariamorascheffer@gmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura sensibiliza a criança para que ela desenvolva a capacidade de imaginar o que está 'escondido', o que pode ser mudado, o que está além do que se 'vé'. Essa reflexão é o primeiro passo para o pensamento crítico. É assim que a literatura contribui para que haja evoluções na humanidade.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

Por que sala de leitura? Por que literatura? O que a sala de leitura tem a ver com a literatura e a literatura com a sala de leitura? Estas são algumas das perguntas que orientam as discussões deste artigo, uma vez que a formação de leitores no Brasil apresenta, entre tantas outras demandas, a necessidade da existência de espaços públicos de leitura e de acesso a obras literárias. A sala de leitura se coloca como um espaço público de leitura no interior das escolas e, por conseguinte, um dos espaços que reafirma o lugar do livro, da leitura e da literatura.

Remontando ao passado e refletindo o tempo presente constata-se que a relação secular existente entre literatura e escola faz com que, nos dias atuais, a educação literária ainda esteja fortemente integrada ao campo educacional. Estando, portanto, no âmbito da educação escolar, a educação literária é parte das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. Esse fato incide diretamente sobre a existência de bibliotecas escolares ou salas de leitura nas instituições de ensino e o acesso efetivo aos acervos. Incide ainda sobre a apropriação da leitura literária e a presença de mediadores com adequada formação para atuarem nesses espaços, o que repercute na qualidade da educação. Nessa teia de relações, a educação literária se apresenta como um elemento de formação, de transformação nos modos de ver e compreender a vida, as pessoas, o mundo e de busca por uma participação mais consciente dos sujeitos na sociedade.

Partindo desse entendimento, para que a relação entre a sala de leitura e literatura se realize em sua plenitude, torna-se necessário considerar o papel de destaque que esse tempo-espaço, digo sala de leitura, exerce na educação literária escolar. É importante ressaltar que a sala de leitura precisa ser pensada sob o ponto de vista do direito ao acesso a livros que apresentem gêneros literários variados

como um dos primeiros passos na tentativa de se oferecer condições objetivas para que a formação leitora se realize. Atrelada a essa condição, é importante e necessário que aqueles que a frequentam tenham a oportunidade de participar de práticas de leitura que promovam a aproximação entre os leitores e a obra literária e que estejam comprometidas com a promoção de experiências estéticas.

Portanto, neste texto, discuto, inicialmente, questões relacionadas à literatura com ênfase na dimensão humanizadora da experiência com o texto literário e a sala de leitura como uma instância que contribui para potencializar a educação literária no contexto escolar. Nos tópicos seguintes, problematizo e discuto questões que visam apresentar algumas reflexões sobre a leitura, a sala de leitura e a formação do leitor literário.

Do direito à sala de leitura e à literatura

Para pautar a discussão proposta, no início deste artigo, tomo como premissa as ideias de Candido (2011) que assinalam que o direito à literatura, à arte, em geral, é um direito inalienável do ser humano, constituindo-se num bem imprescindível. Ao focalizar a relação existente entre literatura e direitos humanos o autor diz,

Primeiro verifiquei 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. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com os direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p.188).

Candido argumenta ainda que nenhum ser humano consegue viver cada dia de sua vida sem que nele aconteçam momentos de entrega à fabulação, o que torna o direito à leitura literária uma necessidade universal. Pela natureza de sua linguagem, a literatura possibilita a construção de conhecimentos sobre o mundo,

sobre as palavras, sobre as pessoas, assim como faz a ciência, só que por outros caminhos. Como pontua Barthes (2013),

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe de algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2013, p.19).

Em Calvino, a defesa pela literatura consiste em considerar que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1990, p.13). O autor apresenta seis propostas que tratam do que considera ser o valor ou especificidades da literatura, situando-as na perspectiva deste milênio, a saber, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Tais especificidades endossam a compreensão da literatura como direito e como forma de reagir com leveza ao peso do viver, de evocar imagens que alimentam e provocam a imaginação e de possibilitar o voo como forma de libertação.

Na qualidade de prática cultural e artística, a literatura tem potencial formativo e transformador, pois amplia a possibilidade de uma ativa participação dos sujeitos na sociedade que vise à plena realização desses como seres humanos inseridos e participantes de uma coletividade. Logo, não se pode prescindir desse direito, pois formar-se leitor literário implica no estímulo a interpelar a condição humana, ao resgate da humanidade e, portanto, à resistência a tudo o que nos desumaniza.

Nessa mesma linha de pensamento, ao dissertar sobre a potencialidade da literatura, Todorov (2009) afirma que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma: porém, revelação do mundo ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76 –77).

Para que o leitor possa usufruir dessa potencialidade que a linguagem literária oferece é preciso que o direito à literatura seja reconhecido, valorizado e respeitado.

A todos deve ser dada a oportunidade de contato com as variadas obras literárias, as quais são a herança cultural da humanidade, de poder explorá-las, manuseá-las em seus diferentes suportes, de ler, de conversar sobre o que leu, para que um dia possam dizer como Jorge Luis Borges, “que outros se gabem dos livros que lhes foi dado escrever, eu gabo-me daqueles que me foi dado ler” (BORGES, 2014, p. 7).

Considerando a realidade brasileira em que há uma sociedade desigual e injusta, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos para que a literatura e outros bens culturais se tornem efetivamente direito de todos. Uma das formas de se atuar contra essa desigualdade passa pelo compromisso da escola em entender e assumir a literatura como um bem inalienável, um direito humano, para que, assim, o seu papel diante do processo de imersão das crianças na cultura escrita literária seja cumprido.

É evidente que a instituição escolar não é o *lócus* exclusivo de contato e de realização de leitura de diferentes gêneros literários. Contudo, como agente social, a escola tem, entre outras tarefas, o compromisso com a formação de leitores. Sendo assim, a sua atuação é decisiva para que os educandos participem efetivamente do mundo letrado. Além disso, é importante destacar que grande parte da população brasileira aprende a ler e a escrever na escola e só tem acesso às primeiras leituras literárias nesse contexto. Portanto, é responsabilidade da escola realizar práticas de leitura literária que promovam a formação do leitor literário.

Lajolo (2002) traz apontamentos que corroboram com essa compreensão quando afirma que,

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apropriar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2002, p. 106).

Já que a literatura é defendida como direito e um bem inalienável, sua presença no currículo escolar é fundamental para que os alunos ampliem a sua

participação na sociedade através do exercício de sua cidadania letrada, possibilitada pela leitura literária.

Na esteira dessa discussão é importante apresentar o que Soares (2008), destaca no seu texto intitulado “Leitura e democracia cultural”. Segundo a autora, vários são os problemas que precisam ser enfrentados para que haja o acesso equitativo à leitura. Tais problemas estão relacionados não somente à aquisição e ao aprendizado do código escrito, mas também em relação ao acesso ao livro. Daí a importância da disponibilidade de mais e melhores livros para serem lidos e compartilhados em diferentes eventos de leitura, com destaque para a leitura literária, a qual, de acordo com Soares, “além de ser condição para uma plena democracia [...] é também instrumento de democratização do ser humano, isto é, tem o potencial de democratizar o ser humano” (SOARES, 2008, p. 31).

Diante dessa questão, as políticas públicas de constituição de acervos para bibliotecas escolares ou salas de leitura são essenciais para o incentivo à leitura e sua necessária democratização. Não obstante, é preciso reconhecer que existe uma lacuna a ser preenchida no processo de formação de leitores no que se refere à oferta de bibliotecas escolares e ao acesso a livrarias, a bibliotecas públicas e a eventos literários. Vale considerar que, em nosso país, muitos municípios não possuem livrarias e nem bibliotecas públicas, fazendo com que as bibliotecas escolares ou salas de leitura, quando existem, sejam os principais espaços públicos de acesso ao livro. A ampliação dessas instâncias de leitura e das oportunidades de acesso aos textos literários é condição objetiva para que a leitura se realize e para que vivências estéticas sejam promovidas, o que exige esforço, sobretudo daqueles que estão envolvidos com a formação do leitor.

Como no Brasil grande parte dos estudantes só tem a oportunidade de conhecer as produções culturais e artísticas na escola, a existência e o uso efetivo da sala de leitura ganham uma dimensão política, social, cultural e pedagógica. Para que a sala de leitura seja um espaço público de leitura é importante que o projeto pedagógico da escola contemple a educação literária e a formação do leitor, tomando como tempo-espaço para essa formação não só a sala de leitura, mas todos os seus espaços educativos. Além disso, projetos de leitura que buscam o envolvimento de toda a comunidade escolar são relevantes para ampliar a

participação, o envolvimento e o compromisso de todos no processo de formação do leitor literário. Assim sendo, a escola pode se tornar um polo de referência na promoção de uma cidadania leitora.

Ainda que a existência da sala de leitura não represente a solução para os desafios educacionais do nosso país, a defesa desse tempo-espço como imperativo para o processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores e para a qualidade do ensino já se faz recorrente nos discursos e debates sobre a questão da leitura em nosso país. Conforme destaca Andrade (2002), no Brasil, embora não apareça de forma evidente a influência da biblioteca ou sala de leitura em avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação que são realizadas junto às escolas públicas e particulares, a sua existência integrada a projetos pedagógicos de leitura contribui para a formação do leitor, a pesquisa e, por conseguinte, para o aprendizado dos alunos.

Por essas razões, assume importância singular a formação do professor leitor, sobretudo a sua formação literária, a qual terá repercussões na formação do aluno leitor. Em certa medida, o fato de os alunos não se aproximarem do texto literário ou, quando isso acontece, manifestarem dificuldades ou desinteresse, pode ser consequência do pouco contato dos professores com o universo literário.

Retomando Lajolo (2002), a autora acentua que,

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário. (LAJOLO, 2002, p.16).

Nessa direção, os estudos realizados por Paiva e Maciel (2008), Paiva (2012, 2015) e Silva e Souza (2008) apresentam reflexões sobre a formação de professores leitores e apontam a necessidade de dispormos de uma política permanente de formação de leitores, que seja construída não apenas com o objetivo

de distribuir acervos, mas que venha acompanhada também de investimentos na formação de mediadores de leitura, na tentativa de minimizar o distanciamento existente, muitas vezes, entre os professores e a literatura.

Conforme ainda apontam esses estudos, de modo geral, os docentes, na formação inicial e continuada, não participam de situações de leitura literária como fonte de conhecimento, reflexão, fruição, gosto e encantamento pela literatura e também como modo de ampliar a sua imersão no mundo letrado. Associado a isso, as questões metodológicas relacionadas à leitura literária não são abordadas ou aprofundadas de modo que permitam ao docente se sentir potencializado em desenvolver uma prática de leitura literária que atenda às demandas dos alunos. Geralmente, no contexto dessa formação, não é promovida “uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos” (COSSON, 2013, p. 17).

Outro fator que pode acentuar o distanciamento entre o professor e o universo literário é o fato de não haver em muitos cursos de Pedagogia a oferta de uma disciplina que trate especificamente de literatura. Sobre essa questão, Saldanha e Amarilha (2018) ao analisarem os currículos do curso de pedagogia de 27 universidades federais, localizadas uma em cada estado da federação, constataram que 41% dessas instituições apresentavam em sua estrutura curricular a disciplina Literatura Infantil, enquanto 52% a oferecem esporadicamente em forma de disciplina optativa. Em consequência, o espaço da literatura nos currículos de Pedagogia não está consolidado, o que demonstra que no percurso formativo de muitos docentes não está assegurada a sua presença.

A formação docente é, portanto, mais um possível entrave para se efetivar a prática de leitura literária na escola. Soares (2012) chama atenção para a necessidade de serem incluídos na formação docente conteúdos e estratégias que possam tornar os professores bons leitores não só de literatura como também de outros gêneros. Segundo a autora, o envolvimento dos professores, principalmente da educação infantil e dos anos iniciais é fundamental no trabalho com a literatura, pois os alunos dessas etapas se encontram numa fase importante de sua formação como leitor.

Além de haver lacunas na formação, há professores que não se reconhecem e nem são reconhecidos como leitores. No entanto, essa condição “não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram” (CADEMARTORI, 2009, p. 24). Há de se entender que a formação do leitor se dá ao longo do tempo e de diferentes maneiras, num processo contínuo.

Silva, E.T. (2009) acrescenta que a identidade do docente é a leitura. A leitura é como se fosse uma forma de ser e de existir do professor, o que faz com que as palavras “professor” e “leitura” se tornem termos inseparáveis. Sendo assim, a formação leitora dos professores traz implicações em suas vidas e no trabalho que realizam nas escolas. Desse modo, estimular os docentes a se relacionarem com a leitura, não apenas para atender às exigências do seu trabalho e do seu cotidiano, mas com o objetivo primeiro de alcançar a sua educação estética e de criar repertório de leitura bastante vasto dos mais variados gêneros, é condição indispensável para que sejam consolidadas as relações entre a escola e a literatura. Uma sólida formação literária dos professores os levará a compreender que para serem formadores de leitores, é preciso que, antes de tudo, sejam leitores de literatura.

A esse respeito, Chartier (2014) destaca que,

O papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo. Ora, para que o professor possa introduzir seus alunos à literatura (e também à filosofia política ou às ciências sociais) ele mesmo precisa ser um leitor consciente da importância das obras do passado e do presente que, por sua complexidade, intensidade e qualidade de escrita levam a pensar – e a sonhar. É, portanto, na formação dos professores que deve ser assegurada a importância dos livros, antigos ou modernos, capazes de dar aos homens e mulheres um conhecimento melhor do mundo e da sociedade. (CHARTIER, 2014, p.20).

Considerando as palavras de Chartier (2014), a literatura integrada efetivamente à formação docente será um estímulo para os professores fazerem uso da leitura literária como uma atividade que exige um movimento intelectual desafiador, tornando-os participantes ativos da cultura literária. Assim, essa

formação ao ser transposta para a prática docente, poderá ser um caminho para que não somente seja garantido o acesso às obras literárias pelos estudantes, mas também que seja assegurada a potência do ato de ler para alargar a sua compreensão do mundo. Desse modo, ao estarem em contato com o texto literário, professor leitor e aluno leitor se deslocarão para outros mundos e outras vivências. É como se fosse um movimento em que a arte leva à vida e a vida leva à arte, ensinando a cada um a olhar para a arte para aprender olhar para a vida.

As questões que foram discutidas acerca da formação do professor como leitor e mediador da formação leitora dos estudantes não se encerram apenas nas que foram aqui apontadas. É uma tentativa de chamar a atenção para a presença necessária da literatura na formação docente e as implicações disso nas práticas de leitura literária que são desenvolvidas em seus contextos de atuação, o que também justifica a pertinência, a atualidade e a potência da temática abordada neste artigo.

Em vista do que já foi apresentado, no tópico a seguir, abordo temas que contribuem para reflexão sobre algumas questões que interferem na possibilidade de que seja assegurada uma educação literária humanizadora, em que a literatura e a sala de leitura sejam de fato um direito de todos e, portanto, um possível caminho de democratização cultural.

A literatura e a sala de leitura: a formação do leitor literário em questão

A despeito dos desafios apontados, no tópico anterior, no que concerne à sala de leitura e à formação do leitor literário, uma iniciativa pode ser considerada significativa para que mudanças possam acontecer com referência às bibliotecas escolares. Hoje, pode-se afirmar que no Brasil, em termos legais, é reconhecida a importância que a biblioteca escolar assume no processo ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da promulgação da lei (BRASIL, 2010)² que visa universalizar as bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, prevendo a sua efetivação até o ano 2020.

Apesar de a Lei não especificar em que termos essa universalização se dará, o que importa é que suas determinações sejam urgentemente cumpridas, posto que,

² “Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.” (BRASIL, 2010, p. 3)

de acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, o país possui um total de 183.743 escolas, entre públicas e privadas, dentre as quais somente 36%, ou seja, 66.873 escolas de educação básica possuem biblioteca escolar. Já em relação à sala de leitura, consta que 24% das instituições de ensino possuem esse equipamento, o que corresponde a 44.150 escolas.³ A Lei também determina que as bibliotecas tenham um acervo com pelo menos um título por aluno matriculado na instituição e que sejam criados programas de incentivo à leitura.

Vale assinalar que, passados dez anos de sua aprovação, é pertinente questionar: quais são/foram as iniciativas tomadas pelos poderes estaduais e municipais para que a meta prevista dentro do prazo definido pela Lei⁴ fosse atingida?

Fica sempre em evidência a vulnerabilidade das políticas públicas de educação em nosso país, as quais são tratadas como política de governo e não de Estado, o que provoca o descumprimento e a descontinuidade de ações como podemos citar a suspensão do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desde o ano de 2014, e o seu encerramento definitivo em 2017. Tal fato teve implicações na constituição de acervos pelas escolas, ao longo desses quatro anos seguintes, já que se pode considerar que a maior parte dos livros que se encontra hoje nas estantes das bibliotecas ou salas de leitura das instituições públicas de ensino do país adveio, até então, desse programa.

No ano de 2018, o governo federal instituiu, através do Ministério da Educação (MEC), a unificação de todos os programas do livro⁵, fazendo com que a aquisição e a distribuição de livros didáticos e livros literários, que eram funções

³Fonte: Censo Escolar/INEP 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censoscolar>. Acesso em 23 de maio de 2018.

⁴Até o dado momento, há um Projeto de Lei que foi apresentado, em fevereiro de 2018, pela deputada Laura Carneiro que propõe algumas alterações nessa Lei com vistas ao seu aperfeiçoamento como a disposição sobre uma nova definição de biblioteca escolar e a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas escolares (SNBE). De acordo com o projeto proposto, o SBNE terá, entre outras funções, a de oferecer condições efetivas para que estados e municípios consigam implantar as bibliotecas escolares em todas as escolas do país. Reconhecendo que a lei não será cumprida a tempo, já que faltam apenas dois anos para o seu cumprimento, neste Projeto de Lei é disposto que os sistemas de ensino terão até o ano de 2024 para cumprirem o que nela está determinado.

⁵A unificação dos Programas do livro se deu a partir da edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017.

atribuídas, respectivamente, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶ e ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), passassem a ser executadas apenas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A mudança que decorre da implantação dessa nova proposta é a possibilidade de os professores fazerem a escolha dos livros que constituirão o acervo das salas de aula e/ou das bibliotecas escolares e de os alunos receberem dois livros que serão reutilizáveis nos anos que se sucederão. A partir dessa modificação, cria-se a expectativa de que haja uma maior circulação das obras, de modo a gerar um movimento de todo o coletivo da escola no uso dos livros que nela chegarem.

Como já foi constatado em estudos feitos sobre o PNBE, muitos professores desconheciam esse programa, e, por conseguinte, os livros não eram utilizados em suas aulas. Pelo atual programa, os professores tiveram que conhecer os livros existentes em uma base para que as escolhas fossem feitas, o que pode representar um avanço em relação ao programa anterior. Entretanto, ainda não há tempo considerável para uma análise mais consistente das mudanças que decorrem da alteração do programa, o que também fugiria aos objetivos deste artigo. A questão relacionada ao acesso à materialidade do livro já havia, de certa forma, avançado e o que se espera é que o PNLD Literário possa alcançar o objetivo primeiro, que é a formação do leitor literário.

No intuito de avançar nas discussões sobre as questões relativas à sala de leitura e à literatura apresento, na sequência, o que algumas pesquisas realizadas em âmbito nacional que tratam da leitura e da biblioteca escolar sinalizam acerca das demandas próprias dessa instância, do seu valor, da sua contribuição na formação do leitor e da necessidade de manutenção de programas de incentivo à leitura. Discuto também sobre as avaliações externas que são aplicadas aos estudantes brasileiros e os problemas que os resultados obtidos evidenciam em relação ao domínio da leitura em diferentes níveis de escolarização e os desafios a serem enfrentados diante dessa realidade.

⁶ O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

A leitura e a biblioteca escolar: um modo de compreender as pesquisas e avaliações

Algumas pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional assinalam a importância e a urgência de se discutir e aprofundar o tema da leitura e da biblioteca escolar em função das diferentes demandas a serem atendidas para que avancemos no fomento à leitura e na formação de professores e alunos leitores no Brasil. Entre as pesquisas realizadas destaco, primeiramente, a denominada “Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”⁷, sob a coordenação de (BERENBLUM; PAIVA, 2008). Além de ter como objetivo obter informações sobre o uso dos livros destinados às escolas pelo referido programa e sobre o seu impacto na formação de leitores, essa pesquisa discute e amplia a compreensão acerca da relevância do papel da biblioteca escolar no cenário da educação brasileira.

De acordo com as pesquisadoras, no que concerne à biblioteca escolar ficou comprovada a ênfase dada aos aspectos relacionados à sua estrutura física. A pesquisa revelou que, em geral, as bibliotecas escolares não possuem espaços adequados, acervos diversificados e não contam com a atuação de profissionais com a devida formação para nelas atuarem. Integra-se ainda a essas questões, segundo os resultados apresentados, a inexistência de políticas públicas consolidadas de formação de leitores que, efetivamente, contribuam para a realização de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura nos espaços das bibliotecas escolares.

Outro estudo que se destaca é o que trata, especificamente, sobre a biblioteca escolar intitulado “Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil” (2011). Esse estudo traz importantes contribuições para a reflexão acerca das características físicas e de funcionamento das bibliotecas escolares das escolas públicas brasileiras, as concepções acerca desse espaço de leitura, o avanço de políticas de financiamento através da utilização de instrumentos como a observação e aplicação de questionários.

⁷ Trata-se de uma pesquisa avaliativa do PNBE que foi realizada por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e desenvolvida pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC) objetivando o fornecimento de dados ao Ministério da Educação sobre esse programa e sobre questões relacionadas às bibliotecas escolares.

Na análise dos dados produzidos a partir dessa pesquisa, as pesquisadoras destacam que existem obstáculos que interferem no funcionamento das bibliotecas escolares. Dentre esses obstáculos encontram-se a quase ausência de políticas públicas para a seleção, formação e manutenção de profissional especializado (bibliotecário) para atuar nas bibliotecas escolares e a escassez de trabalho integrado entre a biblioteca da escola e a do bairro, quando essa última existe. Outro aspecto a ser destacado é o que aponta que os critérios adotados para a seleção do profissional que irá atuar nesse contexto não levam em consideração a necessidade de um profissional preparado especificamente para exercer tal função nesse espaço específico. De modo geral, quem assume essa função são professores readaptados ou aqueles que estão prestes a se aposentar. A necessidade de formação e acompanhamento permanente do trabalho desse profissional pelas redes públicas de ensino e o comprometimento na estruturação dos espaços de leitura são também importantes dados discutidos pela referida pesquisa.

Por fim, apresento a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”⁸, produzida pelo Instituto Pró-Livro e, que, em sua 4ª edição, realizou 5.012 entrevistas em 317 municípios brasileiros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Considerada como o mais amplo levantamento realizado até hoje no Brasil sobre hábitos, práticas e opiniões sobre a leitura, essa pesquisa, também em suas edições anteriores, vem se ocupando das condições de leitura da população brasileira, revelando dados relevantes que merecem a atenção de todos os envolvidos com essas questões.

A referida pesquisa define leitor como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”. Já o não leitor é definido como “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses”. De acordo com seus dados, 56% dos entrevistados estão inseridos no universo dos que são considerados leitores, enquanto 44% são não leitores. Tal definição é discutível por não apresentar critérios em relação ao tipo de livro lido pelos entrevistados para que se considerem leitores e qual a qualidade

⁸*Retratos da Leitura no Brasil* é uma pesquisa quantitativa de opinião que adota a metodologia desenvolvida pelo Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e o Caribe - CERLALC-Unesco - com a finalidade de ter parâmetros internacionais de comparação entre os países da Ibero-América e também de possibilitar a produção de séries históricas sobre o comportamento leitor. A coleta de dados é feita através de aplicação de questionário e entrevistas presenciais face a face (com duração média de 60 minutos) realizadas nos domicílios de brasileiros alfabetizados ou não.

das obras lidas. Logo, o que se pode inferir disso é que a pesquisa não está se referindo especificamente ao livro literário. O uso dessa definição revela ainda que quando se pensa em leitor, a ideia que prevalece, de modo geral, no senso comum, é a de que se trata de alguém que além de ler e usar a leitura em sua vida cotidiana para fins práticos, lê, sobretudo livros, com certa frequência, sem precisar que o texto seja lido na sua integralidade.

A esse respeito Britto (2015) esclarece que,

De fato, o senso comum e a ideia corrente em meios pedagógicos são o de que ser leitor significa algo mais; significa ter uma atitude diante das coisas do mundo: o leitor não é leitor porque pode ler (ainda que isso seja uma condição *sinequa non*). Ele, numa perspectiva positiva, se constituiria como tal quando, além da mecânica do texto, fizesse sua “leitura do mundo”, para usar a consagrada expressão de Paulo Freire. [...] Em palavras diretas, só tem sentido aprender a leitura dos textos se for para ampliar as formas de perceber o mundo e perceber-se nele. (BRITTO, 2015, p. 70–71).

Em conformidade com os resultados apresentados nessa edição da pesquisa, um terço dos entrevistados revela ter recebido a influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura. Os mediadores mais citados foram a mãe (11%) e o professor (7%). É significativo destacar que esses dados sinalizam que a mediação feita para a formação do gosto pela leitura, que leve a pessoa a ler, tem impacto na formação do indivíduo como leitor ou não leitor.

Tal fato pode ter relação com outro dado importante da pesquisa que aponta que 18% dos professores não indicam livros para os seus alunos. Sabemos que, por via de regra, lemos livros orientados por indicações de pessoas de quem gostamos ou que merecem nossa atenção. A presença de mediadores que contribuem para despertar o interesse pela leitura nos leitores possibilita a formação de uma rede de referências de textos, histórias, livros, entre outros escritos que alargam a formação leitora dos sujeitos.

Outro dado importante desta pesquisa diz respeito ao que, no dia a dia da escola, é observado sobre a formação do gosto pela leitura. “Gostar muito de ler” envolve mais as crianças menores, enquanto “gostar um pouco de ler” é apontado pelos adolescentes, o que retrata uma mudança significativa na relação estabelecida

pelos alunos com a leitura a partir do ingresso nos anos finais do ensino fundamental. De certa maneira, esse afastamento dos adolescentes da literatura pode ser consequência do modo como as escolas promovem a aproximação entre o aluno e a leitura de textos literários, levando-os a perceber essa prática de leitura como obrigação, desprovida de um sentido mais pessoal. Os dados a que chega a pesquisa reforçam a importância de a leitura literária ser trabalhada na escola porque é na idade de escolarização obrigatória que se encontra grande número de leitores, o que pode representar uma possibilidade de que eles deem continuidade à sua formação de leitor literário ao longo de suas vidas.

Nessa 4ª edição da pesquisa foram introduzidas perguntas com vistas à avaliação das bibliotecas escolares. Com base nas respostas dadas a essas perguntas, ficou evidenciado que a biblioteca é concebida como um lugar associado à pesquisa e ao estudo. A motivação que leva os estudantes a irem à biblioteca escolar está relacionada, sobretudo à necessidade de “pesquisar ou estudar”, demonstrando que o ato de ler na escola e fora dela se realiza, de modo geral, com o propósito de buscar informações, o que também é um importante papel a ser assumido pela biblioteca escolar.

Chamo a atenção, portanto, para a importante e necessária prática de leitura de livros na biblioteca com vistas à fruição, ao prazer de ler, mesmo reconhecendo que a leitura de livros literários não apresenta apenas a possibilidade de obtermos prazer. Muitas vezes o texto literário interpela o leitor de tal modo que o faz se sentir incomodado, angustiado, revelando que, ainda que se busque ler literatura como forma de atividade lúdica ou passatempo, a leitura literária propicia uma vivência que instiga e exige comprometimento, esforço intelectual, o que se constitui como uma das condições para a formação, o conhecimento e a liberdade do leitor.

A descontinuidade de ações e a ausência de uma política efetiva de leitura no país, além de outras questões que já foram tratadas ao longo deste artigo, incidem, significativamente, nos resultados de avaliações nacionais e internacionais que são realizadas para obterem informações sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Dentre essas avaliações, destaco o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –PISA– (2015) que faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação

Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de um programa contínuo que tem o objetivo de desenvolver “um corpo de informações para o monitoramento de conhecimentos e habilidades dos estudantes em vários países, bem como em diferentes subgrupos demográficos de cada país” (OCDE, 2016).

O PISA consiste em um estudo que permite ao Brasil verificar os conhecimentos dos estudantes em leitura e nas disciplinas de matemática e ciências para compará-los com os resultados obtidos por alunos de outros países que são membros da OCDE e de mais outros 35 países considerados de economias parceiras. Em sua sexta edição, os dados de desempenho de estudantes brasileiros revelam que a porcentagem de alunos abaixo do nível satisfatório de proficiência na área de leitura chega a 50,99%. A nota média dos jovens brasileiros foi 407 pontos, significativamente inferior às dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teve como resultado uma média de 493 pontos (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO 2016). Esses resultados são indicativos de que no Brasil ainda persistem alguns problemas que precisam ser superados no que concerne à formação leitora de seu povo, sobretudo porque ainda temos no país 11,5 milhões de analfabetos (IBGE 2017).

Conforme venho enfatizando, concordo com Santos (2009) quando afirma que,

Vivemos num país onde indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e a formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento. É nessa perspectiva que o agente de leitura deve agir. Sua ação cultural é, por excelência, uma ação social de transformação da realidade onde ele está inserido. Numa dimensão mais ampla, todo agente de leitura é um agente cultural e social. (SANTOS, 2009, p. 38).

A despeito das críticas que possam ser feitas às pesquisas e avaliações apresentadas, os dados aqui explicitados são indicativos de que existem problemas com relação à formação leitora dos estudantes brasileiros. Tais pesquisas apontam

que não é possível tratar de literatura e sala de leitura sem considerar a conjuntura atual, a qual, por sua vez, não pode ser analisada apenas sob o ponto de vista do panorama nacional, pois o que se apresenta em relação ao campo da educação em outros países, muitas vezes, também tem repercussões no cenário brasileiro. A realidade apresentada exige, portanto, ações propositivas no tocante às políticas públicas de fomento à leitura e de formação docente para que, assim, a formação de leitores no país alcance o êxito necessário e desejado.

Diante dos resultados das pesquisas e das avaliações que reiteram os problemas que há muito tempo desafiam os educadores do país, a sala de leitura assume acentuada relevância por ser um dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do processo educativo, frente ao número significativo de estudantes que ainda não possuem o nível adequado em leitura e interpretação de textos. Compreendê-la como um tempo-espço de mediações, de interações, de trocas simbólicas, de vida, de eventos dialógicos, de formação de leitores é reconhecer que a sala de leitura tem um papel precípua na divulgação da cultura, na construção do conhecimento e, sobretudo na formação de leitores de literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13–15.

BARTHES, R. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BERENBLUM, A.; PAIVA, J. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BORGES, J. L. **Biblioteca pessoal**. Lisboa: Quetzal, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 2010. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Brasil Literário, 2015

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Edições Brasil literário).

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171–193.

CHARTIER, R. A leitura como prática cultural. Entrevista. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 17, p. 18–39, dez. 2014.

COSSON, R. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11–26.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PAIVA A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 111-126.

_____. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, P. (org.) **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

_____. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BAPTISTA, M. C. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 157-180.

SANTOS, F. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 37–38.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia**: uma presença necessária. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS F. NETO. et al (Orgs). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, p.23-36.

SILVA, L.M.S.; SOUZA, G.M.A. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: PAIVA A. et al. (Orgs) **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 167-176.

Soares, M. B. Leitura e democracia cultural. In: Paiva et al (orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 107, 2012. Entrevista concedida a Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

RODA POÉTICA: CONVÍVIO AMOROSO NA ESCUTA DE VOZES

Jéssica Taiara Kottwitz¹
Ângela Cogo Fronckowiak²

RESUMO

A proposta deste trabalho é discutir sobre o tema do letramento, incluindo, no debate, a perspectiva da escuta ativa das crianças em fase de alfabetização na roda poética. Estabelece, também, interlocução entre a vigorosa ação dos corpos sobre as materialidades que estão no mundo, entre elas, a palavra escrita, e a implicação do rigor como agente necessário para que a repetição venha a ser uma descoberta que impulsiona outras possibilidades de expressão. A leitura, assim, é percebida como processo, vitalidade de uma experiência que significa ação de ler, ou seja, leitura enquanto fazer *poético* (VALÉRY, 2011), que enseja um percurso e demanda reiteração. Para isso, reivindicamos a biblioteca escolar enquanto espaço de uma prática e não como lugar desprovido de ocupação. Autores como Kohan (2007; 2011) e Barbosa (2007) evidenciam o protagonismo infantil e salientam o papel vital que a literatura pode exercer, desde a infância, impulsionando leitores a constituir e partilhar sentidos cada vez mais amplos para a vida coletiva. Quando nos deslocamos no sentido de compreender as dificuldades do outro, quando nos dispomos a admitir “não saber” – enquanto movimento contraditório que nos dinamiza devires humanos – já não divisamos quem ensina e quem aprende e somos um pouco como o “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2005), não porque não entendamos o discurso alheio, mas porque ele ainda está se tornando escuta em nós. A ação (de escuta) acaba por ser, igualmente, a ação daquele que “ignora”, agimos *poeticamente* com o outro. E quando, afinal, compreendemos, ressignificamos todo o resto, compartilhando maravilhosos o espanto e a perplexidade, o insólito e o inexplicável ato de existir, porque ler, assim como viver, se constitui no tempo de ser e realizar o sendo que somos. Utilizando a roda poética como meio de encontro, exercitamos a nossa capacidade de humanamente encontrarmos em nossos pares um pouco de nós e, com eles, construirmos momentos de convivência.

PALAVRAS-CHAVE: Roda poética. Convívio. Escuta.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the topic of literacy, including, in the debate, the perspective of active listening to children undergoing literacy in the poetic circle. It also establishes an interlocution between the vigorous action of bodies on the

¹ Mestranda e bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

materialities that are in the world, including the written word, and the implication of rigor as a necessary agent so that repetition becomes a discovery that drives other possibilities of expression. Thus, reading is perceived as a process, vitality of an experience that means reading action, that is, reading while doing *poetry* (VALÉRY, 2011), which leads to a journey and demands reiteration. For this, we demand the school library as a space for a practice and not as a place devoid of occupation. Authors such as Kohan (2007; 2011) and Barbosa (2007) highlight the role of children and highlight the vital role that literature can play, since childhood, encouraging readers to constitute and share increasingly broad meanings for collective life. When we move towards understanding the difficulties of the other, when we are willing to admit “not knowing” - as a contradictory movement that makes us human beings dynamic - we no longer see who teaches and who learns and we are a bit like the “ignorant teacher” (RANCIÈRE, 2005), not because we don't understand others' discourse, but because it is still becoming heard in us. The action (of listening) ends up being, equally, the action of the one who “ignores”, we act *poetically* with the other. And when, after all, we understand, we re-signify everything else, sharing in amazement the astonishment and perplexity, the unusual and the inexplicable act of existing, because reading, as well as living, is constituted in the time of being and realizing what we are. Using the poetic wheel as a means of meeting, we exercise our ability to humanly find a little bit of ourselves in our peers and, with them, build moments of coexistence.

KEYWORDS: Poetic wheel. Conviviality. Listening.

INTRODUÇÃO

A disposição em examinar a escuta de vozes nas rodas poéticas surgiu a partir do vínculo que o grupo de pesquisa *Estudos poéticos: educação e linguagem* (Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC)³ vem estabelecendo com a intencionalidade pedagógica do encontro que as rodas favorecem. Compostas por adultos e crianças, elas têm sido concebidas enquanto experiência de interlocução em linguagem e operadas em diferentes contextos educativos, distanciadas da ideia de que as crianças aprendem apenas porque os adultos as ensinam. Nós nos constituímos humanos por habitar a linguagem e, com ela, os sentidos da e na coletividade.

Em nossas pesquisas, espaços como os ateliês, diferenciados das salas de aula convencionais, são mais produtivos para a gestão docente do inesperado,

³ O grupo existe na Universidade, desde 1999, abrangendo, entre suas principais ações, o projeto *Encontros com a Poesia*, ação que envolve, atualmente, escolas da região, abrindo espaço para a vivência do poético em forma coletiva. Mais informações sobre o projeto podem ser exploradas através do link: <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html>.

aquela que “autoriza a experimentação, a tentativa, a errância” e “intencionalmente acolhe, no coletivo, experiências ou situações que nem os adultos nem as crianças sabem como serão concluídas” (RICHTER; LINO, 2019, p. 211). Se o acolhimento à experimentação de espaços e tempos diferenciados, com o propósito de redimensionar a cultura da forma escolar já é arriscado na educação infantil, ele parece impraticável nos anos iniciais do ensino fundamental, embora seja possível verificar que, para as crianças que se iniciam na caminhada rumo à alfabetização, a alegria esteja no acontecimento de que “cada nova palavra ou imagem [...] conquistada amplia [...] a percepção das coisas. Quando a linguagem se transforma, tudo se transforma” (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2007, p. 61).

O embaraço com a aprendizagem e com o convívio em espaços educativos costuma ser pensado a partir da tendência por procurar culpados: o governo, as elites, a mídia, as classes desprivilegiadas que estão na escola por obrigação, a problematização do espaço educativo, a sua precária condição e infraestrutura, a hiperatividade de crianças, os meios eletrônicos, os baixos salários de professores, a pequena interação família-escola, o descaso dos professores, o despreparo destes para assumir e aceitar a inclusão. O desinteresse deles com o letramento e a alfabetização segue percurso similar, fazendo-se notar na polêmica acadêmica sobre os equívocos decorrentes de sobrepor ou confundir os dois fenômenos, na necessidade de compreensão da leitura enquanto construto social, no indispensável engajamento de pais e familiares entre outros posicionamentos que apontam, em igual medida, para o problema da defasagem da competência leitora de crianças e jovens, que parece não ter fim e desencadear inúmeros problemas ao futuro das gerações.

Sem negligenciar tais ponderações, a práxis com as rodas poéticas no espaço-tempo físico do ateliê, onde a produção de sentidos para a docência evidencia o ato de educar enquanto modo de *com-viver*, nos levou a observar com mais detalhamento as crianças ocupando a dimensão da roda junto com adultos. Esse fato suscitou diversas inquietações, principalmente no que diz respeito aos sentidos que as crianças fazem emergir, quando seus corpos adentram espaços como o da biblioteca. Consideramos, para isso, a fenomenologia dos espaços, que Gaston Bachelard explora, na obra *A poética do espaço* (1989), para distinguir a

Imagem do redondo, também concretizada no formato da roda poética, como importante forma de acolhimento do ser, o “não-eu que protege o eu” (BACHELARD, 1989, p. 24).

Discorreremos, então, sobre o tema do letramento, entendido por nós como um processo importante que pode acontecer concomitantemente à alfabetização. O letramento estaria, nesse caso, vinculado às rodas poéticas, nas quais realizamos leituras literárias com as crianças. Estabelecemos, por isso, interlocução entre a vigorosa ação de seus corpos sobre as materialidades que estão no mundo, entre elas, a palavra escrita e a implicação do rigor como agente necessário para que a repetição de nosso fazer venha a ser uma descoberta que impulsiona outras possibilidades de expressão. Nesse sentido, entendemos que o vigor de nosso agir instrui o rigor com que realizamos nosso trabalho, renovando as possibilidades de aprofundamento que existem na circularidade de nossa existência.

A ideia de progresso, pensada por Gaston Bachelard (2007, p. 84), delinea, justamente, uma sucessão de instantes caracterizados pela repetição e atualizados pela novidade: “a consciência de nossa duração é a consciência de um *progresso* de nosso ser íntimo, seja esse progresso efetivo, imitado ou, ainda, simplesmente sonhado” (BACHELARD, 2007, p. 86). Ler, nesse entendimento, é expor-se à experiência de roubar sentidos e, com ela, constituir um tempo verticalizado pela duração do instante. A leitura é, assim, concebida como processo, vitalidade de uma experiência que significa ação de ler, ou seja, um fazer *poético* (VALÉRY, 2011), que enseja um percurso reiterado pela ação em linguagem. Na roda poética, do convívio emana o surgimento de instantes fecundos nascidos na intensidade do vivido. A biblioteca pode ser o centro da convivialidade, assemelhando-se a um ninho protetor:

Ao seu valor de proteção, que pode ser positivo, ligam-se também valores imaginados, e que logo se tornam dominantes. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em especial, quase sempre ele atrai. (BACHELARD, 1989, p. 19)

Nessa perspectiva, nossa intenção é enfatizar o tempo que destinamos à convivência em rodas poéticas, de conversas e de leituras, incitando a percepção de interesses que emitem a vontade pela continuidade de um fazer, não em busca de um produto acabado, mas de um percurso que pode ser infinito, profundo e genuíno.

O QUE FAZ A RODA SER POÉTICA?

As imagens vinculadas ao redondo trazem a marca da primitividade. Para avivarmos essa ideia, remontamos à imagem sonhada de uma roda poética. O redondo, para Gaston Bachelard (1989), remete a um devaneio da carícia, evocando uma congregação do ser consigo mesmo, afirmando sua identidade no mundo e aproximando-o de uma vivência poética, na medida em que, escutando e percebendo o outro, também se percebe e se escuta. Na roda poética, o convite ao circular acontece não só pela sua representatividade enquanto forma, mas pelo envolvimento que o coletivo tem nessa participação:

as imagens da *redondeza plena* ajudam a nos congregarmos em nós mesmos, a darmos a nós mesmos uma primeira constituição, a afirmar o nosso ser intimamente, pelo interior. Pois, vivido do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo. (BACHELARD, 1989, p. 237, grifo do autor)

A visibilidade do redondo é convidativa pela sua incansável abertura à existência que se manifesta a partir de interesses comuns por diversos aspectos do mundo, sejam eles da ordem do pensar ou do agir. Assim, um espaço percebido como valor amplia a imensidão íntima do ser e cresce dentro dele. Habitar a roda é olhar, sentir e compartilhar com seu próximo a experiência de existir. Mas é, também, reiterar sua presença de escuta, que acontece renovada a todo instante. O convívio amoroso, a ligação harmoniosa entre os corpos e a alegria de estar no mundo, habitando essa circularidade, reflete uma ação repetida e, ao mesmo tempo, renovada, comprovando a atualidade do ser que a ela se entrega.

Da mesma forma que reconhecemos o contraste de complexidade entre personagens redondas e planas na literatura, temos, também, a imagem poética do redondo associada, sensivelmente, a maior profundidade do que aquilo que se expõe na superfície. Personagens redondas são complexas, densas e misteriosas,

se fazendo e refazendo a cada experiência. A imagem da roda, feita e desfeita, busca ter sua especificidade marcada também pelo seu sentido de agregar a ampla existência de suas singulares partes.

Tomamos, então, o modelo de roda poética como propulsora do devir, do sentido que emana das relações e das diferentes maneiras de estar sendo humano. Quando “o mundo é redondo ao redor do ser redondo” (BACHELARD, 1989, p. 242), temos como premissa nos reinventarmos no convívio que, um tanto implicado, respeita o ser em sua essência.

Nesse sentido, a roda amplia os laços, permite a expressão, favorece a escuta e educa, na medida em que, tornando-se repetição, transforma aqueles que se deixam atravessar pelo instante criador que ela proporciona. A partir das rodas, é possível compreender as crianças em suas singularidades e, com elas, conviver para aprender em ação que se faz no fluxo de ouvir. Contudo, o exercício da roda também pode revelar as limitações da atenção e escuta adulta às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças com a leitura, porque, nem sempre, escutamos a nós mesmos!

Escutar o outro não é apenas dizer diante dele “*pode falar*”, escutá-lo implica *poder escutar*. Poder escutar não só o que não gostaríamos de ouvir – exercício fundamental para eliminar a arbitrariedade – mas poder escutar que, seguidamente, *ouvimos para poder falar*, o que exige do outro escutar aquilo que *não sabemos calar*, o que *insistimos em dizer*, que só a nós interessa planejar enquanto diálogo. Se somos diálogo, convém insistir que *podemos* nos escutar reciprocamente.

Quando nos deslocamos no sentido de compreender as dificuldades do outro, quando nos dispomos a admitir “não saber” – enquanto movimento contraditório que nos dinamiza devires humanos – já não divisamos quem ensina e quem aprende e somos um pouco como o “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2005), não porque não entendamos o discurso alheio, mas porque ele ainda está se tornando escuta em nós. A ação (de escuta) acaba por ser, igualmente, a ação daquele que “ignora”, porque agimos *poeticamente* com o outro.

Poder escutar é o exercício fundante da roda, que nos desafia a perceber que, seguidas vezes, no afã da ensinância desenvolvemos pouca disposição para atentar a aprendizagem particular e alheia, ou, em outros termos, nossa escuta

focada na intenção – ou no método – reduz o exercício de amorosidade que implica ouvir.

Como argumenta Fromm (1995), a amorosidade é a possibilidade de atualização e de concentração da nossa força de amor. Amar uma pessoa implica amar o homem como tal. O amor existe na manifestação que somos capazes de dirigir ao outro e a nós mesmos, é uma expressão de “produtividade e implica cuidado, respeito, responsabilidade e conhecimento. Não é um ‘afeto’, no sentido de ser afetado por alguém, mas um esforço ativo pelo crescimento e felicidade da pessoa amada”. O amor institui suas raízes na própria capacidade de amar, mas amar somente àqueles que se tem responsabilidade direta, ou familiar, sem ter “sentimentos pelo ‘estranho’, é um sinal de incapacidade básica de amor”.

A atenção dedicada àqueles que estão conosco propõe uma maneira amorosa de confiança, que é medida na intensidade do vivido. Confiar no próximo é a garantia de que “aconteça o que acontecer, não estamos sozinhos” (ZUMTHOR, 2007, p. 86). A promessa de tal vínculo elucida a importante arte da convivência e, por isso, permite que possamos aprender juntos a habitar o mundo, transformando-o e criando caminhos para tudo o que somos capazes de imaginar.

Nessa perspectiva, ocupar o espaço da roda na biblioteca é estar no núcleo de um acontecimento cercado pela materialidade da palavra escrita (os livros), em que as crianças, mostrando sua presença, também estão “*no* seu mundo, num *dentro* que não tem *fora*” (BACHELARD, 1988, p. 162, grifos do autor), representado pela “redondeza” do espaço que acolhe o ser.

Rodas de escuta na biblioteca: protagonizar o acolhimento no espaço-tempo

Sonhar o espaço da biblioteca, como forma lúdica e poética de se encontrar com a linguagem, interfere no modo como a literatura pode ser abordada na alfabetização e nas demais fases escolares. Como refletiu Bachelard (1989, p. 31), “o espaço convida à ação e, antes da ação, a imaginação trabalha”. O lúdico é, justamente, a possibilidade de agir que se faz no jogo estabelecido pela manifestação poética da linguagem, pois, na tensão e na alegria podemos encontrar a alteridade na palavra e com ela constituir outras possibilidades de

Para o historiador Johan Huizinga (2004), o jogo, apresentando-se como intervalo na rotina, distingue-se do cotidiano pela limitação de tempo e de espaço.

Além disso, caracteriza-se pelo envolvimento de sentimentos de tensão e alegria que colaboram com a sua repetição: “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (HUIZINGA, 2004, p. 13).

A instauração do lúdico, através da escuta de textos, pode gerar o que Bachelard (1988) chama de devaneio poético. O devaneio é definido pelo filósofo como “uma fuga para fora do real” (BACHELARD, 1988, p. 5). Essa fuga pode ser entendida como um movimento do pensamento, que segue no fluxo do nosso íntimo e “nos põe em estado de alma nascente” (BACHELARD, 1988, p. 15), ajudando-nos a “habitar a felicidade do mundo” (BACHELARD, 1988, p. 23).

O devaneio poético se fundamenta a partir do par repercussão-ressonâncias, fenômenos que, conforme Bachelard (1989), exprimem a profundidade com que o corpo pode reagir às palavras. As imagens que atingem o nosso íntimo são nomeadas de repercussões e, delas, costumam emergir manifestações expressivas diferenciadas, denominadas de ressonâncias (riso, choro, gestos, vontade de falar e/ou de escrever).

A biblioteca escolar entendida enquanto espaço habitado através das rodas poéticas, conferem às crianças a possibilidade de exporem a linguagem e suas reservas de entusiasmo, demonstradas a partir da repercussão-ressonâncias que manifestam. A escolha desse espaço para cultivar a roda, aproxima as crianças dos livros e possibilita um encontro sensível que acontece quando “a alma encontra no objeto o ninho de uma imensidão” (BACHELARD, 1989, p. 196). Doando nosso ser à apreciação e à admiração pelo espaço e por aquilo que ele guarda, estamos recebendo o valor que a ele destinamos. Os livros passam a ser, então, “objetos mistos, objetos-sujeitos. Têm, como nós, por nós e para nós, uma intimidade” (BACHELARD, 1989, p. 91) e tornam-se parte de nossa existência.

A biblioteca, contudo, perde notoriedade quando entendida apenas como lugar, depósito de livros, ficando destinada a visitas para retiradas e trocas de obras que, talvez, nem sejam lidas às crianças pelos adultos em casa. Quando oportunizamos às crianças ficarem na biblioteca, explorando esse espaço, através da escolha de livros, brincadeiras, conversas e primeiras tentativas de desafiarem o corpo na decifração da palavra escrita, estamos dando abertura para que elas estabeleçam um vínculo de convivência não só com as outras crianças, mas também conosco e com os livros. Essa proximidade é, como coloca Bachelard

(1988, p.160), um devaneio de fidelidade íntima que alimenta a familiaridade⁴². Podemos, nesses moldes, entender que a nossa imensidão íntima se conecta melhor com o que nos é mais familiar:

Nossos devaneios de objetos, se profundos, fazem-se na concordância entre os nossos órgãos oníricos e o nosso coisário. Assim, nosso coisário nos é precioso, oniricamente precioso, pois nos oferece os benefícios dos *devaneios ligados*. Em tais devaneios, o sonhador se reconhece como sujeito que sonha. Que prova de ser, reencontrar numa fidelidade de devaneio tanto o seu eu sonhador como o próprio objeto que acolhe o nosso devaneio. (BACHELARD, 1988,p. 160, grifos do autor)

Ao perceberem a roda enquanto a forma que congrega múltiplas e simultâneas ações leitoras, que convidam a repetição circular no espaço poético da biblioteca, os adultos podem insistir nos “devaneios ligados”, ampliando os momentos da narração das ilustrações dos livros, do compartilhamento de impressões repletas de surpresa, das titubeantes decodificações iniciais, importantes inícios que revelam a vontade que os pequenos têm em atribuir sentidos pela voz. Além das ações sugeridas, há, também, o entreouvirmos da leitura partilhada, defendida por José Morais (2013) como importante gesto carinhoso entre adulto e criança, que exprime o valor do ato de ler.

A escuta da particularidade das próprias vozes – adultas e infantis – que se dizem, evidenciam a presença do poético, potência para o envolvimento performático dos corpos, segundo a concepção proposta pelo medievalista Paul Zumthor (2007). A performance tem lugar quando o texto é sentido como presença na comunidade de leitores (ouvintes, no caso das crianças ainda não alfabetizadas) e sua vocalidade, a presença concreta da voz, gera uma experiência enérgica (trans)formadora: “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta” (ZUMTHOR, 2007, p. 84). Assim, a voz

viva supera os limites do escrito e, através da vocalidade, se abre à experiência corpórea – repercussão das palavras – quando o leitor-ouvinte se percebe sentindo.

⁴ Gaston Bachelard utiliza o termo *coisário* para remeter aos devaneios materiais que guardamos em nossa memória e que podem resultar em reservas de entusiasmo ao longo da vida.

Ainda, adensando a amplitude significativa da vocalidade, os estudos de Elie Bajard (2001) demonstram que o ato de ler pode ser entendido como um exercício de convivialidade, relacionado à prática coletiva. O autor utiliza o termo *dizer* para definir a atividade de comunicação vocal de um texto escrito. Sendo assim, para que o dizer aconteça, é necessário um objetivo de comunicação. Dizer um texto é compreendê-lo e interpretá-lo, ou seja, é assumir um jogo com a palavra escrita.

Através da vocalização e do dizer, exercitamos o contato direto com textos escritos. Na roda, tal prática é constantemente repetida: a) como exercício de repetição vocalizada pelas crianças de um texto ouvido e que gerou repercussão, b) como motivo para que elas adentrem a narração de diferentes ressonâncias sentidas e, finalmente, c) como *leitura*, à medida que avançam na decodificação dos signos linguísticos. As três situações descritas demonstram, cada uma ao seu tempo, e todas ao mesmo tempo, o interesse poético das crianças na escuta de textos.

É evidente que o adulto é o principal mediador dessa incumbência. A aprendizagem da leitura é um direito da infância e nos compete garanti-la e dinamizá-la. Pelo desejo de que crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não tenham, em seus primeiros encontros com textos de diferentes gêneros, uma vivência rasteira e superficial, somos imbuídos da responsabilidade de transmitir-lhes confiança em nossas escolhas e de não deixar de aprender enquanto estivermos com elas.

Uma imersão na roda poética significa reiterar o respeito pelo protagonismo infantil. As crianças são espontâneas e demonstram bem mais facilmente que os adultos seus sentimentos e suas angústias. Enquanto seus corpos se expressam, conseguem driblar a forma escolar a que são expostas e, assim, contestar a ideia da infância como dimensão estrangeira, deficitária e imatura.

Kohan desmistifica a imagem da criança como alguém que precisa alcançar aquilo que ainda não sabe em relação ao que é considerado como já posto e resolvido pelos adultos. Com isso, amplia o conceito de infância, dimensionando-a “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como *presença* e não como ausência,

como *afirmação* e não como negação, como *força* e não como incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 101). Nessa visão, a infância “é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de

voz (*in-fans*), nos afetos” (KOHAN, 2011, p. 239). A criança é a possibilidade de mudança do que já existe e inaugura outras formas de ser no mundo. O filósofo confia à educação a chance de

viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é [...]. (KOHAN, 2011, p. 248)

Da mesma forma, Barbosa (2007) pondera que há – ou poderia haver - uma pedagogia da escuta a oportunizar experiências mais significativas com a linguagem e que fundamentassem uma alfabetização plena, porque igualmente poética. Ambos os autores evidenciam o protagonismo infantil e salientam o papel vital que a literatura pode exercer, desde a infância, impulsionando leitores a constituir e partilhar sentidos cada vez mais amplos para a vida coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos essa escrita em torno de nossos questionamentos sobre a potência da roda poética no convívio em espaços educativos. Entendemos a biblioteca, assim como o ateliê, como lugar de convívio com diferentes temporalidades, espaço de ação que propicia fazeres e germina ideias que se transformam em linguagem. Mas estar na biblioteca pode ser uma experiência amorosa e, na medida em que possibilitamos a repetição desse movimento, adensamos a vivência e a percepção das relações humanas em círculos de conversas e de escutas, comprovando que “os espaços amados nem sempre querem ficar fechados! Eles se desdobram. Parece que se transportam facilmente para outros lugares, para outros tempos, para planos diferentes de sonhos e lembranças” (BACHELARD, 1989, p. 68).

Na roda, muitas vezes, o que não conseguimos amar, porque não somos capazes de validar, é o estranho em nós, adultos. Os resultados de nossos estudos

e observações apontam para a percepção de que não ensinamos fora de nós, o que talvez explique o motivo pelo qual, seguida e infelizmente, nossa inteligência se dedica a restringir o pensamento, finalizar o infinito e eliminar a repetição.

Acolher o que de dentro de nossa maturidade se evidencia no outro, como a infância, redonda no sutil cuidado de desconfiar das certezas. Fazendo uso de nossos aparelhos de sonhar, “ver e ouvir, ultraver e ultra-ouvir, ouvir-se ver!” (BACHELARD, 1989, p. 186), podemos cuidar de nossa ignorância e assumir uma atitude amorosa, que nos distancia da pretensão a uma erudição sem fundamento. Cabe-nos afirmar nosso propósito de defender a infância e pensar que “quando se está na idade de imaginar, não se sabe dizer como e por que se imagina. Quando se pode dizer como se imagina, já não se imagina. Seria preciso, então, desamadurecer” (BACHELARD, 1989, p. 239).

Optando por considerar, com Kohan (2007), nossa infância sempre viva, conectamo-nos ao redondo para abrigar nossa existência na amorosidade da escuta e, imaginando junto com as crianças, ressignificar nossas vidas. E quando, afinal, compreendemos, ressignificamos todo o resto, compartilhando maravilhados o espanto e a perplexidade, o insólito e o inexplicável ato de existir, porque ler, assim como viver, para adultos e crianças, se constitui no tempo de ser e realizar o sendo que somos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Verus, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.

Educação & Sociedade. Campinas. v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.
Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e interpretação do texto escrito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. 1. ed. Barueri: Manole, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela. Alfabetização, letramento e experiência poética: a seriedade da alegria. In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.). **Infância e linguagem escrita**: práticas docentes. Itajaí: UNIVALI, 2007. p. 55-64.

RICHTER; Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Rodas poéticas: experiências lúdicas de linguagem na educação infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (Orgs.) **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 197-221.

VALÉRY, Paul. **Primeira aula do curso de poética**. In: Variedades. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura** [1990]. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FORMAÇÃO DO GOSTO: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO COM LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE (PBH)

Lidia de Oliveira Moreira¹
José de Sousa Miguel Lopes²

RESUMO

O artigo apresentado apoia-se em dados preliminares de uma pesquisa de mestrado que se encontra em desenvolvimento. A partir de um levantamento bibliográfico, a abordagem inicia-se com um breve apanhado histórico da relação intrínseca que existe no Brasil entre a literatura infantojuvenil e a escola. A partir desse histórico, são traçadas algumas considerações sobre as formas mais comuns de mediações pedagógicas apontadas por professores, mediadores de leitura e bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte sobre os livros do Kit Literário, um programa de distribuição de livros de literatura para os alunos da rede própria e conveniada. Os autores que servem de embasamento aos argumentos neste trabalho são clássicos e atuais de áreas diversas como pedagogia, psicologia, letras, etc. O objetivo é contribuir para as reflexões contemporâneas acerca da mediação literária e a sua relação com a educação da sensibilidade.

Palavras-chave: Kit literário PBH. Educação Estética. Mediação Escolar.

ABSTRACT

The article presented here is based on preliminary data from a master's research that is under development. From a bibliographic survey the approach begins with a brief historical overview of the intrinsic relationship that exists in Brazil between the children's literature and the school. Starting from that overview some considerations are outlined, about the most common ways of pedagogic mediation pointed by teachers, mediators and librarians of the Belo Horizonte's Municipal Education Network about the books on the Literary Kit, a program of literature book-distribution for students of the municipal network and covenant. The authors that are used as theoretical background for the arguments in this paper are classics and current from diverse areas such as pedagogy, psychology, literature, etc. The goal is to contribute for the contemporary thoughts about the literary mediation and it's relation with education and sensibility.

Keywords: Literary kit PBH. Aesthetic Education. School Mediation.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

² Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura no Brasil iniciou-se com as primeiras escolas jesuítas com o objetivo de formar oradores e pessoas ilustradas. Os autores eram exemplos de bem falar e escrever e os assuntos tratavam de uma realidade distante, das terras além-mar e assim permaneceu até a República, de acordo com Malard (1985).

Segundo Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Nelly Novaes Coelho (2000), desde o começo da nossa República, os livros infantis eram, sobretudo, cartilhas de ensino de bom comportamento, higiene pessoal e moral e cívica. Eram histórias que se valiam de alguns tipos literários como fábulas, contos e versos com rimas, como artifício para uma educação com objetivos externos à própria literatura. O foco educativo no qual a literatura era empregada como ferramenta na época era “civilizar” as crianças preparando-as para o convívio na sociedade burguesa, adequando a sua postura seja no trabalho, na família ou nos espaços públicos de lazer.

A produção literária nacional para crianças, segundo Zilberman (1986), sempre serviu à mediação escolar, sendo produzida conforme as expectativas pedagógicas vigentes em cada época, até surgir o fenômeno Monteiro Lobato na década de 1950, que trouxe ao cenário nacional uma produção literária voltada para crianças muito mais livre do ponto de vista estético, do que o que existia até então. Bem depois, já na década de 1970, é que ocorreu uma mudança significativa e a literatura infanto-juvenil passou a reivindicar um status artístico e projetar nas histórias uma representação do que é o mundo através da percepção da criança, o que havia sido ignorado até então.

Apesar dessa mudança significativa, a escola ainda conserva atualmente a posição de maior influenciadora sobre os conteúdos, a distribuição e a mediação da literatura voltada para crianças e jovens, porque ainda é a maior consumidora nacional desse tipo de livros. Ceccantini (2004), afirma que a escola ainda tem o poder de legitimar uma história infantil e torná-la um clássico ou de deslegitimá-la e torná-la efêmera.

Entender o processo que vinculou a literatura infantil à escola no Brasil é importante para discutirmos as bases em que se estabeleceram os princípios de mediação da leitura literária ainda corrente. A dependência que a produção literária infanto-juvenil tem da distribuição escolar criou a pedagogização da literatura, que é o processo de adequar a literatura ao ensino de conteúdos escolares, de disciplinas e hábitos, às vezes ignorando a arte da palavra que ela representa. Esse processo faz com que a função educativa da literatura como objeto estético, que educa através da sensibilidade, fique obsoleto e muitos perdem a oportunidade de aprender o prazer da leitura literária.

A proposta desse trabalho é entender o processo básico de mediação pedagógica que os educadores do segundo ciclo da Educação Básica da Prefeitura de Belo Horizonte realizam em relação ao Kit Literário da SMED - Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a educação da sensibilidade através da leitura literária apreciativa e promover o kit a objeto de desejo. O interesse por essa pesquisa nasceu da observação de que apesar de alguns alunos demonstrarem empolgação ao receberem os livros, outros não fazem nenhuma questão em conhecê-los e alguns livros acabam na lixeira da escola. A partir disso, levantou-se a hipótese de que quando essa literatura é oferecida como experiência de fruição, o interesse dos estudantes pelo kit aumenta, mas quando ele é utilizado como instrumento de ensino, quando o texto literário se torna um artifício, no caso – para aquisição da habilidade de leitura, esse interesse cai.

Como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, observo que muito além de um incentivo à leitura, do ponto de vista da alfabetização ou do ensino de qualquer conteúdo, esse programa parece ter o potencial de arejar as práticas docentes, apoiando-se num fundamento artístico. Este rompe, ainda que momentaneamente, o círculo vicioso do utilitarismo do texto que atua em proveito de narrativas disciplinares da Pedagogia na qual, como prática constante, a infância é separada de suas potencialidades criativas e imaginativas e ingressa nos mecanismos de apreensão de saberes racionais.

A seguir começaremos por abordar a escolarização da literatura infanto-juvenil e algumas experiências de mediação com o Kit literário e, em seguida, trataremos das práticas mediadoras mais recorrentes em relação ao kit no segundo

ciclo: preenchimento de fichas literárias, contação das histórias em sala ou na biblioteca, reprodução de desenhos do livro para colorir, desenhos livres sobre a história e leitura silenciosa.

A escolarização da literatura infanto-juvenil e algumas experiências de mediação com o Kit literário

Tendo em mente o histórico da literatura infantojuvenil e sua ligação fundamental com a educação escolar, e considerando ainda a própria natureza educacional da linguagem que é a matéria prima da literatura, não será feito neste trabalho uma defesa da não escolarização da mesma. Faremos sim uma exploração de formas de mediação que, do ponto de vista de alguns professores e também da coordenação do projeto kit literário da PBH, não retire da leitura literária a possibilidade do prazer, mas que mantenha o compromisso do saber que todo conhecimento exige.

Como afirma Magda Soares (2011) no texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, atualmente, quando ouvimos o termo “escolarização”, em geral damos interpretação negativa quando ele se refere a conceitos como conhecimento, arte, literatura, cultura, etc., mas a escolarização da criança não é vista como algo negativo, pelo contrário. Porque então a escolarização das produções humanas em cultura e ciência são consideradas negativas e a escolarização do ser humano não? A própria autora pondera que desde que a escola foi criada, necessariamente, foi constituído um conjunto de “saberes escolares” que tomaram forma de matérias, disciplinas, programas e se adequaram a um espaço e a um tempo de aprendizagem, e para “caber” dentro dessa instituição eles são muitas vezes mutilados na sua complexidade e riqueza.

No nosso país, a escola ainda é o principal, algumas vezes o único, meio de acesso da população mais empobrecida aos bens culturais, portanto, consideramos que a literatura na escola é algo a ser defendido. Mas a escolarização não precisa ser empobrecedora da experiência. Ainda de acordo com SOARES (2011), podemos pensar como seria uma escolarização em que a literatura não seja um mero suporte didático, que as intenções e objetivos da leitura literária não sejam alheias à formação literária da criança, uma mediação que não diminua o potencial da

literatura na educação da sensibilidade. De acordo com Foucault (1979), faz-se necessário pensar nos dispositivos de escolarização e em maneiras de valorizar a formação estética e ampliar a atuação da escola para além do poder disciplinar, sobretudo em relação aos conteúdos de arte.

Pode-se questionar qual a razão de defendermos a ideia de que o discurso didático esvazia o potencial estético do texto literário. Responderemos que nos apoiamos em autores como Anne Marie Chartier quando afirma que *“as definições, classificações, o ensino de regras morais e de regras gramaticais deformam o leitor ou o afastam definitivamente da literatura”* (2011, p. 98) porque a relação que se estabelece não o empenha em uma atitude estética, que é a disponibilidade para os efeitos que uma obra de arte pode produzir na percepção. E sem atitude estética não há experiência estética ou educação da sensibilidade.

A possibilidade da experiência sensível vai na direção oposta à criação do corpo disciplinado, porque ela pressupõe ousar, questionar, desviar, criar novas interpretações e novas atitudes. Vygotsky em *Psicologia da Arte(2001)*³ defende que a criança, mais que o adulto, tem uma disponibilidade para a experimentação, mas a escolarização pressupõe, desde que a escola nos moldes atuais foi inventada, o exercício do poder disciplinar sobre o corpo da criança que retira dela a potência lúdica e artística.

Feitas as considerações acima, abordaremos a seguir algumas práticas comuns de mediação da leitura literária do Kit Literário da PBH levantadas em observações em uma escola da PBH. Alguns profissionais da escola reclamam da falta de clareza nas orientações da SMED acerca do trabalho com esse kit, o que segundo eles dificulta a construção de práticas mediadoras criativas e instigantes. As práticas mediadoras mais recorrentes em relação ao kit no segundo ciclo, além do seu uso como reforço na apreensão de habilidades em leitura e escrita, nos últimos anos são: preenchimento de fichas literárias, contação de histórias em sala ou na biblioteca, reprodução de desenhos do livro para colorir, desenhos livres sobre a história, leitura silenciosa e poucas vezes houve a construção de uma pasta ou algo semelhante, com trabalhos artísticos variados baseados nas histórias.

³ Nesta obra Vygotsky aborda questões sobre psicologia, educação e arte que representam uma reviravolta completa nas concepções tradicionais e que influenciaram as principais correntes ocidentais das três formas de conhecimento.

A seguir faremos uma breve consideração acerca de cada uma dessas ferramentas pedagógicas à luz de alguns autores. O que interessa nesse trabalho é analisar essas práticas mediadoras como estratégia de ensino para apreciação da literatura do Kit Literário.

METODOLOGIA

Fichas literárias

As fichas literárias no ensino fundamental podem ser um recurso bastante útil para identificação de gêneros, de autores, além de um guia de opiniões acerca das obras, entre outras coisas. Apesar de não termos encontrado muitas análises de especialistas acerca do assunto, parece ser senso comum na opinião de alunos e professores, de que a produção mesma pode se tornar um recurso extremamente penoso e desinteressante, até mesmo minando o interesse pela leitura. O problema apontado por alguns professores é que ficar preenchendo um papel como nome do autor, nome da editora, opinião acerca da obra baseada em respostas diretas - sim e não, e uma questão do tipo: copie aqui a parte que você mais gostou, é exatamente o oposto do estímulo sensível e lúdico que acreditamos ser necessário para uma experiência estética. As fichas literárias desse tipo podem ser incentivadas como meio de chamar a atenção para informações básicas que nem sempre são consideradas pelas crianças, mas deve ser um recurso entre outros mais experimentais.

Contação de Histórias

A contação de histórias é um momento muito prazeroso para os alunos. É bastante incomum deparar-se com uma criança que demonstre por palavras, ou por comportamento que não goste de participar da hora de ouvir histórias. Alguns interagem mais, outros menos e apresentam diferentes níveis de concentração, mas cada um com sua peculiaridade demonstra gosto por essa atividade. Se a pessoa responsável pela contação é criativa no uso de recursos para enriquecer a imaginação, mais alegria demonstram os alunos.

Essa é uma das práticas mais remotas da humanidade de que se tem registro. O ser humano conta. Além de ser uma maneira de confraternizar e compartilhar experiências, é uma forma de transmitir valores e regras morais, assimilar condutas próprias ao convívio social, estimular as emoções, enfim, são várias experiências que se pode proporcionar com a prática da contação de histórias. Existem apontamentos acerca do papel da contação de histórias até mesmo no processo evolutivo da humanidade.

Por meio dela, as crianças podem começar a desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto pela leitura e pela linguagem, criando empatia com os personagens. A contação de histórias desperta na criança a sensibilidade e o lúdico, características muito importantes para seu desenvolvimento. Já faz algum tempo que os profissionais das escolas compreenderam que esta técnica é poderosa na educação. É no lúdico que a criança desenvolve criatividade e senso crítico. Contar histórias é excelente ferramenta para ajudar as crianças na observação, reflexão e memória.

Apesar de toda sua importância histórica e de todos os benefícios da contação de histórias como recurso no ensino de literatura, Menezes (1995), aponta que é preciso estar atento a alguns cuidados como: considerar a adequação de uma história à faixa etária e condição social do público, a relação da capacidade cognitiva com a complexidade da história também deve ser objeto de reflexão. O planejamento e a organização da atividade devem ser pensados para evitar qualquer inadequação. Outro apontamento que se pode fazer é que ao final da contação os alunos devem ser estimulados a debater as ideias, os recursos linguísticos, e as suas impressões acerca da história, como maneira de enriquecer a experiência. Por fim, consideramos que por mais rica e adequada que uma ferramenta pedagógica seja, deve ser empregada com moderação, pois o excesso tira o poder de impressionar e de surpreender, diminuindo também o gosto pela atividade.

Colorir

Colorir desenhos já prontos é uma das atividades lúdicas que parece estar entre as mais depreciadas pelos estudantes, segundo as observações feitas durante essa pesquisa. No segundo ciclo, as crianças, em geral, não têm mais concentração e interesse suficientes de passar vários minutos colorindo um desenho. Excetuando alguns poucos casos, a maioria das crianças se sente muito aborrecida quando submetidas a atividades de colorir. Alguns autores defendem que colorir é importante para desenvolver na criança a noção de regras, estimular a criatividade, treinar as capacidades motoras e aliviar o estresse, sendo utilizada no senso comum atualmente a palavra “terapia” para designar tal atividade. O famoso psiquiatra Carl Gustav Jung, sustenta no livro *A prática da psicoterapia* (2009) que:

Os pacientes que tenham talento para a pintura ou o desenho podem expressar seus afetos por meio de imagens. Importa menos uma descrição tecnicamente ou esteticamente satisfatória, do que deixar campo livre à fantasia, e que tudo se faça do melhor modo possível (Jung, 2009)

Na sequência do texto, o autor defende que a criação do próprio conteúdo põe em prática a imaginação ativa, que seria a verdadeira ferramenta terapêutica, a elaboração estética da sua bagagem psíquica, e indica que colorir uma forma previamente estruturada não teria o efeito terapêutico desejado. O que Jung fala sobre o assunto é importante porque nos últimos anos disseminaram-se socialmente de forma não elaborada cientificamente, as potencialidades terapêuticas do colorir, fazendo explodir inclusive a venda de livros de colorir para adultos e crianças como exercício de “terapia”.

Baseando em Jung, podemos afirmar que as crianças devem ser incentivadas a produzir os próprios desenhos. Do ponto de vista do ensino da apreciação da arte literária, não encontramos nenhum autor que faça essa correlação entre colorir e aprender com literatura, que nos parece ser mais uma atividade desconectada do sentido literário, que possui outros sentidos, mas que pode complementar a ludicidade do ensino de literatura.

Desenho livre e pintura

Desenhar ou pintar é uma atividade que traz à tona formas de perceber a realidade e representá-la, da mesma forma que a literatura, diferenciando-se apenas no tipo de linguagem. De acordo com Perondi (2001), os desenhos podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, frequentemente, eles se relacionam com acontecimentos próximos ou com circunstâncias similares às experiências já vividas. Reforçando o autor acima, muitas crianças desenharam no dia-a-dia o que lhes chama a atenção por apresentar aspectos relevantes na sua vivência familiar, escolar ou social.

Derdyk (1994) declara que o desenho é uma forma de criar explicações, hipóteses e teorias para a compreensão da realidade; um meio utilizado pela criança para reinventar o mundo, desenvolvendo suas capacidades intelectual e projetiva ao expressar-se graficamente. A autora também conceitua o desenho como uma atividade lúdica, onde o aspecto operacional (funcionamento físico, temporal, espacial, as regras) se une ao imaginário (projetar, pensar, idealizar situações).

Os desenhos e pinturas infantis quando relacionados à literatura, segundo Paula (2001) revelam informações sobre as ideias, conhecimentos, sentimentos e fantasias da criança mesclados à história, se decorrer um trabalho sistemático com a literatura infantil. As representações elaboradas no desenho ou montagens constituíam-se numa síntese de aprendizagens e comunicam opiniões e sentimentos relacionados às histórias contadas, a partir da significação dada pela criança às suas figurações, por meio da linguagem. De acordo com Derdyk (1994), a expressão verbal e o desenho interagem como linguagens, recriando as significações das figuras, por meio de um jogo entre o real e o imaginário. Por vezes, a vontade de comunicar levará a criança a inventar uma escrita fictícia no desenho, como ela observa no mundo adulto, dando a ele uma função prática.

Ao vincular elementos ou momentos da obra literária a seus referenciais de vida e às suas emoções, a criança pode manifestar no desenho, ou outras produções artísticas a cognição e a afetividade envolvidas nessa relação, demonstrando que incorporou as novas descobertas a seus referenciais de mundo. A elaboração da pasta de trabalho sempre deve ser precedida de questionamentos

e troca de opiniões, que mobilizem sistemas de ideias para a construção de textos e permitam a prática da reflexão e da crítica sobre situações e comportamentos revelados na obra. Dessa forma, o desenho se torna um grande aliado da literatura na construção de saberes sensíveis de valores éticos e estéticos.

Leitura silenciosa

A expansão da produção de impressos (como jornais, romances, revistas, almanaques) e o surgimento de um novo público leitor, formado a partir da expansão dos sistemas públicos de ensino, favoreceram, no século XIX, a difusão da *leitura silenciosa* e solitária. Por meio dela, era possível ler mais, em menos tempo, ou seja, era possível ler de maneira extensiva. Ao mesmo tempo, esse modo de ler foi, muitas vezes, associado à superficialidade, à rapidez, ao vício. Por permitir o contato direto entre o leitor e o texto e favorecer a livre interpretação, foi acusado de perigoso. As mulheres e os indivíduos de meios populares foram particularmente objeto de preocupação: como poderiam ler sem controle, sem um guia autorizado que lhes dissesse quais eram as boas e as más leituras? Como evitar que os livros se tornassem fontes de devaneios, de frivolidades, de ideias subversivas? Talvez por também compartilhar essas preocupações, a escola demorou a incorporar em suas práticas cotidianas a *leitura silenciosa*. Foi somente com o movimento da Escola Nova, em meados do século XX, que ela se tornou recomendada por educadores. Para os escolanovistas, esse modo de ler permitia uma postura mais ativa e crítica do leitor diante do texto, visto que dispensava a mediação de um terceiro – em geral, o professor – na tarefa de interpretação do que era lido.

Essa atividade é interessante para que, além de formularem hipóteses sobre o conteúdo, possam imaginar sentidos que ainda são secretos. Cohen e Mauffrey⁴ (1983) fizeram em estudo sobre a leitura silenciosa e em sua opinião, ela é eficaz, pois o acesso ao significado das palavras é conseguido diretamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não por interposição da imagem acústica, como naqueles leitores que, não tendo aprendido a falar numa

⁴ Consultar: Cohen, Isdey e Mauffrey, Annick (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.

determinada língua, conseguem, apesar disso, compreender textos escritos, unicamente a partir dos estímulos visuais.

A leitura silenciosa também é um ótimo recurso para aquela criança que não tem confiança de ler em voz alta por timidez ou falta de habilidade linguística, pois não a expõe à situação vexatória e estando cercada dos companheiros de escola ela ainda pode compartilhar das suas impressões do texto, mas mantendo o controle sobre a sua experiência.

Guimarães Rosa (2006) já dizia: do silêncio fizeram-se as palavras. Na literatura, esses silêncios reverberam significativamente naqueles textos que não dizem tudo de um modo óbvio, mas abrem espaço para o diálogo com o leitor. Habitam, por exemplo, os livros-álbum, nos quais o texto e a imagem têm uma relação intrínseca. Nessas obras, o silêncio é pré-requisito. São desafiadores porque pedem uma mediação mais silenciosa, sem tanta fala do adulto, mas são uma excelente oportunidade de permitir às crianças ter essa vivência formadora. A leitura silenciosa é muito apreciada pelos professores pesquisados, pois rende momentos de quietude no cotidiano geralmente muito agitado da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um tempo de leitura livre, não é um tempo de estudo. A interação literatura e escola pode ser estimulante e fecunda, sem excesso de didatismos, com uso adequado do texto literário, sem fragmentação, deslocamento, manipulação do conteúdo, e subordinação ao jugo escolar. O leitor precisa ser estimulado, instigado pelo texto, ele precisa aprender a dialogar com o que lê para produzir sentido. Acreditamos que a literatura do Kit é um marco na vida dos alunos da PBH, no que se refere à aquisição de bens culturais e se forem mediados de maneira adequada podem ser também um marco na educação da sensibilidade, na construção de valores éticos e estéticos dessas crianças.

Privilegiar a função estética da literatura é importante porque a literatura como função estética, segundo Culler (1999), não conduz a um pensamento único, mas promove o caráter desinteressado, ensina a sensibilidade e as discriminações sutis.

Ao conceber o indivíduo como “sujeito liberal”, a literatura desvincula-se de pretextos e assume a obra literária como objeto estético

Hoje o conhecimento disseminado acerca da relação literatura e escola é que a literatura não deve ser subserviente a outros conteúdos de aprendizagem, mas ocupa um lugar único em relação à linguagem. Cabe a ela “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

Ouvir os professores e profissionais da biblioteca acerca das suas motivações em relação à mediação na leitura literária é um caminho para gerar reflexão e ideias do que pode ser feito para otimizar esse processo com o objetivo de valorizar a formação estética que, segundo Barthes (1970), pode contribuir para uma formação mais consciente, democrática e uma construção de mundo mais justa.

As reflexões desenvolvidas nesse texto são de grande importância se levarmos em conta a escola que queremos construir, onde a estética, a ética e o humanismo devem fazer parte indissociável da educação formal. Não se devem ignorar os conhecimentos já estabelecidos na grade curricular, pois estamos num momento histórico que nos permite afirmar que apenas o avanço da razão e da tecnologia não nos fez avançar o quanto desejávamos do ponto de vista da civilização, da democracia, das relações humanas e do bem estar social.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CECCANTINI, João Luis C. T (org.). 2004. **Leitura e literatura infanto-juvenil: memórias de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

CHARTIER, Anne Marie. Leitura e saber ou a Literatura Juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

COHEN, Isdey e MAUFFREY, Annick. **Para uma nova pedagogia da leitura.** Paris: Armand Colin, 1983.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução.** São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

JUNG, Carl Gustav. **A Prática da Psicoterapia.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

PAULA, Lucimara Cristina. **Formando leitores durante a alfabetização: O Desenho e a Literatura Infantil.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

PERONDI, José Dario. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura-perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** Tradução: Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

MAPAS MENTAIS E MENSAGENS TRANSMITIDAS ATRAVÉS DE SÉRIES ANIMADAS

Marcus Vinícius Coutinho Parreiras¹
José André Villas Bôas Mello²
Bauer de Oliveira Bernardes³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a temática e o conteúdo transmitido pelas mensagens das séries de desenhos animados, sobretudo ao seu público alvo, em uma comparação com as temáticas e mensagens das séries das gerações anteriores, com o propósito de aferir uma possível coadunação entre estas mensagens e o efeito sobre a formação comportamental dos indivíduos das gerações Y (nascidos entre 1980 e 1990) e Z (nascidos entre 1990 e 2010). O presente trabalho se classifica como um estudo documental em bases científicas por observar, no âmbito do comportamento, as mudanças de demandas do perfil do público alvo das séries animadas, investigando e comparando os indivíduos das gerações Y e Z e associando essas mensagens aos traços comportamentais típicos dos indivíduos dessas gerações. Usou-se, sobretudo, Mapas Mentais: uma ferramenta diagramática sistematizada pelo inglês Tony Buzan, voltada para a gestão de informações e de capital intelectual para a compreensão e solução de problemas, memorização, aprendizado e como ferramenta de *brainstorming*. Nota-se a relação direta e proporcional do conteúdo transmitido aos jovens consumidores das mensagens das séries animadas com traços comportamentais associados aos mesmos, comparando uma combinação e coadunação de demandas e mensagens da geração anterior com a atual, buscando concluir um importante olhar acerca destes conteúdos.

Palavras-chave: Mapas mentais. Séries Animadas. Produção de Conteúdo.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the theme and the content transmitted by the messages of cartoon series, especially to its target audience, in a comparison with the themes and messages of the series of previous generations, with the purpose of assessing a possible connection between these messages and the effect on the behavioral formation of individuals of generations Y (born between 1980 and 1990) and Z (born between 1990 and 2010). The present work is classified as a documentary study on a scientific basis by observing, in the context of behavior, the changing demands of the profile of the

¹ Discente do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; mvparreirasengenharia@gmail.com

² Docente do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; joseavbm@yahoo.com.br

³ Docente do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; bauerbernardes@gmail.com

target audience of animated series, investigating and comparing individuals of generations Y and Z, and associating these messages to traits behavioral patterns typical of individuals of these generations. This uses, mainly, Mind Maps was used: a diagrammatic tool systematized by the Englishman Tony Buzan focused on information and intellectual capital management for understanding and solving problems, memorization and learning, and as a brainstorming tool. It is noticed the direct and proportional relationship of the content transmitted to young consumers of the messages in the animated series with behavioral traits associated with them, comparing a combination and matching of demand and messages from the previous generation with the current generation, seeking to conclude an important look at these contents.

Keywords: Mind Maps. Animated Series. Production of Content

INTRODUÇÃO

Brougère (2000) afirma que a televisão modifica e interfere significativamente no desenvolvimento de uma criança, pois o conteúdo transmitido se confunde e constrói uma realidade que compõe uma cultura adaptada. De acordo com o autor, um herói de um desenho animado é o bastante para as crianças estabelecerem comportamentos e entrarem de forma igualitária em uma brincadeira. Segundo Fischer (2002), muito da subjetividade das crianças é motivada pelos desenhos animados.

Um desenho animado pode ser definido como um filme composto de ilustrações, desenhos ou pinturas sequenciais – que dão a ideia de animação ou movimento – produzido para exibição em cinemas ou na televisão (BROUGÈRE, 2000). É necessário entender que essas representações animadas não são apenas a junção de símbolos despropositada, mas sim a saída da posição de observador da imagem para ator da atividade lúdica, consequente de uma impregnação cultural.

A seleção de conteúdo televisivo direcionado às crianças é composto na maioria dos casos por desenhos animados que têm um papel relevante no processo de construção do imaginário infantil. Para Silva (2013), “o conhecimento não é concebido, ele é desenvolvido gradualmente por meio de ações”. Podemos acrescentar ainda que existem dois níveis de desenvolvimento infantis acentuados por Vygotsky (1998): um potencial, que retrata a capacidade de aprender com o outro; e um real, que se refere à autonomia da criança, pois vem de algo que já foi gerado ou contraído das suas experiências.

Contribuições acadêmicas feitas por Camurra, Teruya e Mesti (2007), Sampaio (2008) e Minayo (2018) buscaram compreender a preferência de crianças e adolescentes face aos conteúdos presentes na programação televisiva e constataram que os gêneros de maior êxito são filmes, telenovelas, programas de humor e desenhos animados. Ainda assim, apesar da importância da televisão como um meio socializador e formador de opinião pública, observa-se, no Brasil, uma lacuna nas investigações que contextualizam a relação desse meio com o público infanto-juvenil, observando a programação e o impacto de seus conteúdos no comportamento e no desenvolvimento desses.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a temática e o conteúdo transmitido pelas mensagens das séries de desenhos animados, sobretudo ao seu público alvo, em uma comparação com as temáticas e mensagens das séries das gerações anteriores, com o propósito de aferir uma possível coadunação entre estas mensagens e o efeito sobre a formação comportamental dos indivíduos das gerações Y (nascidos entre 1980 e 1990) e Z (nascidos entre 1990 e 2010). Conforme cita Vygotsky (1998, p. 118) “o aprendizado devidamente estruturado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, aliás, seriam inconcebíveis”.

Além desta introdução, o artigo apresenta uma revisão bibliográfica na seção 2, que define a ferramenta e o objeto de estudo, bem como apresenta contribuições teóricas acerca destes temas; a metodologia de pesquisa na seção 3; os resultados e discussões pertinentes na seção 4 e as considerações finais na seção 5.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Desenhos Animados

Segundo Franzão (2009), os cenários dos desenhos animados unem subsídios indissociáveis: razão, linguagem e imaginário - tanto para a produção quanto para a recepção dos processos comunicativos, sejam eles de cunho ficcional ou não. De acordo com Salgado (2005, p.19)

[...] os desenhos animados são os textos midiáticos que ganham maior visibilidade por duas razões: terem como suporte a televisão, meio de comunicação mais popularizado atualmente, que se estende a diversos grupos sociais, e serem constituídos por narrativas que convidam a criança à brincadeira e ao jogo, além de apresentar-lhe modos de ser criança no mundo em que vive.(SALGADO, 2005, p.19)

As mensagens transmitidas pelas séries estão profundamente relacionadas com a capacidade de atrair a atenção dos seus consumidores, a fim de garantir o sucesso do desenho animado. Ao se focar em determinado público, os personagens podem realizar gestos comuns de seus expectadores, de modo a aproximar a realidade àqueles que irão receber a mensagem a ser passada. Ainda, para Rodrigues (2019), as cores são capazes de provocar reações emocionais, positiva ou negativamente. Baseando-se nisso, as produções de desenhos animados podem utilizar deste e de outros recursos para propiciar uma transmissão de determinada mensagem de um modo mais ou menos explícito.

Dessa forma, as mensagens transmitidas são estabelecidas a partir de diversas correlações entre a sociedade, as mentes receptoras, a cultura local e as intenções e técnicas dos transmissores. Para Bortoletto (2008, p. 27) “O desenho animado pressupõe, então, um gênero discursivo de obra ficcional, assim entendido pelas crianças, mas com mensagens valorizadas a partir das relações estabelecidas em sociedade”.

2.2 Mapas Mentais

Na década de 1970, em Londres, o pesquisador inglês Tony Buzan desenvolveu um estudo que se baseava em observações acerca do desempenho de alunos que usavam de estratégias não-lineares para realizarem suas anotações, com representações de figuras e desenhos, conseguindo melhores resultados do que os alunos que utilizavam apenas maneiras lineares de fazê-lo. Esse estudo subsidiou Buzan a criar a ferramenta conhecida como Mapa Mental.

Um Mapa Mental, eventualmente referido também como memograma, é uma técnica acadêmica de gerenciamento de ideias que se caracteriza por utilizar uma

estrutura não linear com palavras, cores, símbolos e caminhos que se irradiam a partir da ideia central. As representações estimulam a utilização dos dois hemisférios do cérebro e culminam num melhor desempenho de aprendizado e produção pessoal.

O propósito da utilização da técnica é a concatenação propositada e hierárquica de ideias e informações de uma maneira não-linear, a partir de uma representação gráfica, própria, individual e ilustrativa, que propicia a memorização e assimilação do tema considerado (BUZAN, 1996).

A ferramenta é utilizada na gestão de informações para a compreensão e solução de problemas, na memorização e aprendizado, como ferramenta de *brainstorming* (tempestade de ideias) e, por exemplo, no auxílio da gestão estratégica (Ibid., 1994). Nas últimas três décadas, o desenvolvimento das tecnologias de informação (TI) e a sua integração nos processos de produção de conteúdo trouxeram benefícios ao nível de toda cadeia de valor (SANTOS *et al.*, 2018), tornando os desenhos mais complexos e sua adaptação à sociedade mais rápida. Com mudanças no cenário mundial como estas, buscam-se ferramentas de controle e, principalmente, de tomada de decisão (Bastos *et al.*, 2015) igualmente eficientes, como pode ser o caso dos Mapas Mentais para análise desse tipo de conteúdo, que permite a construção de um planejamento com informações para embasar a projeção no futuro (Ceretta e Froemming, 2015).

Os mapas mentais têm a capacidade de relacionar conhecimentos novos com temas já conhecidos por aquele que os utiliza, tecendo referências e lembranças de conhecimentos anteriores acerca do assunto a ser estudado e, por isso, o processo de abordagem se torna mais natural e intuitivo. Segundo Bovo e Hermann (2005), normalmente, quando o indivíduo é exposto a algo novo, ele compara com aquilo que já conhece (abordagem estrutural). E, então, procede de forma a armazenar (memorização) o novo conhecimento ou tentar simplificar o novo conteúdo de forma a se adequar em outro já preexistente (abordagem redutora). Se o novo conhecimento não obedecer a nenhum padrão experimentado após a abordagem estrutural ou redutora, ele geralmente será desconsiderado ou esquecido.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O procedimento metodológico caracterizou-se como exploratório e descritivo, com delineamento de análise documental científica. Utilizou-se da ferramenta de Mapas Mentais para criar conexões entre a base investigativa e o objeto de estudo.

Com a utilização de Mapas Mentais, investigou-se a hipótese de que há uma mudança no que diz respeito às mensagens transmitidas pelas séries animadas em relação e comparação com as temáticas e mensagens das séries das gerações anteriores. Para tal, foram escolhidas duas séries de maior sucesso de suas respectivas gerações, utilizando como critérios de sucesso o número de temporadas, audiência e popularidade das séries.

Não obstante, para a construção dos mapas, utilizou-se os 41 episódios das temporadas originais da série “*Scooby-Doo, Where Are You!*”, as 7 temporadas lançadas de “*Hora de Aventura*”, mais aqueles da 8ª temporada que já estivessem disponíveis até a data final da pesquisa, totalizando 251 episódios.

3.1 Da seleção da série da geração Y

Ao longo de mais de quatro décadas de exibição, a primeira série investigada, *Scooby-Doo*, escolhida para a geração Y, recebeu duas indicações ao Emmy, prêmio de maior importância das séries animadas ocidentais. Segundo o pesquisador Carl Sagan (1997, p. 374), a fórmula de sucesso de *Scooby-Doo*, predominantemente cética em temas paranormais seria um provável sucesso em um análogo para o público adulto. Sagan ainda afirma que o misto de gêneros que varia de horror para a comédia fora o motivo para o sucesso do show, enquanto progredia e crescia incessantemente com a audiência da geração Y.

Outra característica da série era a interatividade com o espectador, que era capaz de sentir-se participando da resolução dos mistérios da série, ao tentar juntar as pistas junto com o grupo e descobrir os vilões.

3.2 Da seleção da série da geração Z

O outro desenho da dinâmica comparativa da geração Z foi “*Hora de Aventura*”. A série estreou em abril de 2010 e desde o primeiro episódio bate

recordes de audiência, com o supracitado episódio tendo sido assistido por 2,5 milhões de espectadores.

Como parte do critério para ser escolhida para o tema do trabalho, considerou-se a evolução da série na emissora Cartoon Network. Segundo o *TV by the Numbers* (2017), um site especializado em estatísticas de emissoras, o primeiro episódio foi visto no ano de 2011 por 1.661.000 de crianças entre 2 e 11 anos, um aumento de 110 por cento em relação ao ano anterior, enquanto foi visto por 837.000 crianças entre 9 e 14 anos, um aumento de 239 por cento.

Além disso, segundo a *Nielsen Ratings* (2018), medidora de audiência, Hora de Aventura é quase sempre a primeira colocada em sua grade de horários, na faixa etária de 2 a 14 anos. A empresa *Entertainment Weekly* (2011) classificou a série em 20º lugar na sua lista de 25 Melhores Séries Animadas de Todas.

A pesquisadora acadêmica Emma Jane (2015) escreveu que Finn e Jake, protagonistas da série, são parte de um expansivo elenco de personagens que não são estereotipados e que estão inseridos em um programa que subverte vários paradigmas sobre gênero tradicionais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

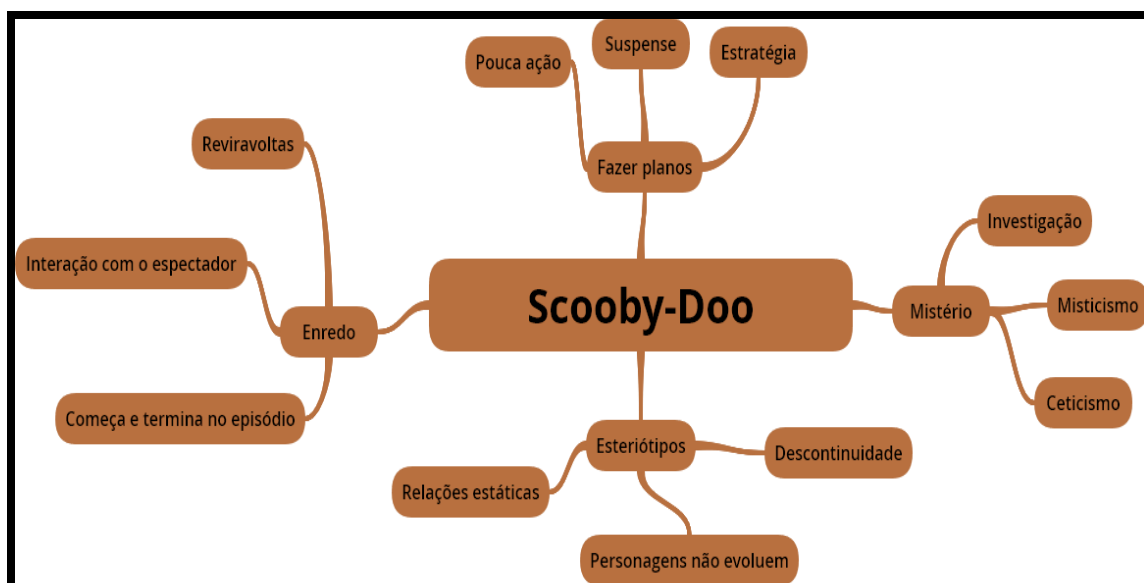
4.1 Análise da Temática de Scooby-Doo

Ao longo dos episódios da série “*Scooby-Doo, Where Are You!*”, diferentemente do que vemos hoje em dia, os personagens seguiam um estilo de enredo pré-estabelecido, que se repetia em cada episódio. Isso também fica claro em outros grandes nomes da geração, como *Tom e Jerry*, *Pica-Pau*, e muitos outros. Para o nosso caso, o roteiro referido observado foi:

- O grupo está dirigindo a Máquina de Mistério (o furgão), retornando ou indo para um local comum, quando sua van desenvolve problemas por uma variedade de razões (superaquecimento, pneu furado, gasolina, etc.).
 - A proximidade imediata é uma propriedade grande e desocupada (hospedagem de esqui, hotel, fábrica, mansão, cruzeiro, etc.).
 - Descobre-se que seu destino não intencional acabou de sofrer um problema com monstros (fantasmas, íeti, vampiros, bruxas, etc.). O grupo se voluntaria para investigar o caso.
 - O grupo se divide, com Fred e Velma encontrando pistas, Daphne servindo de isca e Salsicha e Scooby encontrando comida, diversão e o monstro que os persegue. Scooby e Salsicha comem eventualmente algum Biscoito Scooby neste ponto.
 - Eventualmente, pistas suficientes são encontradas para convencer o grupo de que o monstro é um falso, e uma armadilha é feita (geralmente por Fred) para capturá-lo; ou, ocasionalmente, eles decidem chamar o xerife local, e neste caso são impedidos pelo vilão na tentativa.
 - Raramente, a armadilha funciona, e mais frequentemente não funciona, com Scooby-Doo e/ou Salsicha caindo na armadilha e/ou involuntariamente pegando o suspeito de outra maneira. Invariavelmente, o monstro é preso e desmascarado. A pessoa na fantasia de monstro se revela uma figura quase inofensiva que está usando o disfarce para cobrir algo como um crime ou fraude.
 - Depois de explicar o próprio plano e dizer o bordão de fechamento “E eu teria conseguido me safar dessa, se não fossem esses moleques enxeridos”, o opressor é levado para a prisão e a turma pode continuar no seu caminho.

Após análise dos episódios, foi construído o seguinte mapa, figura 1.

Figura 1. Mapa Mental da série *Scooby-Doo, Where Are You!*



Fonte: própria

Destaca-se no mapa da série a não necessidade de cenas de luta, em relação às séries atuais. A prioridade dos personagens de resolverem seus problemas, arquitetando soluções ao invés de tentar um confronto direto; a temática direta e clara, na qual apenas uma história é contada em primeiro plano, mesmo que ela seja um misto de diversos gêneros como horror e comédia e tenha diversas faces, ora parecendo acreditar no paranormal e ora terminando cética; a imutabilidade dos personagens, das roupas, das relações e cenários ao longo das temporadas, bem como suas personalidades bem definidas e diferentes entre si e as características dos episódios começarem e acabarem com as histórias, não em algum arco que culmina no próximo episódio.

4.2 Análise da temática de Hora de Aventura

Ao se analisar os episódios da série escolhida da geração Z, constatou-se uma história sendo contada em segundo plano em paralelo ao enredo infantil trivial principal da série. Tal observação é essencialmente a ilustração do objetivo de pesquisa, por apontar uma indubitável quebra com os padrões e demandas das temáticas das séries das gerações anteriores.

A narrativa de Hora de Aventura é feita dispersa em diversas camadas de atenção, conseguindo atingir diversos públicos. Conforme Silva (2009), “os dois públicos distintos absorvem diferentes sentidos da mesma mensagem”. Diferentemente da série anterior, não há um roteiro que se repete como um modelo para os episódios desta série. Após análise dos episódios, foi construído o seguinte mapa, na figura 2.

Ao passo que a série concentra as atenções nas aventuras dos protagonistas, o cenário e mesmo alguns personagens coadjuvantes fazem menção a um mundo pós-apocalíptico futurista, no qual a série seria ambientada.

Escolhemos a Guerra dos Cogumelos, um dos principais eventos da série que sustentam esta teoria, a fim de ilustrá-la. O cataclisma seria responsável pelo apocalipse na série, bem como pela radiação que viria a criar todos os personagens ‘estranhos’ da série, estranheza esta entendida pelo público muitas vezes como cômica ou típica de desenhos animados.

Figura 2. Mapa Mental da Hora de Aventura.



Fonte: própria

4.2.1 A Guerra dos Cogumelos

A Guerra dos Cogumelos (eventualmente referida como a Grande Guerra) foi um evento apocalíptico que ocorreu cerca de mil anos antes do enredo principal da série. A guerra massacró e, subsequentemente, resultou na aniquilação da espécie humana e deixou sua civilização em ruínas em toda a Terra de Ooo, nome do mundo na série.

Antes da guerra, a civilização humana prosperou pela maior parte do que é conhecido agora como Ooo. Embora a causa da guerra permaneça desconhecida, o seu nome sugere que as armas nucleares foram amplamente utilizadas durante o conflito – fazendo alusão às nuvens em formato de cogumelo – e, portanto, o mais provável é que se refira a uma Terceira Guerra Mundial. A teoria é suportada por uma cena que ocorre no episódio *“Holly Jolly Secrets Part II”*, em que um dos vídeos-diários de *Simon Petříkov* mostra um avião militar voando pela sua janela.

A guerra provavelmente terminou quando a Bomba Cogumelo foi lançada junto com as outras armas nucleares. Os episódios *“Finn, the Human”* e *“Jake, the Dog”* colaboram com isso: Finn deseja que o Lich, uma criatura resultante da bomba cogumelo, nunca tenha existido e quando o desejo é concedido, Finn é transportado para um mundo no qual Simon se sacrificou para parar a explosão e congela todo o planeta Terra no processo. Apesar da destruição usual de uma guerra dessas proporções, sem a detonação da bomba cogumelo, a humanidade não é extinta. Além disso, em *“Finn, the Human”*, a personagem Marceline desta realidade sugere que a bomba cogumelo provavelmente terminou com a guerra, afirmando que *“o mundo teria sido aniquilado se Simon não tivesse parado a bomba com seus poderes de gelo”*.

A guerra provavelmente terminou cerca de mil anos antes dos eventos principais da série. Flashbacks de Marceline, no episódio *“Simon & Marcy”*, explicitamente afirmam que a guerra ocorrera 996 anos antes do presente daquele episódio. O ano exato dos eventos da guerra nunca foi dito, porém pode-se concluir que a bomba cogumelo foi lançada em algum momento depois de 1985, dado que no episódio *“Everything Stays”*, Tom, líder da provável última tribo de humanos sobreviventes pós-guerra, é visto cantando a música tema do seriado Mr. Belvedere,

que estreou em 1985 e, no episódio “*Simon & Marcy*”, o Rei Gelado canta a música tema e faz referência ao seriado Cheers, que estreou em 1982, reforçando ainda mais a década de 1980 como próxima aos eventos da guerra.

4.2.2 Resultados da Guerra

O fim da guerra deixou grande parte do mundo devastado e desprovido de quase qualquer forma de vida. A infraestrutura que existia em toda a Terra foi em grande parte destruída. A pouca infraestrutura que resistiu, como pontes, vigas e edifícios de escritórios, agora está em ruínas. Uma grande parte da tecnologia humana também permaneceu espalhada por toda a terra. Aparentemente, pessoas abandonaram suas casas e pertences e fugiram, pois veículos destruídos são uma visão comum na paisagem devastada em toda a série, bem como restos de esqueletos petrificados em posições que indicam que morreram tentando fugir, ou até mesmo tendo desistido disso.

Apesar da grande destruição, alguns seres humanos conseguiram sobreviver à guerra, como Simon Petrikov (o Rei Gelado), Moe, a tribo de seres humanos liderados por Tom, e as linhas de família que eventualmente levaram aos atuais humanos da série, incluindo Finn e Susana Forte. Marceline, uma meio-humana e meio-demônio, também se manteve como um dos únicos sobreviventes da guerra. No entanto, a maioria, presumivelmente, morreu durante a guerra. No episódio “*Remember You*”, Simon diz à Marceline que eles podem estar sozinhos após o apocalipse, e, em “*Simon & Marcy*”, a sociedade retratada pós-guerra está desprovida de quaisquer outros seres humanos, implicando na morte de bilhões de pessoas nos eventos do apocalipse.

Em “*Everything Stays*”, afirma-se que alguns anos após o começo da guerra, uma grande mudança do clima se desenvolveu, implicitamente, como resultado da guerra e do lançamento da bomba.

Apesar da destruição da guerra, a Terra começou lentamente a se recuperar. Séculos depois, apenas alguns sinais da devastação nuclear permaneceram em Ooo. Um exemplo é visto no episódio “*The Vault*”, no qual Shoko cai em um rio contaminado, tornando-se desfigurada pelos efeitos dos resíduos. O episódio

também implica que o Reino Doce, lar dos personagens principais da série, é construído em cima de uma lagoa de resíduos nucleares.

A primeira menção da guerra na série foi em “*Video Makers*”, quando Finn e Jake descobrem avisos de direitos autorais do governo antes dos filmes, quando Finn decide não ir contra a lei e exibir o filme em uma sessão em casa, e Jake refuta dizendo que “*este aviso foi feito antes da Grande Guerra dos Cogumelos*”.

4.2.3 Evidências que sustentam a pesquisa

Em muitos (mas não todos) episódios de Hora de Aventura existem indícios ou pistas sobre o mundo e a civilização que existiam antes da Guerra dos Cogumelos. Algumas dessas evidências podem ser encontradas na abertura da série e são listadas a seguir.

Figura 3. Bombas não detonadas no tema de abertura



. Disponível em: [https://www. cartoonnetwork.com.br/show/hora-de-aventura](https://www.cartoonnetwork.com.br/show/hora-de-aventura). Acesso em 02/02/2019.

- Três armas nucleares, flechas e espadas são vistas. A espada e as flechas implicam a estagnação do desenvolvimento tecnológico, uma referência a uma citação de Albert Einstein: “Eu não sei com quais armas a 3ª Guerra Mundial será feita, mas a 4ª Guerra Mundial será com varas e pedras”.
- Uma televisão quebrada ao lado do crânio de uma criatura é vista.
- Um fone de ouvido é visto pendurado em uma árvore morta.
- O amuleto da princesa Jujuba está pendurado em uma árvore.

- Um braço cortado (possivelmente da personagem Shoko) e um machado estão presos em uma árvore.
- Um rádio ou televisão quebrada do século 21 está em frente, o que pode implicar que este era algum tipo de abrigo antibomba que fora destruído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É conclusivo que o mecanismo de sucesso das séries estudadas tem relação com a maneira narrativa ser condizente com a demanda respectiva daquela série e daquela geração. No que tange à questão das mensagens transmitidas, em ambas as séries percebe-se que a narrativa é bem-sucedida por ser capaz de permitir diferentes interpretações em diferentes públicos: Scooby-Doo foi, por décadas, bem recebida por espectadores que consomem gêneros tão diferentes como ficção, comédia, mistério, horror e investigação, sendo assistida tanto por crianças que apenas gostavam do show, quanto por vários outros públicos com outras pretensões, como antecipar os culpados dos mistérios. Não obstante, Hora de Aventura mantém o seu sucesso absoluto, sendo capaz de atrair aqueles que preferem lidar com o primeiro plano da narrativa de pouca complexidade e dramaticidade dos personagens, como também aqueles que preferem se atentar às mensagens transmitidas e à história sendo contada em segundo plano.

Os artigos e periódicos estudados, presentes no material de referência, deixam clara a preocupação acerca da formação individual do caráter daquele que consome as séries animadas, no que tange à influência destas áreas como educação, ética, valores familiares e até hábitos alimentares e brincadeiras saudáveis.

Ainda que não tenha sido o enfoque no presente estudo, verificou-se que, ao passo que existam outros fatores igualmente relevantes para o bom ou mal funcionamento de determinada área da educação, os desenhos animados, inegavelmente, exercem estesia nas preferências e na cultura dos espectadores, sendo desta maneira impossível precisar quanto da responsabilidade do hábito adquirido se deve ou não ao consumo dos programas. Uma questão possível para pesquisas futuras pode envolver exatamente esse tema: investigar a relação entre

os hábitos (como por exemplo, alimentares) da sociedade em comparação aos pregados pelos desenhos e pela mídia em geral da época em que estes indivíduos formavam seus costumes.

Os resultados observados durante o estudo apontam para uma mudança considerável no que diz respeito às mensagens transmitidas pelas séries animadas de ampla recepção da geração z, quando comparadas às temáticas oferecidas pelas séries da geração anterior, apontando qualitativamente para uma validação da hipótese testada.

Destaca-se como limitação do estudo a atual diversidade das séries e o uso da técnica para atingir um nicho menos explorado de mercado no que diz respeito às mensagens, de modo a distribuir as demandas em maior ou menor escala em séries diferentes. Ou seja, ainda que haja uma mudança radical nas temáticas oferecidas, certamente haverá séries de sucesso capazes de contrariar as expectativas de sua geração, a fim de atender um outro público.

Sugere-se também como estudo posterior aferir uma possível interferência da audiência atual das séries animadas pelos indivíduos da geração anterior. Para tal, sugere-se estudar a atual faixa etária dos indivíduos que consomem as séries animadas, não só através da audiência televisionada, como também através dos produtos da franquia.

REFERÊNCIAS

BASTOS, E. V. P.; GUIMARÃES, J. C. F.; SEVERO, E. A. Modelo de regressão linear para análise de investimentos em uma empresa do ramo petrolífero. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 77-88, 30 maio 2015.

BORTOLETTO, M. Ideologias animadas: a criança e o desenho animado. Dissertação (Mestrado em Educação) - **Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Campinas**, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000439775>. Acesso em: 15/06/2017

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais – Enriquecendo Inteligências – Edição dos autores**, 2005.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUZAN, T. **The Mind Map Book** - Plume/Penguim, 1994.

_____. **Saber Pensar** - Editorial Presença, Lisboa, 1996.

CAMURRA L., TERUYA T.K., MESTI R.L. Os conteúdos televisivos nos gostos e preferência infantis. **Revista Educ PUC Campinas**. v.23, p.91-101, 2007.

CERETTA, S. B. N.; FROEMMING, L. M. S. City Marketing: Dimensões importantes para uma Cidade de Bem viver. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v. 1, n. 3, p. 67-79, 31 dez. 2015.

dispositivo pedagógico da mídia: educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FRANZÃO, C.R. S.; Intertextualidade Geradora de Sentido no Gênero Desenho Animado de Núcleo Familiar “Os Simpsons”. **Dissertação (Dissertação em Comunicação) – UNESP**. São Paulo. 2009.

HERMANN, W. **Saber aprender – uma visão panorâmica**. Disponível em: <http://www.idph.net/artigos/idph/saberaprender.shtml>. Acesso em: 21/06/2017. <http://herocomplex.latimes.com/tv/adventure-time-post-apocalyptic-candyland-attracts-adult-fans/#/0>

JANE, E. A. Gunter's a Woman?!— Doing and Undoing Gender in Cartoon Network's Adventure Time, **Journal of Children and Media**, v.9, n.2, p.231-247, 2015. DOI: 10.1080/17482798.2015.1024002.

RODRIGUES, A.R.F.C. A Influência de Entertainment Weekly. **The 25 Greatest Animated TV Series: You Ranked 'Em!** Disponível em: https://web.archive.org/web/20170301154800/http://ew.com/gallery/25-greatest-animated-tv-series-you-ranked-em/485267_20-adventure-time-06-votes/. 15 de julho de 2011. Acesso em: 03/07/2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O a Cor nas Emoções das Crianças com Base em Filmes de Animação da Pixar - Dissertação (Mestrado em Multimídia) - **Programa de Pós-Graduação em Multimídia da Universidade do Porto**. 2019.

SALGADO, R. G. Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese (Doutorado em Educação) – **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio, Rio de Janeiro**, 2005.

SAMPAIO I. Modos de ver a violência na mídia entre adolescentes cearenses. **Compós**. v.11, n.3, p.1-18, 2008.

SANGAN, Carl. The Demon-Haunted World. **New York: Ballantine Books**, 1997.

SANTOS, B. P.; ALBERTO, A.; LIMA, T. D. F. M.; CHARRUA-SANTOS, F. M. B. Indústria 4.0: Desafios e Oportunidades. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v. 4, n. 1, p. 111-124, 31 mar. 2018.

SILVA, M. R. P. Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências. **In: Reunião Anual da Anped, 36º, Goiânia/GO, 2013.**

SILVA, T.C.R.; GOMES, A.C.F. A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. **Iniciação Científica CESUMAR** - jan./jun. 2009, v. 11, n. 1, p. 37-43 - ISSN 1518-1243

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª Ed. 5ª tiragem (2002). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TVbytheNumbers. **Cartoon Network's "Adventure Time" Premieres Big; 13 Additional Episodes Ordered.** 2017. Disponível em: <http://tvbythenumbers.zap2it.com/network-press-releases/cartoon-networks-adventure-time-premieres-big-13-additional-episodes-ordered/47664/>. Acesso em: 20/08/2018.

Nielsen Rating. **Top 150 Sunday Cable Originals & Network Finals.** 2017. Disponível em: <http://www.showbuzzdaily.com/articles/showbuzzdailys-top-150-monday-cable-originals-network-finals-9-3-2018.html>. Acesso em: 20/08/2018.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, ARTE E EDUCOMUNICAÇÃO EM RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanda Cunha Range¹

Ana Carolina Almeida Sales²

Brenda Hucs de L. R. do Nascimento³

RESUMO

O presente artigo fundamenta-se na experiência prática das autoras no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR), consolidando o embasamento teórico-prático da Educação Infantil por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Objetivou-se neste estudo trazer à tona a temática da contação de histórias como propulsora da valorização da diversidade cultural, tanto pela cultura letrada como pela digital, de forma a permitir o protagonismo das crianças na expressão das culturas. O fundamento teórico baseia-se em documentos e textos científicos da área educacional, tendo sido demonstrada a importância da contação de histórias, como uma prática pedagógica em conformidade com que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), bem como o ressaltado o papel do professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi da pesquisa participante, pelo contato direto com o objeto estudado: a Educação Infantil, em especial sobre a temática pontuada neste artigo. Conclui-se como resultado deste estudo que as crianças foram protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, tendo a docência sido exercida por meio de uma educação emancipatória e crítica, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento integral das crianças desta turma do CREIR.

Palavras Chaves: Contação de histórias. Diversidade cultural. Educomunicação. Protagonismo infantil.

ABSTRACT

This article builds on the practical experience of the authors at the Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR), consolidating the theoretical-practical basis of early childhood education through the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (IPTIS). The objective of this study was to bring up the theme of storytelling as a driver of the appreciation of cultural

¹ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email: amanda.rangel@edu.unirio.br

² Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email: anacarolinaasales@gmail.com

³ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email: jo15na36@gmail.com

diversity, both by literate and digital culture, in order to allow the protagonism of children in the expression of cultures. The theoretical foundation is based on scientific documents and texts in the educational area, and the importance of storytelling has been demonstrated as a pedagogical practice in accordance with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (NCGECE), as well as the teacher's role as a mediator and facilitator of the teaching-learning process in early childhood education. The methodology used was of the participant research, by the direct contact with the studied object: the Early Childhood Education, in particular about the subject punctuated in this article. It is concluded as a result of this study that the children were protagonists in the teaching-learning process, and the teaching was exercised through an emancipatory and critical education, thus contributing to the integral development of the children of this CREIR class.

Keywords: Storytelling. Cultural diversity. Educommunication. Child protagonism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce das experiências vivenciadas pelas autoras no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR) como bolsistas do Projeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Trata-se de uma pesquisa participante, que exige a participação ativa do(s) pesquisador(es) e envolve os membros da comunidade que está sendo investigada, bem como se tem como objetivo proporcionar ao pesquisador uma forma de observação participante em que terá o contato direto, empírico, com o objeto de estudo. (GIL, 2002).

Ao longo do último semestre de 2018, as autoras atuaram uma vez por semana em uma turma no CREIR com crianças de 5 a 6 anos de idade, presenciando a rotina escolar e também tendo acesso ao planejamento diário e apoio para docência com a professora Amanda Santos, que foi a supervisora do PIBID nesse semestre e a orientadora de área da UNIRIO, Prof^a Dr^a Adrienne Ogêda. Este artigo abordará a temática da valorização da diversidade cultural e contação de história na Educação Infantil pela prática pedagógica vivenciada pelas autoras no CREIR, considerando o que preconiza a DCNEI (BRASIL, 2010, p 25-26):

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras e (...) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (BRASIL, 2010, p 25-26)

Nesse sentido, cabe salientar a importância da contação de histórias na Educação Infantil pela definição dada por Collins e Cooper (2005), qual seja:

É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais. (COLLINS E COOPER, 2005 p. 1).

Este artigo terá enfoque nas temáticas de contação de histórias, culturas e mídias, por meio das experiências vivenciadas pelas autoras no CREIR. E, para tanto, serão trazidas discussões teóricas sobre estes temas, bem como relatos pormenorizados sobre alguns projetos, em especial, vivenciados com a turma.

Projeto Taynôh: a contação de histórias como meio de conhecimento cultural

A Festa da Cultura ocorreu no meio do ano letivo de 2018 no CREIR, neste evento houve o lançamento do livro "Taynôh⁴- O menino que tinha cem anos". Esta obra é multilíngue, escrita em puri (macro-jê), guarani mbya (tupi), português e espanhol simultaneamente, e é de autoria da indígena Pachamama⁵. Na história, o passado, o presente e o futuro estão entrelaçados. Ela traz a temática da diversidade cultural através do personagem principal que sai de sua tribo e vai conhecer a cidade. As crianças ficaram tão interessadas, que a professora supervisora do PIBID contou a história para a turma 52.

A partir desse interesse, as professoras começaram a construir esse projeto com as crianças, trabalhando com elementos da natureza e brincando e refletindo sobre a ideia de "criança interior". Dessa forma, a leitura do livro se deu de forma

⁴ Significa a criança que há no interior de cada um.

⁵ Da língua quíchua, "Mãe de Todos".

gradativa e profunda, e as professoras demonstraram empolgação e transpareceram esse interesse pela leitura para as crianças, contagiando-as. Podemos articular a atuação das professoras com o que dizem Oliveira

Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonarão também. Para ler um texto de Literatura Infantil é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos com a cabeça de adulto (OLIVEIRA, 2009, p. 15)

E Bamberger

Para contar história o professor tem o apoio de livros, fantoches e outros recursos, como o timbre da voz e a entonação, e cabe a ele instigar ao máximo a curiosidade dos alunos em descobrir o que se encontra por trás do mundo mágico das histórias. (BAMBERGER, 2005, p. 54)

Esse interesse e essa preocupação das professoras podem ser observados com bastante clareza no cotidiano escolar, visto que, ao longo do projeto, várias situações ocorreram além da leitura do livro. Por exemplo, em uma de suas buscas ao Taynôh, visto que o mesmo lhes havia deixado uma mensagem, elas foram procurá-lo e uma das crianças teve a ideia de olhar os vídeos das câmeras de segurança para ver se ele havia sido gravado. Elas também passaram a conhecer brincadeiras e palavras que são usadas no cotidiano que têm origens indígenas.

Nas aulas de informática, as crianças junto às professoras, pesquisaram no Google Maps onde ficava o Museu do Índio, pois demonstraram um interesse tão genuíno pelas culturas indígenas, que foi proposta uma visita à esse museu que fica localizado no bairro de Botafogo no Rio de Janeiro. Além de pesquisarem onde o museu fica, também calcularam a distância de Realengo até o local e refletiram de que forma iriam para lá e foram levantando hipóteses tais como: andando, de ônibus, de trem, de metrô, de carro. Infelizmente, o passeio não ocorreu pois o museu foi fechado para ser reformado. Ainda assim, a experiência foi muito importante visto que, além de terem tomado conhecimento da existência desse local, também aprenderam um pouco sobre mapas e distâncias.

Para aumentar a curiosidade das crianças, as professoras disseram que o livro havia sumido, incentivando-as a pensar em hipóteses para descobrir o porquê.

Uma das professoras, então, escreveu uma mensagem com lama para as crianças contendo pistas de onde o livro e ele mesmo estariam. Elas, quando leram, logo deduziram que havia sido o Taynôh que a escrevera. Aqui, é interessante observar que elas também estavam propondo às crianças a decodificação das letras, das palavras e dos símbolos. As professoras, então, propuseram a leitura do mapa do estado do Rio de Janeiro. As crianças o analisaram vendo quais as florestas existentes no estado, encontrando três complexos de vegetação: Pedra Branca em Realengo, Gericinó e Tijuca. Pesquisando a origem dos nomes de cada um, foi descoberto que “Tijuca” é um nome de origem tupi, tendo isso em vista, as crianças junto às professoras chegaram a conclusão de que o Taynôh estaria na Floresta da Tijuca.

O passeio para a Floresta da Tijuca foi marcado para um sábado, porém, esse dia amanheceu chuvoso. Para não precisar remarcar, visto que já era fim de ano e havia um certo desafio para encontrar outra data em comum para os responsáveis, foi decidido que seria melhor mudar o local do passeio para a Fiocruz. Lá, as professoras esconderam o livro próximo a uma árvore e foram dando pistas para as crianças, logo elas perceberam e foram em busca do livro procurando-o nas árvores que elas consideravam jovens. Quando uma das crianças o achou, foi correndo entregá-lo a professora para ela finalizar a leitura. As professoras regentes buscaram fazê-las compreender a subjetividade de que o Taynôh é a criança interior de cada indivíduo, independente da sua idade.

Dialogando com o projeto, a partir de um dos momentos em que a professora fez a leitura do livro, a pibidiana Amanda propôs que as crianças fizessem suas próprias árvores jovens, o que correspondia ao trecho lido. Ela, então, foi de grupo em grupo com as crianças ao pátio da escola em busca de elementos da natureza como gravetos e folhas secas, e as crianças puderam montar suas árvores.

A partir da história do Taynôh, ambas as pibidianas Amanda e Ana Carolina fizeram leituras de livros que tem a natureza como temática. O livro lido pela pibidiana Amanda foi a “ A Árvore Generosa” já que havia aplicado a atividade da árvore jovem descrita anteriormente e optou por dar continuidade ampliando a discussão para questões envolvendo valores morais e ligados ao altruísmo, como a generosidade, bem como em contrapartida critica o egoísmo do menino que foi

crescendo se preocupando somente com o seu bem estar, deixando a árvore só no toco ao final, tendo tirado tudo dela. As crianças participaram da leitura e mostraram ter gostado do livro. A Pibidiana Amanda utilizou da dramaticidade durante a leitura e fez questionamentos às crianças para mantê-las envolvidas.

Já a pibidiana Ana Carolina fez a leitura do livro “A árvore da vida”, que traz imagens de alguns elementos da natureza que podem ser coloridos. No livro, não há uma leitura linear, ele é formado por diversas frases de figuras importantes na história do mundo sobre a preservação da natureza a sua importância para a vida humana. As frases são escritas em espiral, o que chamou a atenção das crianças, pois Ana, conforme lia, girava o livro. Por conta dessa diferença na narrativa, muitas crianças não se envolveram, todavia, houve crianças que ficaram presas à leitura, levantando hipóteses sobre quem eram as pessoas que haviam falado e sobre o papel da natureza para a vida na Terra.

Assim, o projeto do Taynôh propiciou o desenvolvimento das crianças da Turma 52, que estreitaram seus laços com o meio ambiente e tiveram a oportunidade de estar em contato com a riqueza da diversidade cultural por meio da contação de histórias e das atividades propostas pelas professoras regentes, bem como pelas Pibidianas com a aplicação de atividades práticas sob supervisão da professora Amanda Santos, que oportunizou também que as mesmas opinassem e contribuíssem em alguns momentos no planejamento semanal da Turma 52, por meio do diálogo e escuta atenta, também aplicado com as crianças, protagonistas no ensino-aprendizado da Educação Infantil.

Projeto “A noite chuvosa”: contação de histórias e educomunicação enquanto produção cultural em sala de aula

A construção da história coletiva “A Noite Chuvosa”, por sua vez, foi um projeto que correlacionou educomunicação, arte e uso de mídias na Educação Infantil, e ocorreu paralelamente a contação da história do Taynôh e desdobramentos com a valorização da natureza e da cultura indígena.

No acervo das professoras regentes da Turma Gato encontramos uma descrição sobre a origem do projeto:

Brincando com as palavras e a imaginação, de uma forte chuva apreciada pela janela da sala de leitura, a criou uma história repleta de originalidade, com gatos, predadores e brincadeiras no final do arco-íris. As crianças sugeriram que os predadores fossem tigres e até mesmo tubarões. Mas como um tubarão foi parar na cidade? - Perguntamos. Logo veio uma explicação: “Choveu muito, muito, muito e ficou com água em toda parte”. Esta história ganhou vida com som e movimento, desde a invenção da história à organização das cenas, contando com um trabalho coletivo ao longo de todo processo de criação de um vídeo (desenho animado) em stop motion. As crianças construíram os personagens e elementos do cenário com massa de modelar, fizeram a sonoplastia e emprestaram suas vozes à narrativa da história (LIMA, ANDRADE, 2018).

Seguidamente mostra-se, pelo acervo pessoal (2018) das professoras, como se deu a montagem da história coletiva:

Era uma vez, uma linda noite com chuva e trovões/ As famílias estão em casa, os predadores estão lá fora/ Choveu tanto que teve uma enchente e um tubarão foi parar perto da casa/ Do lado de fora tinha 4 pessoas na chuva procurando abrigo para se proteger/ Quando eles chegaram casa estavam todos molhados e o gatinho estava na grama assustado com a chuva. As pessoas adotaram ele. / As flores estavam nascendo/ Os gatinhos seguiram as pegadas... pode ter pegadas de pessoas no chão/ Os predadores chegaram e apagaram as pegadas das pessoas. Eles fizeram isso para os gatinhos não encontrarem uma família./ A chuva parou./ Ficou de dia e apareceu o arco-íris./ Os predadores não gostaram do sol e do arco-íris e fugiram./ Quando o arco-íris apareceu, os gatos ficaram brilhantes da cor do arco-íris./ Os gatos seguiram o arco-íris para encontrar a casa./ Eles encontraram e todos brincaram de pique-pega!⁶²⁵ (LIMA, ANDRADE, 2018).

Nota-se que a história coletiva advém também do Projeto Gato que serviu como identidade para denominação da turma como Turma Gato, cuja descrição do projeto encontra-se pormenorizada no artigo científico das professoras regentes publicado na Revista Práticas em Educação Infantil intitulado “Entre Miados e Bigodes: Relatos da turma Gato”. Há neste artigo menção acerca da campanha de Adoção de gatos, promovida pelas crianças da turma, que travou reflexões sobre o uso da internet, e fez uso de e-mail, Instagram e WhatsApp pelo grupo dos pais,

⁶ Cada trecho, separado pela barra (/) foi sugerido por uma criança diferente, porém optamos por ocultar seus nomes para não expô-los.

para encontrar um lar para os gatinhos, que ganharam nome e cartazes de feitos pelas crianças, que se enganaram nesta causa nobre.

No texto coletivo “A Noite Chuvosa”, criado pelas crianças, há menção a adoção, como: “As pessoas adotaram eles”. Nota-se o clima de tensão quando os predadores apagam as pegadas por meio da frase: “Eles fizeram isso para os gatinhos não encontrarem uma família”. A culminância final da história em que todos encontraram a casa e brincam de pique e pega, remete ao universo da criança, valorizando a brincadeira e a imaginação. Há presença de elementos da natureza poetizando a história, bem como o tratamento de questão de cunho social pelas consequências das fortes chuvas, enchentes, pessoas desabrigadas e animais.

Uma das crianças observou que a história deveria ter um nome, e então o título da história coletiva foi pensado e escolhido por meio de votação a partir das sugestões dadas pelas crianças da turma como: “Turma Gato e o Arco Íris”; “Os gatinhos, os predadores e os humanos”; “Um coração de família”; “Predadores tentam comer humanos”; **“A Noite Chuvosa” (nome vencedor)**; “Turma Gato vivendo arco-íris para sempre”; “Arara Azul” e “O dia chuvoso da Turma Gato”.

O Planejamento Pedagógico Semanal das professoras regentes, disponibilizado pelo Google Drive e demais arquivos de fotos, relatórios etc, facilitaram com que as pibidianas pudessem observar o fazer docente e acompanhar a rotina da turma, mesmo nos dias em que não estavam presentes na escola, já que a frequência pessoalmente no CREIR era de uma vez por semana.

Na semana de 12 a 16 de novembro, é possível ilustrar a simultaneidade dos projetos “Taynôh” e “A Noite Chuvosa”, principalmente na sexta-feira onde, em um trecho específico, os dois projetos aparecem juntos

Atividades diversificadas: desenho sobre a história “a noite chuvosa” e escrita espontânea do título/ Colagem “árvore jovem do Taynôh”/ Montagem e fotografia dos dizeres “uma história da turma gato” em massinha/ livre (LIMA, ANDRADE, 2018)

A semana subsequente de 19 a 24 de novembro contou com momentos de continuidade da semana anterior como por exemplo: Leitura do Taynôh, atividades diversificadas como desenho sobre a história “A noite chuvosa” e a escrita espontânea do título pelas crianças, fazer nome em massinha para vídeo de “A noite

chuvosa”. Houve a sugestão para a aula de informática educativa do uso de livros digitais no tablet, bem como floresta dos livros com a continuação da leitura do livro do Tainô. Além disso, houve a atividade de desenho com elementos da natureza (coletar galhos, folhas, etc e usar lama como tinta), dentre outros momentos que ocorreram na rotina escolar (LIMA, ANDRADE, 2018).

Foram diversos momentos vivenciados pelas crianças ao longo da produção da história que resultou no DVD da “Noite Chuvosa”, como a gravação dos sons dos personagens, a criação dos personagens e do cenário em massinha, a autoria coletiva da história com a participação de todas as crianças ao longo das etapas de construção do vídeo, que contou também com a narração de cada criança, que iam se alternando ao contá-la de acordo com a criação individual de cada trecho da história.

O filme “A noite chuvosa”, produzido pela turma, depois de pronto, foi gravado em DVD, e teve sua estreia para as crianças e as famílias em um evento da escola para o grupamento 5. As crianças receberam a cópia do vídeo em um DVD com capa personalizada, e trechos gravados mostrando o making off da história, as fotos das crianças, das massinhas e da criação da história.

Recentemente, as crianças que fizeram parte da Turma Gato foram informadas pela professora Amanda que o filme “A Noite Chuvosa” já está disponível no YouTube⁷.

Nota-se que o processo de criação e construção da história e do filme “A noite chuvosa”, dialoga com Gidrão e Martins (2016) que defendem o uso de tecnologias e mídias na educação como novas técnicas metodológicas e formas de apresentar uma cultura atual no âmbito educacional que, segundo eles, tende a se prender ao tradicional. E também com Clímaco e Magalhães (2017) que vão discutir a importância do docente estar atualizado (a) e inserido (a) nesse contexto social e cultural de mídias e tecnologias e que saiba utilizá-las a seu favor na Educação Infantil.

Assim, foi possível pelas experiências práticas e acompanhando o trabalho das professoras regentes o cumprimento ao Projeto Político Pedagógico do CREIR e a aplicação da BNCC na rotina escola, bem como o atendimento aos princípios

⁷ Disponível em: <https://youtu.be/ynTDcJEIvgk> Acesso em: 10/08/2019.

éticos, políticos e estéticos previstos no art. 6º do DCNEI, cabendo destacar aqui principalmente o estético: “III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009).

Ademais, pode-se dizer que o CREIR vem logrando implementar as sugestões constantes no item 5 das competências gerais na BNCC, quais sejam:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018)

Observa-se a necessidade de se implementar a educação sem abandonar a sensibilidade pela arte e comunicação, que em verdade ganhou novos mecanismos de expressão cultural com o uso das tecnologias. Ressalta-se também a importância de se ensinar o indivíduo a fazer bom uso da tecnologia para que o mesmo possa exercer sua cidadania e formas de expressão na Era Digital.

Nesse sentido, é fundamental que na escola seja oportunizada que as crianças aprendam a Educomunicação que visa, segundo Tavares Júnior (2007, p 34) “torná-los (as crianças) produtores da comunicação exercendo o direito de acesso à informação e também o direito de se comunicar”.

Há a necessidade de que, desde cedo, as crianças já estejam envolvidas com recursos tecnológicos, diversidade, ciências, valores e culturas sabendo que, para Sancho (2006) “o avanço tecnológico que imaginava não significava de imediato o avanço e a melhoria da educação” (p. 15), vai depender das capacidades do educador para que isso ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo exposto, o artigo traz à tona discussões e experiências de contação de histórias que valorizam a riqueza da diversidade cultural, e o protagonismo das crianças na contação de histórias pela cultura letrada e digital, voltada para construção de valores éticos, políticos e estéticos. Logo, é possível observar um

diálogo entre as práticas das professoras em sala de aula com o que Ramalho (2015) pontua

Diante da magnitude da diversidade cultural existente dentro da sala de aula, o professor deve ter claros os objetivos para conseguir que os alunos interajam entre eles, para que ocorra uma troca, tanto dos alunos entre si, quanto do professor com eles. Dessa forma, se faz necessário que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, entretanto filtrando quais desses conhecimentos são pertinentes para serem utilizados em sala de aula (p. 33).

Consideramos, pois, que a contação de histórias e a Educomunicação são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, servindo para melhor compreensão crítica do mundo e formação cidadã, em respeito para com as diversas formas de expressão das culturas, sendo possível, a partir de uma educação transformadora e emancipatória, que as crianças possam exercer o seu protagonismo na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Atica, 9.ed., 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CLÍMACO, Fernanda Câmpora; MAGALHÃES, Claudio Marcio. Educação Infantil, mídias digitais e práticas educativas: Caminhos cruzados, possíveis diálogos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 50, jul./set., 2017.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story: teaching through storytelling**. Illinois: Waveland Press, 2. ed., 2005.

GIDRÃO, Marília Silva Martins; MARTINS, Alice Fátima. Educomunicação como ensino de arte e cultura: reflexões sobre um projeto de videoaula para crianças. **Revista Polyphonia**. Goiânia, vol. 27, n. 2, jul./dez., 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Amanda Santos de; ANDRADE, Fernanda Augusto de Freitas. **Planejamento semanal da Turma Gato**. 2018/2019.

LIMA, Amanda Santos de; ANDRADE, Fernanda Augusto de Freitas. Entre miados e bigodes: relatos da Turma Gato. **Revista Práticas em Educação Infantil**. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 3, 2018.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. São Paulo: USP, 2017.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paulinas, 2009.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Taynôh - O menino que tinha cem anos**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade cultural na escola. **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande, vol. 3, n. 6, jul./dez. 2015

ROSE, Christina. **A árvore da vida**. São José: Pensamento, 2015.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Orgs.) **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAVARES JUNIOR, Renato. Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio. **Dissertação**. São Paulo: ECA/USP, 2007.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA MÚSICA INFANTIL: REFLETINDO SOBRE AS ESCOLHAS MUSICAIS DE DOCENTES¹

Anderson Carmo de Carvalho²
Sílvia Sobreira³

RESUMO

O texto traz reflexões a respeito das concepções de infância que guiam o repertório musical comercial difundido como música infantil, refletindo sobre como tais pressupostos podem interferir na música utilizada em ambiente escolar. Sustentam a argumentação deste texto os teóricos da Sociologia da Infância e autores da Educação Musical. Assume-se que a música/canção que se faz para a criança é diferente daquela música produzida e criada pela criança e com a criança; esta pode ser protagonista de suas escolhas e fazeres musicais. Argumenta-se que conhecer as concepções de infância que permeiam as músicas/canções difundidas para o público infantil é algo que pode contribuir para fomentar educadores a fundamentarem suas práticas, possibilitando que tenham consciência quanto à seleção de repertório a ser adotado em sala de aula ou na gestão educacional.

Palavras-chave: Canção Infantil; Educação Musical; Sociologia da infância.

ABSTRACT

The text reflects on the conceptions of childhood that guide the commercial musical repertoire spread as children's music, reflecting on how such assumptions can interfere with the music used in the school environment. The discussion of this text is supported by Sociology of Childhood theorists and Musical Education authors. It is assumed that the music / song that is composed for the child is different from the music produced and created by the child and with the child. The infant can be the protagonist of his/her musical choices and creations. It is assumed that knowing the conceptions of childhood that permeate the music broadcasted to children is something that can contribute to encourage educators to ground their practices, enabling them to be aware of the repertoire selection to be adopted in the classroom or in educational management.

Keywords: Children's Song. Musical Education. Sociology of Childhood.

¹ Parte do conteúdo do texto aqui apresentado foi publicado nos Anais do II Congresso de Estudos da Infância: politizações e estésias. O Congresso foi realizado na UERJ no ano de 2019.

² Bolsista CAPES, doutorando do Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO (anderson0carm@gmail.com)

³ Programa de Pós-Graduação em Música-UNIRIO (silviasobreira2009@gmail.com)

INTRODUÇÃO

*Há um menino, há um moleque.
Morando sempre no meu coração...*

Este texto é um recorte de tese de doutorado em andamento que busca compreender a(s) concepção(ões) de infância inseridas nas músicas que têm sido produzidas para crianças em nosso país e como essa(s) concepção(ões) interferem na produção musical cultural brasileira atual. Além desse objetivo principal, procura-se refletir sobre as implicações de tais concepções nas escolhas do repertório musical escolar. O texto aqui apresentado enfoca prioritariamente este último aspecto: a escolha do repertório para o trabalho no ensino-aprendizagem.

Música infantil é concebida aqui como aquela que se toca nos lares, nas festas e atividades de lazer e culturais de crianças, nas escolas, na produção cinematográfica, mas também as músicas que as crianças acessam de forma autônoma na *internet*. O artigo parte da premissa de que aquilo que o senso comum reconhece como música infantil não é a música da criança, mas a música para criança, ou seja, é uma música/canção realizada por adultos que pensam a infância. Música aqui será entendida como sons organizados de maneira intencional, podendo ser sons instrumentais ou vocais, com textura melódica, harmônica ou apenas rítmica. Por outro lado, não controverso, mas análogo, a canção será considerada a incorporação de um texto, a letra, a poesia literária, que se insere na música.

O interesse pelo assunto surgiu a partir da participação de um dos autores no Seminário FUNARTE da Música Brasileira Infantil, ocorrido em 2018, no MAR (Museu de Arte do Rio), cidade do Rio de Janeiro. A partir desse evento, surgiram algumas perguntas que são condutoras das reflexões aqui apresentadas: Qual a concepção de infância é observada nas canções feitas para crianças? Quando se compõe música/canção para crianças, quais são as características que identificam a infância? Como pensar o conceito de infância pode ajudar na escolha de repertório para salas de aula de pedagogos e professores de música? Criança(s) faz(em) música?

A música/canção para infância é assunto de relevância para as pesquisas da área da Educação Musical que vem, há anos, observando o seu

ensino/aprendizagem. O assunto também é de interesse de educadores que lidam em sua prática diária com as questões referentes à escolha do repertório apropriado para ser utilizado em seus fazeres de ensino/aprendizagem. Neste texto, são trazidas reflexões sobre o tema a partir de pesquisas da área Música e da Sociologia da Infância.

DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Os princípios que fundamentam os argumentos aqui trazidos têm a criança como uma categoria social não isolada das outras, mas autônoma enquanto identidade e cultura. Por isso, pareceu frutífero buscar aportes teóricos na Sociologia da Infância. A história pensada em forma de rede estabelece os passos para o surgimento da Sociologia da Infância. Ao percorrê-la, de início, acrescentamos a reflexão da gênese de um sentimento de infância anunciada por Ariès em 1973, que foi importante teórico a chamar a atenção para o processo simbólico de constituição da “infância”. A infância não como realidade natural, mas como construção social (ARIÈS, 2006) foi sua principal reflexão. O autor conduz sua pesquisa evidenciando o processo simbólico no qual, a partir do século XVII, o sujeito moderno estabeleceu a noção de “infância” e a distinção entre a criança e o adulto.

Posteriormente, o século XIX vislumbrou o surgimento da psicologia e da pedagogia, áreas de estudo que permitiram o surgimento dos Estudos da Infância e das Crianças. A infância passa a ter uma importância própria com investigações específicas. Desses estudos, grandes contribuições podem ser retiradas como, por exemplo: o aprimoramento na distinção científica entre crianças e adultos, observando-as em seus ambientes naturais; a escuta de seus modos de ser e de pensar e a valorização de seus fazeres; a interrogação da ideia de inferioridade entre categorias; e a observação da “brincadeira” como elemento central e característico de sua universalidade.

No século XX, os direitos das crianças tomam espaço fundamental na formatação de leis de proteção, no esforço de que essa categoria fosse retirada da exclusão, formalizando o dever do adulto para com a infância. Entretanto, é na segunda metade do século que a Sociologia da Infância é criada, abandonando o conhecimento da criança a partir da escola e da família, para ter um contato direto

com elas (BARBOSA, 2014). Afastando-se da ideia do adulto em miniatura e de que a criança é um sujeito pré-social^{4,30} a Sociologia da Infância nos seus desenvolvimentos recentes pôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais” (SARMENTO, 2009, p.24).

No ano de 1991, Jens Qvortrup apresentou abordagens teóricas metodológicas e comparativas no seu trabalho “Introdução à série de relatórios nacionais”, definindo nessas páginas novos paradigmas para os estudos da infância: a infância como grupo social (QVORTRUP, 1991). Em 1993, publicou o volume que contém suas nove teses (QVORTRUP, 1993). O autor aborda o conceito de infância como um grupo social, observando as diversas situações de risco da infância, a custódia familiar, as políticas públicas de cuidados e atenção e a assistência às crianças e às famílias numa abordagem fundamentada em paradigmas utilizados, principalmente, pela psicologia e pela pedagogia, tendo a infância como estágio preparatório para a vida adulta. Breda e Gomes (2012) publicaram uma entrevista realizada com Qvortrup, na qual perguntam: “Muitos de seus trabalhos explicitam a ideia da infância como categoria social, assim como são gênero, classe e etnia. O senhor poderia explicar a partir de que parâmetros é feita essa categorização?” O pensador então responde:

Antes de qualquer coisa, percebi muito cedo que para ter uma sociologia da infância viável nós precisávamos definir a infância em termos geracionais, deveríamos usar a geração como uma categoria e compará-la com a classe, o gênero, a etnia e a raça. [...] O que tenho percebido é que essa ideia tem sido de difícil compreensão para muitos. A maioria das pessoas comuns, como, por exemplo, pais, políticos e jornalistas, estão somente interessadas em como as crianças tornam-se adultos. Essa é uma perspectiva psicológica, uma perspectiva pedagógica, uma perspectiva socializadora e assim por diante, que, certamente, são perspectivas legítimas e importantes. Porém, na minha opinião, não são perspectivas sociológicas. (BREDA; GOMES, 2012, p. 505).

⁴ A característica da infância como ser em evolução pode ser observada, também, pela etimologia de algumas palavras. "Infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo: o que não fala. Entretanto, a etimologia da palavra criança pode estar relacionada ao latim: viria de *creantia*, ou “criação”. Outra hipótese é a de que o termo seja uma junção de “criar + -ança”, o que representaria indivíduo na infância, filho.

Também para Sarmiento (2009), as crianças devem ser observadas como categoria social. Elas devem ter voz social assim como a mulher e o homem, apesar de sua clara dependência na provisão de bens essenciais à sua sobrevivência. O autor avalia a infância como o grupo social mais penalizado nas dificuldades da sociedade moderna. Entretanto, elas devem ser consideradas como atores sociais dignos de serem estudados além do contexto familiar e escolar: em seus mundos. Também vale ressaltar que, para Sarmiento, o sentido de infância, quando se é declarado por essa ciência é evidenciado no plural, como “infâncias”³¹. Alguns conceitos são significativos na obra deste sociólogo, como por exemplo, “as culturas infantis” que estão implícitas no modo intencional pelo qual as crianças representam seus mundos, modo esse que é diferente dos adultos.

Crianças produzem cultura não só na relação com adultos como também com seus pares: outras crianças. Ainda segundo esse teórico, outra característica que define a infância, sua cultura e suas interações é o jogo e o brincar: o brincar é o que há de mais sério na ação da infância (SARMENTO, 2004, p.15). Nessas ações, as crianças apresentam formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo. Como modo peculiar, a criança não tem linearidade temporal, sendo seu tempo recursivo, repetidamente reinventado (SARMENTO, 2009; SARMENTO; PINTO, 1997).

Dessa forma, observa-se que a Sociologia da Infância tem por fim dar um protagonismo ao mundo infantil, dado de forma diferente pela psicologia e a pedagogia (BARBOSA, 2014). Do ponto de vista da infância como categoria estrutural, Barbosa (2014) traz uma abordagem de estudo da infância através da criança, e não do adulto, opinião também adotada pelo americano Willian Corsaro (2003), que defende que as crianças são construtoras ativas de seus mundos sociais e criam mundos particulares na interação com seus pares. Logo, a criança não está em construção enquanto categoria social, mas sim como pleno sujeito de direitos e construtora do fazer em sociedade; ela incorpora saberes e transforma-os, reinterpretando-os de forma ativa (CORSARO, 2003).

⁵ Em uma palestra proferida pelo pesquisador português Manuel Sarmiento no PROPED-UERJ no ano de 2018, ele compara a infância à moeda do EURO. Apesar da moeda ter uma face diferente em cada país, a segunda face é idêntica em todo território que aceita. Ou seja, apesar das diversas infâncias, há algo identitário que define a infância enquanto categoria única.

Reconhece-se, por meio da Sociologia da Infância, que a criança é uma categoria em fase de desenvolvimento, aprendendo e reaprendendo o mundo. Entretanto, pondera-se: qual adulto, também, não está no mundo aprendendo e reaprendendo em seus próprios fazeres? Não somos nós todos crianças ao nosso modo de desenvolver quando então nos deparamos com novos aprendizados? Pensar deste modo parece retirar da linha temporal uma certa hierarquia do saber. Sempre há o aprendizado, não importa a fase na qual se encontra o sujeito. Parte da reflexão aqui apresentada vai ao encontro das reflexões levantadas por Prout (2004), também importante estudioso da Sociologia da Infância que estabeleceu em suas teorias, dualismos nos estudos da infância. Entre eles, o “ser e devir”. Em relação à expressão “ser e devir”, Prout argumenta que crianças e adultos devem ser vistos como sujeitos em construção, ou seja, incompletos e dependentes, superando, afinal, a vã ideia da completude quando na adulez e fortalecendo o sentido de teias de conhecimentos e fazeres interdependentes.

A Sociologia da Infância permite nortear pesquisas que tenham como foco a observação da criança como sujeito completo, dentro dos seus limites, porém protagonista de seus mundos. Nessa perspectiva, ela não é um “pré-adulto”, não está “quase pronta”: ela é sujeito. Sua cultura e fazeres devem ser respeitados e assumidos na ação social autônoma ou em conjunto com o adulto.

A MÚSICA PARA CRIANÇA

É fácil observar que o mercado de música para criança gera significativa movimentação de capital, no Brasil e no mundo. Dois exemplos podem ser aqui enunciados: o chamado “Mundo Bitá”, que tem um canal de vídeos de música infantil no *Youtube*, teve um investimento inicial de R\$ 200.000 reais e passou a faturar mais de 3 milhões de reais por ano (REVISTA VEJA-SP)³². A chamada “Galinha Pintadinha” já lançou na *internet* mais de 50 *clipes*, que mesclam músicas de domínio público e composições próprias, tendo aceitação por toda América Latina. Juntos, esses *clipes* somam mais de 7,5 bilhões de visualizações que possibilitam uma estimativa de faturamento que ultrapassa R\$ 20 milhões até o presente

⁶ Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/mundo-bitá-sucesso-trajetoria/>. Acesso em: 25 set. 2019.

momento (REVISTA ÉPOCA)⁷³³. Os números são expressivos e incitam a avaliar o quanto se deve pensar a respeito da denominada música infantil e o que ela representa na formação da sociedade moderna.

Consoante a isso, é importante avaliar que essa significativa movimentação cultural, denominada de “música infantil” é, por efeito, a música feita “para criança”. Essa música/canção tem embutida em si o conceito que o adulto tem da “infância”. Não se tem notícia de crianças que produziram música em larga escala para outras crianças ou que compuseram músicas ou canções para seus pares. Portanto, o que é denominado como “música infantil”, no senso comum, e é largamente difundido nos meios midiáticos, não é uma realização da criança para sua própria categoria geracional. Como assinala Greca (2011): “a canção para crianças, como toda arte a elas dirigida, corre e sempre correrá o risco do equívoco, uma vez que possui como condicionante o fato de haver um adulto tentando representar o mundo simbólico e sensível da criança” (GRECA, 2011, p.22). A afirmação da autora instiga a seguinte questão: Não seria a música infantil também música de adulto?

A esse respeito é interessante trazer os dados de uma reportagem trazida em 2017, no jornal UOL, intitulada “Música infantil nos anos 1980 vendia milhões de discos e tocava em balada”. Ou seja, as músicas cantadas para crianças eram tocadas em festas de adultos. Em seu primeiro parágrafo, a reportagem anuncia:

Nem MPB, nem rock. Eram as canções que falavam de chocolate, sonhos e brincadeiras de criança que vendiam discos como água no Brasil dos anos 1980. E por trás de muitos milhões de cópias que artistas e grupos como Xuxa e Trem da Alegria venderam na época repousa um verdadeiro midas. (REVISTA UOL³⁴).

Na mesma reportagem, Michael Sullivan, importante compositor de canções apelidas infantis desse período, relata:

⁷ Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/vida-util/carreira/noticia/2013/10/como-os-criadores-da-galinha-pintadilha-ficaram-milionarios.html>. Acesso em: 25 set.2019.

³⁴Disponível em: <https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/07/13/musica-infantil-nos-anos-1980-vendia-milhoes-de-discos-e-tocava-em-balada.htm>. Acesso em: 24 ago.2019.

Eles ficavam enlouquecidos [os adultos] quando tocava à meia-noite e não tinha criança por lá. Era uma explosão no baile. Até hoje, em qualquer show, tenho que fazer um medley com essas músicas [...] Nós começamos a cuidar da música infantil de maneira adulta, conta. E vendíamos esperança nas letras. (REVISTA UOL).

Em outra interessante entrevista, dessa vez realizada com os criadores da franquia “Galinha Pintadinha”, no Programa “De Frente com Gabi”³⁵, de 2014, a famosa jornalista pergunta aos dois empresários: qual foi o segredo do sucesso da franquia? Responderam: além de utilizar a *internet* como base, “faz parte da receita” de sucesso as músicas serem do cancionero folclórico brasileiro, por consequência, a mãe, o pai e o avô gostam.

Essas matérias jornalísticas evidenciam que a ideia de que exista uma música infantil natural pode ser inadequada. O que o senso comum chama de música infantil é um estilo musical que se encerra na ideia do que o adulto tem de infância, o que talvez explique o motivo deles mesmos gostarem desse tipo de música. Em contrapartida, há músicas consideradas de adultos que crianças podem gostar. Logo, parece haver alguns enganos quando então se pensa o termo “música infantil”. Em consonância com essa reflexão, muitas vezes pode ser notado que grupos musicais famosos, não denominados infantis, utilizam suas músicas (da adulez), readaptando-as para instrumentais com andamentos mais lentos ou com mudanças de timbres usando o piano, metalofones e flautas, com intuito de deixá-las mais leves. Depois dessas adaptações, tal repertório passa a ser classificado como sendo “música para crianças”. Não seria um equívoco?

O que podemos corroborar sobre o tema enquanto professores de música, é que músicas que contenham a contação de histórias, a doçura das canções de ninar na fala carinhosa das mães, a fantasia, o faz de conta do simbólico mundo infantil e os jogos e brincadeiras dos meninos e meninas, se aproximam do que a infância é enquanto sua universalidade. Como demonstram os estudos da Sociologia da Infância, há uma homogeneidade que ajuíza a infância enquanto característica, mas não parece serem essas formas unívocas que as crianças possuem de se relacionar com a música ou mesmo com a canção.

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KV-WgSjc2c&t=610s. Acesso: em 25 jun. 2019.

A MÚSICA “DA” CRIANÇA E “COM” A CRIANÇA - A EDUCAÇÃO MUSICAL EM FOCO

Para que a reflexão sobre a música e o conceito de música infantil possam ser pensados na sua integralidade, é conveniente acolher o convite que Schafer (1991) faz em seu curso de música: “é preciso limpar os ouvidos”.

Ao contrário de outros sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos, os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar a nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções. (SCHAFER, 1991, p. 67).

O conceito de música é variado entre as culturas do mundo, portanto, é preciso pensar e ouvir além do comum. A ideia ocidental de música, a música tonal, não foi e não é única. “Em diversas línguas africanas a palavra ‘música’ não tem equivalência, não há um termo que a traduza” (DELALANDE, 2019, p. 33). Variados pensamentos do que seja música conduzem os passos para pensar a música infantil e a canção para a criança. O uso exclusivo da música tonal tradicional com finalidades pedagógicas é posto em dúvida por muitos educadores musicais da atualidade.

Desde os anos 1960, a inserção de compositores na educação musical abriu portas para uma concepção de música mais abrangente. No entanto, apesar do impulso renovador para a música para além do conceito tonal, ele não foi suficiente para modificar radicalmente as práticas pedagógicas musicais, sendo que o assunto ainda precisa ser mais debatido e explorado. Contudo, o movimento mencionado abriu portas para se observar a música/canção para a criança além do padrão tonal que tanto cerca nosso mundo musical. A música da criança, aparentemente, é diferente da música do adulto, para tanto é preciso olhar/ouvir a diferença fora da hierarquia do certo e errado, do preciso ao impreciso. O que aferimos é que, primeiramente, para entender a música da criança, é preciso limpar os ouvidos e deixar que outras formas/estruturas sonoras sejam aceitas.

A criança é um ser 'brincante' e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, 'transforma-se em sons', num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, 'descobrem instrumentos', inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p.35).

O ensino e aprendizagem em música, por muitos séculos, foi estudado por uma série de pensadores. As pedagogias em Educação Musical são diversas e há um expressivo valor histórico, sociológico, educacional, filosófico e psicológico quando nos deparamos com essas práticas educacionais. Também se torna possível compreender que o ensino não é igual para todos. Não há sujeitos iguais, turmas idênticas, nem escolas análogas.

É pertinente observar que esses educadores, na essência de seus trabalhos, não analisaram a canção para criança, mas sim os métodos de ensino e aprendizagem, passando a considerar a criança como produtora de sua própria música. É preciso ressaltar que tais trabalhos são fortemente influenciados pelas correntes pedagógicas que regeram os últimos séculos, sendo que com os aportes da psicologia e da pedagogia, a criança passou a ter voz no seu processo de educação.

O professor Keith Swanwick é importante criador da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, lançada em 1986, em conjunto com June Tillman pela revista *British Journal of Music Education*. Ao observar o trabalho da psicogênese da Educação musical dos autores, não se exclui a inspiração da psicogênese piagetiana, segundo a qual o homem se desenvolve por etapas, como em uma espiral. Assim como fez, por exemplo, a psicolinguista argentina Emília Ferreiro⁹³⁶ ao tratar da alfabetização, Swanwick e Tillman enunciaram um modelo de desenvolvimento cognitivo do ensino/aprendizagem em música que hoje é de importante referência para a educação musical. Swanwick também realizou contribuições significativas na Educação Musical por criar o modelo C(L)A(S)P¹⁰³⁷ e

⁹ É uma psicolinguista argentina que desenvolveu os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou os educadores a rever radicalmente seus métodos de ensino. Sua psicogênese da língua escrita é referência de ensino.

¹⁰ C(L)A(S)P – Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance. Posteriormente traduzido por Alda Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A, técnica, execução ou performance, composição, literatura e apreciação (SWANWICK, 2003, p.70).

os três princípios de Educação Musical: (1) considerar a música como discurso, (2) considerar o discurso musical dos alunos e (3) promover fluência do início ao fim no ensino de música (SWANWICK, 2003). O segundo princípio é bastante propício como fundamentação para os argumentos aqui apresentados, visto que quando se fala em Música Infantil ou música para criança, parece haver pouco diálogo com a música da criança, ou seja, estamos assumindo que a música/canção que se faz para a criança é diferente daquela música produzida e pensada pela criança e com a criança e que os estudos da área Educação Musical demonstram que crianças podem ser protagonistas no fazer música, dentro de suas diversas fases de desenvolvimento.

Em seu livro “Música, Mente e Educação”, Swanwick (2014) aponta que é preciso que se vejam as crianças como inventoras musicais, improvisadoras, compositoras, ou seja, faz-se necessário encorajá-las a realizar sua autoexpressão. Ao pensar dessa maneira, tem-se como consequência a passagem de alguém que dirige ou comanda o ensino para o de facilitador da aprendizagem. O autor argumenta que “a grande virtude da teoria da educação musical ‘centrada na criança’, enfatizando a individualidade e a criatividade de cada aluno, é que somos encorajados a olhar e ouvir mais claramente o que as crianças realmente fazem” (SWANWICK, 2014, p. 32). Consideramos que para se entender a canção ou a música elaborada para a criança, deve-se também, antes de tudo, considerar a impressão da própria criança sobre música/canção feita para ela. Observa-se que, de alguma forma, o autor interage com as teorizações da Sociologia da Infância quando valoriza os mundos culturais das crianças.

Outro autor pertinente para estabelecer um cruzamento das teorias da Sociologia da Infância com a Educação Musical é François Delalande, compositor, educador e pesquisador francês do Grupo de Pesquisa Musical (INA-GRM - Paris). Nesse centro, é diretor do Programa Ciência da Música com importantes publicações acerca da música acústica, a Educação Musical e outros temas pertinentes ao campo da pesquisa em música. Há mais de duas décadas vem filmando as atividades de bebês e crianças com instrumentos musicais, seus fazeres, correlações e identidades com a psicogênese da interação música/criança. Tendo como ponto de partida as teorizações de Piaget (1983), Delalande (2019)

elabora suas perspectivas acerca da criança e sua interação com os sons que produzem, relacionando as condutas sonoras infantis às proposições biológicas da psicogênese piagetiana.

Delalande (2019) compreende o fazer musical como similar a um jogo de criança, percebendo que nessa ação encontram-se as três formas de jogo apresentadas por Piaget: sensório motor, simbólico e o jogo com regras. O compositor argumenta que esses mesmos elementos piagetianos alicerçam a criação e a performance musical infantil. Ele acredita que uma peça musical nada mais é do que um jogo sensório-motor com regras definidas, jogo esse que o músico adulto precisa seguir ao aprender a tocar, para tanto, encontra-se ali, por exemplo, o domínio do gesto motor, assim como um bebê faz ao explorar um tambor. O que muda é o grau de complexidade do bebê com o tambor e o de um adulto tocando Johann Sebastian Bach. A cada compasso novo, o músico adquire novos esquemas motores e sensíveis. Pela assimilação e acomodação da experiência do aprender, ele perpassa do “não saber” ao domínio da obra, a ponto de poder reinterpretá-la a seu modo.

O autor mostra que há uma identidade entre a atitude infantil e a adulta, onde os dois personagens são jogadores no conhecimento do novo, o que nos aproxima do conceito de “ser e devir” de Prout (2004), descrito anteriormente na consideração que pondera que adultos e crianças são aprendizes constantes, igualando as duas instâncias etárias em uma mesma importância formadora, superando o paradigma no qual o adulto tem uma experiência com o aprendizado hierarquicamente mais importante que a de uma criança. Os dois grupos sociais, infância e adultez, são sujeitos em construção, incompletos e dependentes, superando, por fim, a vã ideia da completude quando na vida adulta. O olhar da construção musical em Delalande é propício para observar a cultura musical infantil, tendo-a como uma categoria geracional específica e não inferior aos adultos, entendendo que a relação da música nos dois períodos de maturidade é próxima: são jogos.

Assim, é possível observar que a partir dos estudiosos do ensino/aprendizagem em música, a interação musical da criança é real e completa em seus mundos. Não há então inabilidade para que crianças possam edificar seus

fazeres musicais, sejam eles na interlocução com adultos, com seus pares ou mesmo em sua autoexperiência sonora. Além de pensar a música nesses termos, não se observa, na literatura, motivos ou conclusões as quais indiquem que crianças não possam escrever canções. Pelo contrário, as crianças mostram-se aptas à criação constante quando convidadas e podem fazer parte não só da composição musical, como também de canções.

SOBRE AS ESCOLHAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO

Embora as pedagogias para o ensino de música em escolas especializadas tenham sofrido as influências dos movimentos renovadores mencionados anteriormente, além do reforço de algumas políticas públicas para inserção da Educação Musical nas últimas décadas, a música executada em ambientes escolares ainda é muito influenciada pela mídia de consumo. Mesmo reconhecendo que as crianças tenham suas preferências, cabe ressaltar que o que elas escutam é, também, aquilo que o professor ouve.

E o que será que os professores costumam ouvir? Se por um lado gosto não se discute e deve ser respeitado, por outro, esta afirmação pode trazer uma atitude de encapsulamento cultural. No caso da música, ouve-se aquilo que já se gosta e conhece e não se ouve o que não se gosta ou não conhece. Conforme lembra Ostetto (2004, p. 41) "atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais". A autora sugere que o professor se questione: qual é a minha música? Quais são minhas fontes? O que faz com que eu prefira determinado estilo musical em detrimento de outros? Minhas escolhas refletem o gosto musical das próprias crianças?

Subtil (2007, p. 75) afirma que o gosto musical de crianças e adultos tem sido informado mais pelos meios de comunicação do que pela educação escolar ou tradições familiares. Partindo dessa constatação, Subtil (2007, p. 76) indaga se a escola estaria "possibilitando um conhecimento musical significativo a partir dessas vivências ou apenas reforçando e avalizando a imposição maciça de um determinado padrão cultural". A autora não pretende julgar o conhecimento musical

divulgado pela mídia, mas apenas refletir a respeito das maneiras como a escola se apropria, ou não, de tal conhecimento e se o mesmo é pensado criticamente.

Fica patente a impossibilidade de ignorar o papel da mídia na formação da escolha e educação musical de crianças (e também de adultos). É preciso aceitar tal fato, mas não cair em um comportamento acrítico no qual só resta a mera reprodução daquilo que já é amplamente difundido. Suas ponderações parecem bem de acordo com as afirmações dos teóricos da sociologia da infância ao afirmar que a criança não é mera reprodutora que docilmente aceita o que lhe é apresentado, e tem condições de ter papel ativo no ato da recepção musical. Subtil (2007, p. 78) sugere que “o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação [...]”. Para que isso ocorra, é importante possibilitar ações que estimulem a reflexão crítica. Ou seja, “a escola não deve competir com a TV, mas travar com ela um jogo dialético” (SUBTIL, 2007, p. 78).

Significativa porcentagem dos professores também diz acolher os pedidos das crianças e colocar músicas que elas desejam ouvir. Alguns professores, por vezes, hesitam em colocar alguns estilos musicais sugeridos pelos pequenos ao considerar que não são adequados ao ambiente escolar. No entanto, negar o conteúdo que as crianças trazem é negar suas histórias.

A escola é um espaço de entrecruzamento de culturas e sua função é alargar horizontes, ampliar as possibilidades de leitura de mundo, acolher e celebrar a diversidade e a pluralidade. Além disso, é espaço apropriado para infância se apresentar na sua essência. Dentre a complexa teia entre culturas, escolhas e fazeres educativos, algumas perspectivas podem ser apropriadas pelos professores:

Interessar-se pelo modo como as crianças vivem a música pode ser uma forma de ampliarmos a visão que temos sobre ela. Ouvir os que elas têm a dizer pode nos trazer surpresas e muitas pistas sobre o seu jeito de ler a realidade. Mas, principalmente, pode ser uma oportunidade, que damos a nós mesmos e a elas, de refletirmos sobre os significados da música que nos une. (MAFFIOLETTI, 2013, p. 123).

O que fomenta essa discussão é estabelecer que a escolha de professores, quando incluir a participação da criança, possibilitará melhor desenvolvimento educativo. Tal postura permite que se distancie do hábito ancestral de se pensar a música na escola apenas como aquela presente nas apresentações das atividades comemorativas do calendário escolar quando, equivocadamente, é comum que as professoras criem mímicas para serem reproduzidas pelas crianças. Pensar a escolha musical é pensar com a criança, fora dos padrões estabelecidos por uma concepção adulta da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é grande presença na sociedade atual e praticamente inseparável da cultura da criança. O acesso à cultura musical é bastante difundido e com as modernas possibilidades tecnológicas, cada vez mais, a criança é autora de suas próprias escolhas e fazeres culturais. Conhecer as concepções de infância que permeiam as músicas/canções difundidas para o público infantil é algo que pode contribuir para fomentar educadores a fundamentarem suas práticas, possibilitando que tenham consciência de suas escolhas quando estão em sala de aula ou na gestão educacional.

No mundo moderno, as crianças de diversas idades interagem como juízas e espectadoras de sua música, sendo também produtoras de seu próprio fazer musical: criam, cantam, tocam, postam e “curtem”. Com desenvoltura, crianças pequenas acessam o celular dos pais e escolhem seus vídeos musicais preferidos. Não poucas vezes, na prática de sala de aula, resolvem problemas por caminhos não pensados pelos seus docentes, fazem perguntas não antes percorridas como hipótese e ensinam para seus pares da mesma idade conhecimentos que o adulto não alcançou explicar. Cientes de que o assunto aqui abordado não se esgota, esperamos que este artigo possa estimular reflexões por parte dos professores acerca das canções escolhidas para serem levadas às crianças. Pensar “Música Infantil” é pensar a música da criança e com a criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BREDA, Bruna; GOMES Lisandra. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/breda-gomes.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BARBOSA, Maria. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRITO, Teca. D. A. D. **Música na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

CORSARO, Willian. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian. A. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

GRECA, Rosy. **A canção para crianças: uma contribuição ao reencontro da infância**. Curitiba: Gramofone, 2011.

MAFFIOLETTI, Leda. D. A. Significações que possibilitam a compreensão musical. In: ILARI, B.; BROOK, A. M. E. E. I. **Música na Educação Infantil**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 123-146.

OSTETTO, Luciana. E. "Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 41-60.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. In PIAGET, Jean. Os pensadores: Piaget. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Editora Abril, 1983.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, Jens. Nine theses about "childhood social phenomenon". Disponível em: **Eurosocial Report**, nº. 47. Viena, 1993.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of National Reports. **Eurosocial Report**, n. 36. Viena 1991. Disponível em:

<https://www.tib.eu/en/search/id/BLCP%3ACN036178772/Nine-Theses-about-Childhood-as-a-Social-Phenomenon/>. Acesso em: 12 jun 2019.

SARMENTO, Manuel. J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, J. (2004). **As culturas da infância na encruzilhada da 2º modernidade**. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal. Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em 15 jun. 2019.

SARMENTO, Manuel. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, Revista O Social em Questão. **Revista da PUC-Rio de Janeiro**, XX, nº21 p. 15-30, 2009. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>. Acesso em 25 jun 2019.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. , 1986, p. 305-339.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA DOSVOX: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Eliziane de Fátima Alvaristo¹
Jamile Santinello²
Andrieli Dal Pizzo³
Renato Hallal⁴

RESUMO

O estudo tem como objetivo apresentar pesquisas científicas que discutem sobre o uso da Tecnologia Assistiva – *Software Dosvox* – no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Utilizou-se de uma revisão sistemática fundamentada na busca de dados de pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES/BRASIL, no período de 2007 a 2018. Para tanto, utilizou-se dos descritores Tecnologia Assistiva – *Dosvox*, estudantes cegos no uso do *Dosvox*, deficiência visual e o *Dosvox* e programas do sistema *Dosvox*. Foram localizadas vinte e uma (21) produções. Com base nos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionadas nove (9) produções. Os resultados mostram um baixo índice de produções científicas sobre a temática voltada para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no uso da Tecnologia - *Dosvox*, provocando preocupações, tendo em vista o significativo aumento de pessoas com deficiência visual em salas de aula. É importante novas reflexões sobre a temática, assim como novas produções para suprir essa fragilidade, haja vista que a Tecnologia - *Dosvox* proporciona maior acessibilidade e comunicação para o ensino de estudantes com deficiência visual, além de corroborar diretamente com sua formação e conhecimento inclusivo digital.

Palavras-chaves: Tecnologia Assistiva. *Software Dosvox*. Deficiência Visual.

ABSTRACT

The study aims to present scientific research that discusses the use of Assistive Technology - *Dosvox Software* in the teaching and learning process of visually impaired students. It was used a systematic review based on search data published in the Catalog of Theses and Dissertations - CAPES / BRAZIL, from 2007 to 2018. For this, we used the descriptors Assistive Technology - *Dosvox*, students blind in the use *Dosvox*, Visual Impairment and *Dosvox* and *Dosvox* System Programs. Twenty-one (21) productions were located. Based on the inclusion/exclusion criteria, nine (9) productions were selected. The results show a low rate of scientific production on the theme focused on the teaching and learning process of visually impaired students using *Dosvox* Technology, raising concerns, given the significant increase in visually

¹ Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia – UTFPR. E-mail: elizianeclaro@hotmail.com

² Doutora em Comunicação – UFRJ. E-mail: jamillesantinello@gmail.com

³ Mestranda em Educação – UNICENTRO. E-mail: andrielidp@gmail.com

⁴ Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia – UTFPR. E-mail: renatohallal@utfpr.edu.br

impaired people in classrooms. New reflections on the theme, as well as new productions, are important to supply this fragility. Given that, *Dosvox* Technology provides greater accessibility and communication for the teaching of visually impaired students, as well as directly corroborating their education and inclusive digital knowledge.

Keywords: Assistive Technology. *Dosvox Software*. Visual Impairment.

INTRODUÇÃO

A tecnologia está cada vez mais presente nos espaços da sociedade, dentre eles, no âmbito da educação, e vem conduzindo a busca por novas transformações nas salas de aula. Nesse sentido, destaca-se a funcionalidade das Tecnologias Assistivas (TA), as quais propõem percepções que contextualizam formas mais condicionantes e com novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, haja vista que as TA englobam os recursos, metodologias, estratégias e práticas que possibilitam aos estudantes com deficiência maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Nessa perspectiva, no ano de 2004, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) estabeleceu o decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de desenvolvimento da TA, promovendo maior acessibilidade às pessoas com deficiências (BRASIL, 2009).

Alguns estudos de Canejo (2016) e Sousa (2015) têm discutido sobre o uso da TA - *Software Dosvox*, salientando sobre a qualidade e a facilidade da sua programação, principalmente quanto ao manuseio por estudantes com deficiência visual no uso do computador, o qual é uma ferramenta que possibilita a comunicação e a informação com perspectiva à inclusão.

Nessa direção, estudos de Canejo (2016), Dias, França e Borges (2014), Mazzillo (2010), Borges (2009) e Filho (2009) revelam que o *Software Dosvox* vem sendo desenvolvido desde o ano de 1993, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os autores ressaltam a importância do uso do *software* em salas de aula inclusivas para o processo de ensino e aprendizagem inicial de pessoas com deficiência visual – baixa visão ou cegas – haja vista a relevância sobre o ensino voltado para a educação inclusiva.

A política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, reconhece a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e de criar alternativas para superá-las. Por isso, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva, faz-se necessário apresentar com base nos dados do Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 57,8% das escolas brasileiras possuem demanda significativa de estudantes com deficiências matriculados em escolas de rede regular de ensino.

A inclusão da pessoa com deficiência é um direito de todo e qualquer cidadão, o qual está descrito no Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei 13.146/2015. O estatuto evidencia em seu art. 3º que a TA ou ajuda técnica, dispõe-se de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Assim sendo, definiu-se como objetivo para este estudo, apresentar pesquisas científicas que discutem sobre o uso da TA - *Software Dosvox* no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Almeja-se com esse estudo ampliar e contribuir com o uso do *Software Dosvox* nos âmbitos educacionais inclusivos, apresentando estudos que discutem acerca da temática abordada, assim como, conduzir o desenvolvimento de novas pesquisas na área da deficiência visual e das TA.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem o propósito de fundamentar o artigo apresentando sua base teórica conceitual quanto à deficiência visual e as Tecnologias Assistivas existentes que visam auxiliar às pessoas com deficiência visual.

2.1 Deficiência Visual

A deficiência visual é definida no Decreto 5.296/04 como [...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

A visão subnormal pode ser definida como capacidade de visão que uma pessoa possui situada entre 20/40 e 20/200, após correção. Fazendo um comparativo com uma pessoa de visão normal, alguém com visão de 20/200 consegue enxergar algo a 6 metros de distância na proporção em que alguém que não possua esta deficiência, com a capacidade de visão considerada normal que é de 20/20, conseguiria enxergar a 60 metros.

Segundo LOEFF *apud* YAMADA (2005), a acuidade visual é medida mostrando-se ao indivíduo objetos de diferentes tamanhos a uma distância padrão do olho. O instrumento mais comumente utilizado nessa medição é a “Tabela de Snellen”, a qual é composta por uma série progressiva de fileiras menores de letras aleatórias usadas para medir a visão à distância.

Uma deficiência visual que não está relacionada a ambos os grupos, pois não afeta necessariamente o grau de visibilidade dos objetos, é o Daltonismo que é uma discromatopsia (deficiência na visão que dificulta a percepção das cores).

2.2 Tecnologia Assistiva (TA) para pessoas com deficiência visual

É fato que a TA desempenha um papel fundamental para as pessoas com deficiência visual, permitindo-lhes desempenhar tarefas que seriam praticamente impossíveis sem o auxílio apropriado. A ausência deste apoio impõe restrições quase intransponíveis ao acesso na inclusão digital, além de impedir a inclusão destas pessoas na era da informação e comunicação digital. Dentre os diversos

modelos de TA existente destinadas às pessoas com a deficiência visual, podemos dividi-los em dois grupos: tecnologia assistiva para usuários de baixa visão e para usuários cegos.

Na tecnologia para usuários de baixa visão, destaca-se o LentePro. É um software ampliador de telas desenvolvido por meio do Projeto *Dosvox*, pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ). Permite o uso do computador por pessoas que possuem visão subnormal. Por meio dele, o que aparece na tela é ampliado em uma janela (como se fosse uma lupa) (BORGES, 2002).

Na TA para usuários cegos, destaca-se o *Software Dosvox*, o qual constitui em seu sistema, um leitor de tela que utiliza de sintetizadores de voz, permitindo a leitura e as informações na tela do computador pelos seus usuários, também compõe um sistema operacional nas versões Windows, a última versão do sistema é a versão 5.0c. Possibilita o uso de forma gratuita a seus usuários. Esse sistema se comunica com os usuários através de síntese de voz, viabilizando deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual.

Faz-se necessário também, ressaltar outros leitores de tela disponíveis como TA: (a) Virtual Vision – Desenvolvido pela MicroPower (empresa de Ribeirão Preto – SP). A primeira versão foi lançada em janeiro de 1998 e em setembro de 1999 a versão 2.0. Sua última versão é a 4.0. Pode ser adaptado em qualquer programa do *Windows*. É uma aplicação da tecnologia de síntese de voz, um "leitor de telas" capaz de informar aos usuários quais os controles (botão, lista, menu) estão ativos em determinado momento; (b) Jaws – Programa desenvolvido pela empresa norte-americana Henter-Joyce, pertencente ao grupo *Freedom Scientific*. O *Jaws* para *Windows* é um leitor de telas que permite facilmente a pessoas cegas ou amblíopes o acesso ao computador; e (c) Nonvisual Desktop Access (NVDA) - é um leitor de telas para o sistema operacional *Windows*. Atualmente suporta os sintetizadores de voz compatíveis e usa uma estrutura modular, que permite suportar outros sintetizadores de voz que sejam programados. Os sintetizadores de voz são dispositivos utilizados para traduzir caracteres de textos em sons aproximados à fala humana para maior acessibilidade das pessoas com deficiência visual.

3. METODOLOGIA DO TRABALHO

Este estudo se caracteriza como uma revisão sistemática, para Sampaio e Mancini (2007, p. 84) “[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados à literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica”. Nesse sentido, essa pesquisa apresenta como foco de estudo, uma investigação teórica sobre o uso da TA - *Dosvox* no processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos. À vista disso, retrata pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES/BRASIL⁵, constatando dados entre o período de 2007 a 2018.

Os procedimentos adotados no estudo partiram da seguinte pergunta: O que as pesquisas apresentam sobre o uso da TA - *Dosvox* frente ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual?

O primeiro procedimento utilizado para coleta de dados consiste em uma busca no catálogo Capes para acessar as Teses e Dissertações disponíveis sobre a temática, publicadas nos últimos onze anos (2007 a 2018).

O panorama da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES/BRASIL se deu a partir dos consecutivos descritores: tecnologia assistiva – *Dosvox*; Estudantes cegos no uso do *Dosvox*; Deficiência visual e o *Dosvox*; Programas do sistema *Dosvox*.

Dessa forma, os critérios de inclusão dispuseram de:

- a) Teses e Dissertações concluídas no período de 2007 a 2018.
- b) Teses e Dissertações que apresentam contribuições no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no uso do (*Software Dosvox*).

Os critérios de exclusão utilizados para o estudo partiram da:

- a) Exclusão de Teses e Dissertações relacionadas à área da saúde.

⁵ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

b) Exclusão de Teses e Dissertações que não apresentam os descritores no título.

c) Exclusão de Teses e Dissertações que não apresentam o uso da Tecnologia Assistiva- *Dosvox* para estudantes com deficiência visual.

Desse modo, as análises foram executadas com base nos estudos selecionados e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem da TA - *Dosvox* para estudantes cegos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Apresentam-se inicialmente os dados obtidos diante do panorama de Teses e Dissertações encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES/BRASIL. O estudo foi realizado tendo como critérios os descritores relacionados a TA - *Dosvox* e os critérios de inclusão/exclusão. Obteve-se acesso à vinte e uma (21) produções, destas, constam-se no catálogo vinte (20) Dissertações e uma (1) Tese.

Conforme os critérios de inclusão/exclusão, descreve-se os estudos selecionados e organizados a partir do autor/ano; título da produção e objetivo do estudo, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Apresentação das produções selecionadas.

AUTOR/ANO	TÍTULO DO ESTUDO	OBJETIVO
CHILINGUE, B. M. (2018)	Acessibilidade no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle para Deficientes Visuais.	Avaliar de que forma está a ocorrer a acessibilidade para pessoas com deficiência visual no uso das TA.
SILVA, P. W. (2017)	Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual: estudo das habilidades cognitivas no <i>Dosvox</i> .	Interação entre o aluno e os jogos digitais adaptados presentes no sistema <i>Dosvox</i> e no programa <i>Jogavox</i> .
GARCIA, G. (2016)	As Tecnologias Assistivas na Inclusão de Alunos com Deficiência Visual e Baixa Visão no Ensino Fundamental.	Compreender a utilização dos produtos de tecnologia assistiva nas práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos multifuncionais do ensino fundamental de alunos com deficiência visual e baixa visão.

CARVALHO, F. M. (2015)	Proposta de interface baseada em giroscópio para auxiliar pessoas com deficiência múltipla no uso do sistema <i>Dosvox</i> .	Descreve uma pesquisa que visa permitir às pessoas com deficiência visual, e que também tenham dificuldade em utilizar o teclado, o acesso ao sistema <i>Dosvox</i> , um sistema usado para a interação entre o deficiente visual e o computador.
NASCIMENTO, L. A. R. (2015)	O impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual.	Investigar o impacto da tecnologia assistiva na educação e inclusão de pessoas com deficiência visual.
OLIVEIRA, M. A. (2014)	A contribuição da tecnologia no processo ensino-aprendizagem e a inclusão socio digital de alunos com deficiência visual.	contribuição do computador enquanto ferramenta tecnológica para o processo ensino-aprendizagem e para a inclusão socio digital dos alunos com deficiência visual, sendo o sistema <i>Dosvox</i> um auxiliar nesse seguimento.
TURCI, P. C. (2013)	Softwares de acessibilidade <i>Dosvox</i> e <i>Virtual Vision</i> : um programa de ensino ao aluno com cegueira.	Aplicar e avaliar a eficácia de um programa de ensino para o uso dos softwares de acessibilidade <i>Dosvox</i> e <i>Virtual Vision</i> por alunos com cegueira do ensino fundamental e médio.
CAMPOVERDE, M. H. P. (2012)	Calculadora financeira <i>finanvox</i> : Ferramenta de Apoio ao Deficiente Visual no Campo da Matemática Financeira.	Apresentar a Calculadora Financeira <i>FINANVOX</i> como uma ferramenta alternativa de apoio para as pessoas deficientes visuais.
SILVEIRA, M. H. (2012)	MATVOX-02: Extensão de Recursos e Planos de Avaliação de um Aplicativo Matemático Programável para Deficientes Visuais.	Apresenta o aplicativo <i>MATVOX</i> como uma alternativa à falta de recursos voltados para pessoas com deficiência visual, tanto para o ensino como para o dia a dia nas áreas de ciências exatas.
BORGES, S. A. J. (2009)	Do braille ao <i>Dosvox</i> - diferenças nas vidas dos cegos brasileiros.	Investiga os processos de concepção, adaptação, tradução, negociação, transformação e adoção por que passaram os deficientes visuais e os artefatos tecnológicos.
SOUZA, R. E. (2008)	Avaliação da usabilidade do sist. <i>Dosvox</i> na interação de cegos com a web.	Analisa a Usabilidade do <i>Dosvox</i> , sistema desenvolvido na UFRJ.
CUNHA, E. E. (2007)	JOGAVOX: Ferramenta e Estratégias para Construção de Jogos Educacionais para Deficientes Visuais.	Investigação sobre a problemática da utilização de jogos eletrônicos na educação de deficientes visuais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Frente aos critérios apresentados, foram excluídas nove (9) produções, as quais não abordaram o *Software Dosvox* para processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Nessa direção, considerando os critérios de inclusão, foram selecionadas doze (12) produções para a análise.

Das produções selecionadas, destacam-se as instituições responsáveis pelas publicações destes estudos: duas (2) dissertações na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); três (3) produções na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo uma (1) tese e duas (2) dissertações; uma (1) dissertação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); uma (1) dissertação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); uma (1) dissertação na Instituição Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); uma (1) dissertação na Universidade de Brasília (UNB); uma (1) dissertação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); uma (1) dissertação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); uma (1) dissertação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC).

Verificou-se diante das produções, baixo índice de publicações anuais referente a temática abordada. Diante da busca, encontrou-se uma (1) produção no ano de 2007; uma (1) produção no ano de 2008; e, uma (1) produção no ano de 2009. Essa carência de produções dos estudos é sucessiva nos anos de 2010 e 2011, como mostra a Tabela 1.

Nos anos de 2012 e 2015 foi possível verificar um aumento significativo das produções, com relação aos anos anteriores, sendo produzidas duas (2) pesquisas no ano de 2012 e duas pesquisas no ano de 2015. Entretanto, nos anos de 2013; 2014; 2016; 2017 e 2018 as produções mantiveram-se em uma constante, isto é, foram produzidas apenas uma (1) pesquisa por ano sobre a TA - *Dosvox*.

O número de produções apresentados, mostram-se insuficientes, tendo em vista o aumento significativo de estudantes com deficiência visual nas salas de aula e a necessidade por pesquisas que possam nortear e dar suporte aos professores em salas de aula. Vale destacar sobre a importância das pesquisas científicas para o âmbito educacional de ensino, pois elas contribuem diretamente com o trabalho e melhorias na qualidade do ensino, direcionando novas perspectivas para o uso da TA.

Com base nas produções selecionadas, evidencia-se as análises destes estudos. Rabello et al. (2017) destacam em seus estudos, a importância dos professores em fazer uso das TA. Seus estudos evidenciam que, há necessidade do uso de recursos tecnológicos nas salas de aula, pois estes recursos têm por objetivo auxiliar os estudantes com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem, dando suporte para a inclusão digital e ao uso de computadores.

Nesta perspectiva, Wataya (2006) discute sobre o uso da TA a partir dos *softwares* Leitores de Tela (LT), *Dosvox* e *Jaws*, no ambiente TelEduc para estudantes com deficiência visual. Para tanto, o autor aplicou um curso sobre o uso dessas tecnologias aos estudantes com deficiência visual. Verificou-se que ambos os softwares LT, *Dosvox* e *Jaws*, com pequenas diferenças entre si, permitem o acesso das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no TelEduc e possibilitam o uso das tecnologias como fonte da Informação e comunicação. Isso mostra a importância em os professores fazer uso da TA em salas de aula inclusiva, instigando aos estudantes o uso da tecnologia como fonte de conhecimento e comunicação.

Algumas pesquisas Silva (2017), Garcia (2016), Nascimento (2015), Oliveira (2014), Turci (2013) e Borges (2009) apresentam o uso das TA em específico o *Software Dosvox*, ressaltando que essa ferramenta pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual, possibilitando os estudantes maior acessibilidade para manuseio do computador, aumentando a forma de interação entre estudante-computador e estudante-professor nos ambientes escolares.

Diante das análises das produções selecionadas, os estudos de Chilingue (2018) avalia de que forma pode ocorrer a acessibilidade para pessoas com deficiência visual no uso das TA em ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Com isso, foi realizada uma análise de acessibilidade na Plataforma Moodle. A metodologia utilizada pelo autor traz uma abordagem qualitativa, com estudo descritivo, analítico e propositivo em base documental. Os resultados da análise indicam que, apesar de o ambiente virtual de ensino e aprendizagem apresentar alguns recursos em conformidade com as recomendações de acessibilidade para o conteúdo *web*, há barreiras que limitam ou impedem os estudantes com deficiência

visual, pois eles necessitam de recursos de TA (leitor de tela) para melhor acesso ao ambiente como, por exemplo, a acessibilidade ao *Software Dosvox*.

Os estudos de Silva (2017) trazem uma abordagem mais lúdica voltada para o ensino de estudantes com deficiência visual. O autor salienta que a pessoa com deficiência visual necessita de alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, o jogo digital é uma excelente opção. Nesse sentido, seu estudo buscou investigar as interações existentes entre o jogo digital adaptado e o aluno com deficiência visual, identificando as dificuldades e as habilidades cognitivas envolvidas no processo de atenção, memória de trabalho e tomada de decisão a partir do *Software Dosvox – Jogavox*. Vale esclarecer que, o *Jogavox* é um dos programas que compõe o *Software Dosvox*. O autor considera que o *Software Dosvox* é um programa aberto, e que possibilita aos estudantes com deficiência visual uma infinidade de coisas, além dos jogos que já compõe o programa, possibilita também aos estudantes junto com seus professores novas criações de jogos. A pesquisa foi aplicada em sete (7) estudantes que frequentavam a sala de recursos multifuncionais e que cursavam o Ensino Médio.

Segundo Silva (2017), os participantes da pesquisa ficaram muito cativados pelos jogos. A presença de recursos de multimídia proporcionou aos jogos, feitos por meio desse programa, maior aceitação por parte dos estudantes com deficiência visual. Os resultados, mostram que os jogos digitais no uso do *Software Dosvox* podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que participam das salas de recursos multifuncionais, principalmente com os conteúdos implícitos na grade curricular, assim como, no desenvolvimento das habilidades cognitivas, de construir relações sociais, de perceber as atitudes morais e éticas dos jogadores, inclusive na aprendizagem do programa *Dosvox*.

Nesta perspectiva, Garcia (2016) busca em seus estudos, compreender a utilização dos produtos de TA nas práticas pedagógicas dos professores das salas de recursos multifuncionais do ensino fundamental de estudantes com deficiência visual. A metodologia apresentada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, transversal e exploratória. Participaram da pesquisa seis professores de salas de recursos multifuncionais e oito estudantes com deficiência visual. Os resultados indicaram que o produto da TA, fornecido pelo poder público, mais usado nas salas

de recursos multifuncionais para estudantes com deficiência visual, foram os programas de computador com leitores de tela, *Dosvox* e o *NVDA*, e os confeccionados artesanalmente pelos professores foram o alfabeto Braille, a régua de escritas, tabuletas de números e placa com nome. Os professores participantes da pesquisa de Garcia (2016) relataram que há necessidade de maior aperfeiçoamento para o uso da TA; investimentos em formação continuada voltado para a área de programas e tecnologias que visem o ensino de estudantes com deficiência visual.

Carvalho (2015) descreve uma pesquisa que visa permitir às pessoas com deficiência visual, e que também tenham dificuldade em utilizar o teclado, o acesso ao sistema *Dosvox*, um sistema usado para a interação entre o deficiente visual e o computador. A metodologia utilizada propôs um projeto experimental, estabelecendo o desenvolvimento de três experimentos: primeiro experimento serviu para definir as variáveis e valores limites para configurar um movimento de cabeça dos estudantes com dificuldades motoras e visuais; segundo experimento, buscou validar os critérios definidos no experimento 1; terceiro experimento teve a mesma finalidade do experimento 2, com a diferença de ter sido previsto para ser executado com pessoas com deficiências múltiplas. Os resultados mostram que para uma amostra com trinta pessoas, e considerando uma taxa de acerto de 95%, assegurando a possibilidade do uso do giroscópio para controlar um computador com o sistema *Dosvox* por pessoas com deficiência visual e deficiência múltipla durante seu processo de ensino e aprendizagem inclusivo foi apropriado e validado pelos estudantes.

Os estudos de Nascimento (2015) investigaram por meio da pesquisa-ação os impactos da TA na educação e inclusão de pessoas com deficiência visual. Os participantes do estudo foram dez pessoas com baixa visão e um estudante cego do curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Os resultados mostram que os recursos mais utilizados pelos participantes foram: o *Dosvox*, sistema computacional funcional que centraliza aplicativos, destacando algumas características visuais dos sistemas que deixam a desejar. O leitor de tela *NVDA* foi o mais recomendado por estar em constante desenvolvimento. Em ambos os programas foram apontadas vantagens e desvantagens. Porém, o impacto da TA

mostra que os estudantes cegos deixaram de ser expectadores e são participantes ativos das tecnologias, as quais possibilitam a eles o acesso ao conhecimento como qualquer pessoa vidente.

Oliveira (2014) salienta sobre a contribuição do computador enquanto ferramenta tecnológica para o processo de ensino e aprendizagem para a inclusão sócio digital de estudantes com deficiência visual. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de casos múltiplos do tipo descritivo. Os resultados mostram que, o computador de fato pode ser considerado como um auxiliar para o ensino dos estudantes com deficiência visual. No entanto, apesar dos avanços da tecnologia, o processo de inclusão social tem ocorrido paulatinamente e são necessários muitos progressos para chegar a uma inclusão social e digital ideal.

Souza (2008) analisa a usabilidade do *Dosvox* por cegos no desempenho de suas tarefas com o uso de computadores, inclusive a interação com a *web*. Fez uso da pesquisa exploratória baseada na observação e na interação de estudantes cegos com a *web*. Constatou-se que o sistema possibilita aos usuários o acesso reduzido, porém, foram apontados outros problemas do sistema, além de caminhos de melhoria para a usabilidade do *Dosvox* e para a vida de seus usuários. Observa-se diante do estudo que é importante acrescentar novas ferramentas no sistema de programação que possam sanar as dificuldades de interação para os estudantes cegos.

À vista disso, Turci (2013) aplicou e avaliou a eficácia de um programa de ensino para o uso dos softwares de acessibilidade *Dosvox* e *Virtual Vision* por alunos com cegueira do ensino fundamental e médio. Esses programas são chamados de leitores de tela e possuem sintetizadores de voz, o que permite aos estudantes a leitura na tela do computador. Para tanto, utilizou-se de um estudo quase experimental. A pesquisa contou com a participação de dois estudantes cegos que frequentavam a sala de recursos multifuncionais. Os resultados mostram que na avaliação quantitativa o desempenho de um dos estudantes cegos foi melhor do que de outro. A avaliação qualitativa demonstrou que o programa de ensino foi eficaz, por ter desenvolvido estratégias pedagógicas flexíveis, pois possibilitou ao outro participante os conhecimentos básicos do computador, tendo em vista que ele não possuía essa ferramenta em casa. Quanto ao outro participante, o estudo

aprimorou seus conhecimentos, principalmente no uso do Microsoft Word, e para acessar os ambientes virtuais com um computador equipado com o *Dosvox* ou Virtual Vision.

Na área do ensino de Matemática, Campoverde (2012) apresenta a calculadora financeira *Finanvox* como uma ferramenta alternativa de apoio para usuários com deficiência visual, especificamente no campo da Matemática Financeira. Vale clarificar que a calculadora *Finanvox* é um dos programas que compõe o sistema *Software Dosvox*, ela auxilia os estudantes na execução de cálculos financeiros e estatísticos, implementa e ilustra a partir do seu menu principal, fácil acessibilidade para os usuários. O autor utiliza-se de estudo bibliográfico. Os resultados destacam algumas contribuições obtidas a partir da calculadora *Finanvox*, tais como, “[...] criação de uma nova ferramenta computacional, destinada às pessoas com deficiência visual envolvidas no campo da Matemática Financeira [...] adaptação da aplicação ao sistema *DOSVOX*” (CAMPOVERDE, 2012, p. 74). Essas contribuições auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, tendo em vista que na área da matemática há poucas ferramentas tecnológicas.

Semelhante a esse estudo, Silveira (2012) retrata o aplicativo *Matvox*, o qual é uma calculadora programável e funcional a partir do sistema *Dosvox*. Tendo como uma alternativa à falta de recursos voltados para às pessoas com deficiência visual na área da ciência Matemática. A metodologia aplicada na pesquisa foi exploratória de cunho bibliográfico. Os resultados da pesquisa mostram que apesar do *Matvox* trazer possibilidades às pessoas com deficiência visual, há necessidade de uma nova versão do *Matvox*, cujas novas funcionalidades devem incorporar principalmente cálculos de números complexos, matrizes e equações polinomiais; e constatações que foram obtidas durante as avaliações aplicadas pelo pesquisador aos usuários do sistema.

Borges (2009) considerado o desenvolvedor do *Software Dosvox* ressalta em seus estudos as transformações digitais vivenciadas por pessoas cegas no Brasil. Nessa direção ele enfatiza que, a tecnologia foi a principal responsável por grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Com a inserção de novos artefatos tecnológicos a cegueira passou a significar “[...] o que ele pode

não pode ser, para o que ele pode ou não pode fazer, ou usando uma frase de efeito, é a falta de tecnologia que faz o cego” (BORGES, 2009, p. 17). Segundo o autor, no Brasil, há um índice baixo de desenvolvedores de TA, o projeto *Dosvox* juntamente com o NCE/UFRJ busca quebrar esse paradigma, proporcionando às pessoas com deficiência visual maior comunicação e interação a partir do computador, mas, ainda há um percurso muito extenso a seguir.

Frente às produções analisadas, observou-se que a maioria das pesquisas trazem em seu escopo metodológico a pesquisa bibliográfica. Isso mostra que, há necessidade de mais estudos que intencionem práticas pedagógicas voltadas para o uso do computador e da TA - *Dosvox* para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Tendo em vista que esta tecnologia possibilita aos estudantes cegos e com baixa visão o processo inicial digital para o uso do computador como uma ferramenta de comunicação, interação e acessibilidade tecnológica. No entanto, é preciso maiores estudos que ressignifiquem o sentido dessa tecnologia em salas de aula, como forma de mostrar novos segmentos de estudos e disseminação para o uso do *Software Dosvox*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A TA - *Dosvox* foi desenvolvida com o intuito de proporcionar a inclusão digital às pessoas com deficiência visual. Nesse viés, traz em sua programação um sistema com sintetizador de voz e leitores de tela, que possibilitam as pessoas cegas e com baixa visão o acesso ao uso do computador, como forma de comunicação e interação tecnológica. Pode ser usado por professores em salas de aula como ferramenta didática para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2017; BORGES, 2009).

Com base no objetivo proposto neste estudo, buscou-se apresentar pesquisas científicas que discutem o uso da TA - *Dosvox* no processo de ensino e aprendizagem de estudantes cegos, e considerando os critérios de inclusão/exclusão, foi possível analisar que há um baixo índice nas produções que se referem a essa temática, constatados no período de 2007 a 2018, a partir da base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES/BRASIL.

Considerando as metodologias aplicadas nas pesquisas selecionadas, foi possível observar de modo geral que a maior parte delas retrata pesquisas de cunho bibliográfico. Entretanto no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, considera-se, portanto, que há necessidade de maior expansão de estudos que apresentem contextualizações práticas e tecnológicas, e façam uso da TA - *Dosvox* em salas de aula, proporcionando assim, maiores concepções e enfoque na educação inclusiva tecnológica.

Devido à importância dessa temática no contexto atual, inclusivo e tecnológico, espera-se que novas pesquisas possam discutir e ampliar estudos que apresentem o uso da TA - *Dosvox* nos espaços escolares fortalecendo a inclusão tecnológica para as pessoas com deficiência visual. Assim, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem, comunicação, interação e acessibilidade como um direito comum para todos.

REFERÊNCIAS

BORGES, J. A. **Do Braille ao Dosvox- Diferenças nas vidas dos cegos brasileiros**. 343f. Tese (Doutorado) - UFRJ. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf> Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. J. A. Projeto Dedinho - DOSVOX - Uma nova realidade educacional para Deficientes Visuais - Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfoz.doc>> Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. **Legislação Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 01. abr. 2019.

BRASIL. **Lei de acessibilidade - Decreto lei 5296**. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 01. abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva, Brasília: CORDE. 2009.

CARVALHO, F. M. **Proposta de interface baseada em giroscópio para auxiliar pessoas com deficiência múltipla no uso do sistema Dosvox**. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2530091>. Acesso em: 4 abr. 2019.

CAMPOVERDE, M. H. **Calculadora financeira finanvox: Ferramenta de Apoio ao Deficiente Visual no Campo da Matemática Financeira**. 151f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/260721/1/MejiaCampoverde_PaulHernan_M.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CANEJO, Elizabeth. Rompendo Barreiras. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, pp.399-40. 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12299>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHILINGUE, B. M. **Acessibilidade no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle para Deficientes Visuais**. 165f. Dissertação (Mestrado) – FIOCRUZ. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6400145>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CUNHA, E. E. **JOGAVOX: Ferramenta e Estratégias para Construção de Jogos Educacionais para Deficientes Visuais**. 159f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~rubens.dosvox/Site_Jogavox/Textos_Academicos/EricaEstevesCunha.pdf>. Acesso em 27 jan. 2019.

DIAS, A; FRANÇA, J; BORGES, A. Jogavox: uma abordagem de aprendizagem colaborativa com pessoas deficientes visuais. **Revista Nuevas Ideas en Informática Educativa**. TISE. 2014. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_324.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

FILHO. G. A. T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 346 f. Tese (Doutorado) – UFBA. Bahia. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2018.

GARCIA, G. **As Tecnologias Assistivas na Inclusão de Alunos com Deficiência Visual e Baixa Visão no Ensino Fundamental**. 47f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de São Paulo. 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4121303>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MAZZILLO, B. I. **Dosvox o que você deseja?** ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

NASCIMENTO, L. A. R. **O impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual.** 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2772505>. Acesso em 14 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. A. **A contribuição da tecnologia no processo ensino-aprendizagem e a inclusão sociodigital de alunos com deficiência visual.** 98f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1332756>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SILVA, P. W. **Jogos digitais adaptados para estudantes com deficiência visual : estudo das habilidades cognitivas no Dosvox.** 145f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6174110>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVEIRA, M. H. **MATVOX-02: Extensão de Recursos e Planos de Avaliação de um Aplicativo Matemático Programável para Deficientes Visuais.** 200f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/259519/1/Silveira_HenriquedaMota_M.pdf>. Acesso em 13 abr. 2019.

SOUSA, V. I. Tecnologia acessível: reflexões sobre a utilização de recursos tecnológicos sonoros como acessibilidade aos textos literários para o aprendiz com deficiência visual. **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins.** 2015. v. 1, n. 02. p. 84-103, jan/jun. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/925>>. Acesso em 15. maio. 2019.

SOUZA, R. E. **Avaliação da usabilidade do sist. Dosvox na interação de cegos com a web**. 161f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2008. Disponível

em:<<http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/usabilidade-dosvox-web-edson-rufino-de-souza.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WATAYA, S. R. O uso de leitores de tela no TelEduc. **Revista Interfaces Comun.,Saúde, Educação**. v. 10, n. 19, p.227-242. 2006. Disponível

em:<https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S141432832006000100016&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 10. abr. 2019.

RABELLO, *et al.* The influence of assistive technology devices on the performance of activities by visually impaired. **Rev. Bras. Oftalmo**, v. 73, n. 2, p. 103-107. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72802014000200103&script=sci_arttext>. Acesso em: 16. Maio. 2019.

TURCI, P. C. **Softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual vision: um programa de ensino ao aluno com cegueira**. 165F. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105172>. Acesso em 12 jan. 2019.

YAMADA, Bruno. **Inclusão digital para deficientes visuais**. 2005. Disponível em: <<http://www2.dc.uel.br/nourau/document/?view=306>>. Acesso em 01. abr. 2019.

TEXTOS LITERÁRIOS E A PESQUISA NO COTIDIANO: A CRIANÇA É AUTORA DESSE PROCESSO

Alessandra da Costa Abreu¹

APRESENTAÇÃO

Este relato de experiência visa compartilhar e problematizar alguns resultados do trabalho com a literatura infantil, desenvolvido pelas crianças da E.M. Maestro Heitor Villa Lobos, da rede Municipal de Niterói/RJ⁴⁴. Este trabalho foi desenvolvido com 20 estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, por intermédio do diálogo com as crianças, partindo do entendimento de que a sala de aula é um espaço privilegiado de pesquisa, o que potencializa as ações como professora pesquisadora e o nosso “fazer pensado”. Nesse sentido, corroboramos com Esteban (2000), que afirma que não há supremacia da prática sobre a teoria e vice-versa. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento e isso nos provoca a pensar sobre a concepção de professora pesquisadora.

O objetivo deste trabalho é levar as crianças a ler criticamente a literatura, desenvolver o prazer pela autoria de novos livros e compreender os textos literários através das falas das crianças. A opção pelo desenvolvimento deste trabalho com as crianças é porque acreditamos que a literatura, no processo de alfabetização, potencializa, por sua vez, o contato com o texto escrito, com a interpretação e provoca novos desafios, ampliando as possibilidades de aprendizado e desperta um percurso autoral para todos os envolvidos (professores e crianças). As falas, os questionamentos e as produções escritas corporificam a pesquisa no cotidiano e proporcionam novas possibilidades metodológicas: um processo de investigação compartilhado que encontra nas formulações de René Barbier(1999) e Michel de Certeau(2001), elementos de conexão que têm permitido construir o referencial teórico de investigação, a partir da articulação entre pesquisa e formação.

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação da UERJ/PROPED. Mestre em Educação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Integrante dos grupos de pesquisa: IJEC: Infância, Juventude e Cultura e ALMEFRE: Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnicos Raciais.

⁴⁴ Esta escola é da rede pública municipal de Niterói/RJ. Está localizada no bairro Ilha da Conceição e atende a crianças de classe popular.

Como professora alfabetizadora, partimos de uma perspectiva dialógica e alteritária de produção de conhecimento de Mikhail Bakhtin (2007) e a metodologia de pesquisa vem se constituindo a partir das rodas de conversas com as crianças, nas quais podemos compartilhar nossos saberes, a literatura e as diversas manifestações artísticas. Para Andréa Serpa (2010), as rodas de conversas consistem em um método de participação coletiva acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogos, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Nesse sentido, compreendemos a criança como construtora de cultura e isso significa incluí-la nas decisões de todo o percurso metodológico.

A escola Maestro Heitor Villa Lobos é da rede pública Municipal de Niterói e atende a estudantes das classes populares, moradores das favelas do MIC (Morro Ilha da Conceição, Favela do Holofote, Favela do Sabão e Ilha da Conceição).

Como referencial teórico e metodológico para o desenvolvimento deste projeto, buscamos como interlocutores: GARCIA (1992), SMOLKA (1988), ESTEBAN (1992) e ARAÚJO (1994), que pesquisam alfabetização numa perspectiva freiriana e defendem que as crianças aprendem pela experiência, pelo sentido em interação com outros sujeitos, compartilhando informações, criando e comparando hipóteses. Estes pesquisadores trazem em seus estudos subsídios que percebem a criança como potencializadora do trabalho do professor e produtora de novos elementos que contribuem para desenvolver na escola um espaço mais significativo para os nossos alunos.

A Leitura e Escrita como Prática Sociocultural

Talvez as habilidades mais importantes que uma pessoa possa desenvolver seja o hábito da leitura e escrita, porque isso significa, literalmente, dar um enorme passo em direção ao conhecimento.

O ato de ler, na concepção de Paulo Freire se dá “pela leitura do mundo como um ato precedido pela leitura da palavra, onde a linguagem e a realidade se tornam dois pilares importantes que são articulados entre si” (1988 p. 24). Entretanto, a leitura é a participação de um diálogo entre um autor, um texto (verbal ou não

verbal) e um leitor com toda a sua bagagem de experiências, motivações, atitudes e perguntas, em um contexto social e cultural diversificado e mutável.

Ensinar a ler e escrever é, hoje como ontem, um dos objetivos essenciais da educação obrigatória, talvez pelo fato de ler (e saber como escrever) ter sido no passado como também é atualmente, um excelente veículo através do qual as pessoas acessam o conhecimento cultural na sociedade. Na perspectiva de Michel de Certeau, "ler é estar em outro lugar, ali onde eles não estão, em outro mundo (...) é criar cantos de sombra e de noite em uma existência submetida à transparência tecnocrática" (apud PETIT, 2009, p. 38).

E, como raramente o prazer coincide com o dever, é um lugar antigo e comum dizer que a escola ensina a ler, mas muitas das vezes parece não contribuir para desenvolver o prazer da leitura. Buscando romper com o senso comum de que as práticas escolares não contribuem para estimular o prazer pela literatura é que vimos construindo com os estudantes um percurso teórico e metodológico, no qual o trabalho com a literatura no processo de alfabetização possa potencializar também a produção do texto escrito, a interpretação e provocar novos desafios e, assim, ampliar as possibilidades de aprendizado e despertar um percurso autoral para as crianças que abra caminhos para a imaginação e a criatividade.

Algumas questões que levam a reflexão sobre a literatura e produção escrita no cotidiano

A rotina e a correria do cotidiano contribuem para que nós nos sintamos muitas das vezes cansados, mas ao chegar em sala de aula e ver o carinho com que somos recebidos pelos nossos alunos, faz-nos esquecer o cansaço e ter força para conseguir seguir em frente e continuar fazendo da docência parte principal da nossa vida. Os abraços e afetos recebidos das crianças levam-nos a perceber que ser professora é motivo de muito orgulho para nós e também para nossos alunos. Percebemos que somos importantes para eles e, por isso, apesar do cansaço, procuramos estar mais presentes nas escutas, no diálogo e no convívio com as crianças de uma forma geral. Todos os dias na roda de conversa iniciamos as aulas com a leitura de um livro, que pode ser trazido por nós ou pelas próprias crianças.

Descrição da experiência do projeto: “O Tamanho da Gente”

No início deste ano trouxemos para a classe um livro de literatura infantil com o título “O tamanho da gente”. Assistimos à resenha do livro na internet e descobrimos que o livro conta a história de um menino que começa a perceber o quanto ele já cresceu e que ainda crescerá muito mais. Nesta história, o protagonista revisita as fotos de quando era criança e descobre que já foi tão pequeno que podia morar na barriga da sua mãe e que teve uma época em que se sua mãe quisesse, podia colocá-lo em uma caixa de sapatos e que ele continua crescendo a cada dia e pode perceber isso, através das suas roupas que estão sempre ficando curtas e que precisam ser trocadas com frequência.

Partindo da leitura do livro, nós e as crianças começamos a conversar sobre as memórias da infância. Propusemos que eles trouxessem fotos de quando eram pequenos e que tentassem perceber quantas mudanças ocorreram.

— *Tia, olha o meu tamanho!!! Eu nem ficava em pé. Cresci muito (Isac – 6 anos).*

— *Como pode eu tenho 6 anos e Fabiano também e ele é muito maior do que eu? (Camile- 6 anos).*

A partir deste questionamento trazido por Camile lançamos a pergunta: Por que vocês acham que isso acontece? As crianças trouxeram para o debate várias hipóteses:

— *Porque Kauã come mais (Jhonatham – 7 anos).*

— *Porque ele é menino (Maria Luisa – 6 anos).*

— *Porque o que ele come vai para a perna e o que ela come vai pro Cérebro (Flavio – 6 anos).*

— *Porque o pai dele é maior do que o pai da Camille (Diego- 6 anos).*

Percebemos através das proposições das crianças que elas formulam conceitos sobre o que vivenciam e sobre aspectos que lhes são apresentados. Propusemos, então, uma pesquisa sobre os possíveis motivos de algumas crianças serem maiores que outras, apesar de terem a mesma idade e fomos pesquisar no laboratório de informática da escola, possíveis explicações para o problema que nos era apresentado. Constatamos através da pesquisa realizada que a alimentação

interfere no crescimento, mas também o tamanho dos pais contribuem para sermos maiores ou menores, ou seja, uma questão genética. A partir deste diálogo, todos começaram a se medir. Um ao lado do outro, tentavam ver quem era grande e quem era pequeno. Uns queriam usar o ombro como parâmetro e outros diziam que estava errado, porque o certo seria medir pela cabeça.

— *Não vale medir pelo ombro! E quem tem o pescoço maior?*
(Kamily- 7 anos).

— *É mesmo!! Concordo com a Kamily! Se o certo fosse medir pelo ombro, a girafa seria menor do que um monte de animais*
(Luana-6 anos).

Partindo de tantas dúvidas, propus como sugestão, pegarmos uma fita métrica e medirmos o tamanho de cada um. Penduramos a fita na sala e cada criança colaborou para que cada amigo fosse medido. Ao descobrir o tamanho exato, cada criança pode escrever o seu nome na respectiva medida. Da leitura do livro nasceu o projeto: “O tamanho da gente” e todos os dias ao chegarem à sala, a primeira coisa que as crianças faziam era ir para a fita métrica que ficou colada na sala, verificar se já tinham crescido ou se continuavam do mesmo tamanho. Bastava uma criança ir se medir que todos queriam verificar a sua medida também. Conversamos que com o passar do tempo, nós crescemos e mudamos as nossas atitudes e as nossas responsabilidades também. Partindo deste diálogo, dividimos o quadro em duas partes e escrevemos “Sou pequeno para:” e “Sou grande para:” e eles foram dando as contribuições para juntos pensarmos o que eles já poderiam fazer e ainda não poderiam.

Imagem 01

SOU PEQUENO PARA ...	SOU GRANDE PARA...
- BEBER CERVEJA	- LAVAR LOUÇA
- NAMORAR	- ARRUMAR A CAMA
- TRABALHAR	- ANDAR DE BICICLETA
- FICAR SOZINHO NA RUA	- ESTUDAR
- SAIR DE CASA SOZINHO À NOITE	- TOMAR BANHO SOZINHO
- MEXER COM FOGO	- AJUDAR A MAMÃE A ARRUMAR A CASA
- DIRIGIR	
- FALAR PALAVRÃO	
- CUIDAR DE BEBÊ	

Fonte: Elaborada pela autora

Através das questões que eram trazidas pelas crianças, pudemos perceber um pouco sobre a sua cultura, a rotina familiar e as interpretações que eles fazem sobre o mundo da criança e do adulto. Gravamos vídeos com os relatos dos alunos, cada criança criou o seu próprio livro e aprendemos muito com as experiências compartilhadas. O trabalho com a literatura vem nos ensinando que ela pode desencadear a sedução, o questionamento, entre outros sentidos que podem ser elaborados pelas próprias crianças. Como também, um discurso em que emergem a caracterização de sujeitos, o teor das relações entre eles, as soluções propostas, os julgamentos da ação do outro, revelar a própria constituição da subjetividade da criança e dos padrões de sociabilização aos quais ela está exposta. Enfim, percebemos que as crianças com seus questionamentos e descobertas movem com as Placas Tectônicas da escola o tempo todo. Ouvindo as crianças, as aulas planejadas ganham novas leituras e novas possibilidades são lançadas.

Contudo, sabemos que ainda temos muito que aprender como professora, mas sabemos que a escuta é o que pode proporcionar este crescimento para a nossa experiência e também para nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da inserção deste projeto junto às crianças na E.M. Maestro Heitor Villa Lobos, a literatura passou a ter um lugar privilegiado no cotidiano da nossa sala de aula. As crianças passaram a trazer livros para a escola para compor a roda de conversa e também para compartilhar com o grupo. Houve o interesse pelos estudantes em levar livros de literatura para casa, a fim de compartilhar as histórias com seus familiares e amigos. E neste lugar que ocupamos como professora, que faz do seu cotidiano um lugar de pesquisa, pudemos compreender que as crianças sempre podem nos ensinar muito, o que nos levou a trabalhar mais com a produção de livros e investir no papel da criança enquanto autora.

O diálogo com questões contribuem na busca de construção de um processo de alfabetização que vai além da decodificação das letras e das palavras, pois entende que o que existe no mundo precisa ser lido e refletido, para que então seja transformado. O trabalho deste projeto desenvolvido com as crianças em processo de alfabetização contribuiu e ainda vem proporcionando elementos para incentivar o prazer pela literatura, a fluência em texto e a autoria de novos livros.

Enfim, o trabalho desenvolvido com as crianças na sala de aula, vem aos poucos contribuindo para a prática de outras turmas da escola e para levar a literatura para o cotidiano das crianças com suas famílias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização tem Conteúdos?** In: GARCIA, Regina Leite. *A formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBIER, René. **A Escuta Sensível em Educação**. Revista da Anped, Caxambu, nº 5, set. 1992.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**; tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2001.

ESTEBAN, M.T. **Não saber/ainda não saber/ já saber: pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Regina L. **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares**. São Paulo: Cortez, 1992.

SERPA, Andréa. **Pesquisa com o Cotidiano: Caminhos da Formação da Professora Pesquisadora**. Rev. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora. v. 15, nº 2, jul/dez. 2010.

SMOLKA, Ana Luísa B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização como um Processo Discursivo**. São Paulo, Cortez, 1988.