

**Fernando Azevedo  
Helena Vieira  
Natália Fernandes  
Beatriz Pereira  
(Org.)**

**Estudos da Criança  
Diversidade de olhares**

**Braga  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho**

Esta obra foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562



Cofinanciado por:



**Título:** Estudos da Criança. Diversidade de olhares  
**Organização:** Fernando Azevedo, Helena Vieira, Natália Fernandes e Beatriz Pereira  
**Edição:** Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Braga (Portugal)  
<http://www.ciec-uminho.org/>  
**Coleção:** Estudos da Criança, 1  
**ISBN:** 978-972-8952-52-5  
**Data:** 2018  
Todos os direitos reservados.

## CONTEÚDO

COMISSÃO CIENTÍFICA.....	5
PREFÁCIO.....	5
APRESENTAÇÃO DE <i>ESTUDOS DA CRIANÇA: DIVERSIDADE DE OLHARES</i> .....	11
SEÇÃO I - AS ARTES E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	23
CAP. 1 - A SEMÂNTICA DA COR E SUAS IMPLICAÇÕES SIMBÓLICAS FACE ÀS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS PREMIADOS PELO PRÊMIO NACIONAL DE ILUSTRAÇÃO (2000-2009): A VOZ DAS CRIANÇAS .	25
CAP. 2 - MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS PARA A PRÁTICA VOCAL .....	49
CAP. 3 - O DIÁRIO GRÁFICO USADO NA AULA DE EDUCAÇÃO VISUAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA COMO FORMA DE EXPRESSÃO PESSOAL E DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	85
CAP. 4 - TEATRO INFANTIL BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA OUTRA.....	105
CAP. 5 - OS PROGRAMAS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DRAMÁTICA EM VIGOR DESDE 1975: UMA ANÁLISE CRÍTICA ....	123
CAP. 6 - JOGO E AUTOCONFIANÇA EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	137
CAP. 7 - DA CRISÁLIDA À BORBOLETA: UMA METÁFORA SOBRE A LIBERDADE DE BRINCAR E SE MOVIMENTAR COMO AÇÃO IMANENTE AO MUNDO DA VIDA DA CRIANÇA .....	151
CAP. 8 - O TEMPO NO TEMPO DAS CRIANÇAS .....	177
CAP. 9 - O TRAJETO CASA-ESCOLA. ESTUDO COM CRIANÇAS DOS 10 AOS 16 ANOS .....	199
CAP. 10 - PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: A MÍDIA, OS HERÓIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS .....	215

CAP. 11 - PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM MEIO ESCOLAR - DO SABER AO FAZER .....	237
SECÇÃO II - CRIANÇA, TEXTOS E LEITURAS.....	245
CAP. 12 - HISTÓRIAS FEITAS E DESFEITAS: CONTRIBUTOS PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DE ILUSÃO ÓTICA PARA A INFÂNCIA.....	247
CAP. 13 - A HUMANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR. CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA RELAÇÃO AFETIVA.....	263
CAP. 14 - O TEXTO POÉTICO NA ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO LEITORA .....	289
CAP. 15 - A LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO LEITORA .....	307
CAP. 16 - SACI-PERERÊ NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	325
CAP. 17 - HISTÓRIA E EFEMÉRIDES NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: MEDIAÇÃO FAMILIAR. ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	343

## Comissão Científica

*Alexandra Gomes*  
*Ana Paula Loução*  
*Ana Paula Pereira*  
*Ana Serrano*  
*Ana Tomás Almeida*  
*António Osório*  
*Beatriz Pereira*  
*Camilo Cunha*  
*Carla Antunes*  
*Cristina Parente*  
*Ema Mamede*  
*Fátima Vieira*  
*Fernanda Leopoldina Viana*  
*Fernando Azevedo*  
*Flor Dias*  
*Graça S. Carvalho*  
*Helena Vieira*  
*Manuel Sarmento*  
*Natália Fernandes*  
*Nelson Lima*  
*Pedro Palhares*  
*Rui Ramos*  
*Sandra Palhares*  
*Sara Reis da Silva*  
*Teresa Sarmento*  
*Zélia Anastácio*



## Prefácio <sup>1</sup>

O livro que ora se apresenta integra um conjunto de artigos sobre práticas sociais e educacionais das e com crianças, desdobrados em duas partes. Na primeira parte, os artigos incidem sobre as expressões artísticas (artes visuais, música e teatro) e corporais no desenvolvimento infantil e na segunda parte sobre criação textual e comunicação e suas manifestações na infância.

O que há de comum a todos os textos é o facto de se reivindicarem dos Estudos da Criança.

Os Estudos da Criança são a área de estudos inter/multidisciplinares que se desenvolveu nas últimas décadas, erigindo-se como campo científico autónomo, através da criação dos seus referenciais teóricos e metodológicos próprios, da constituição de programas de investigação e formação avançada específicos e da organização de redes de intercâmbio e reconhecimento comum, nomeadamente no quadro de departamentos universitários, associações científicas e protocolos de intercâmbio internacional. Oriundos de investigação produzida no quadro do programa de formação doutoral em Estudos da Criança e editado pelo Centro de Investigação em Estudos da

---

<sup>1</sup> Sarmento, M. (2018). Prefácio. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes, N. & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 5-9). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Criança, ambos da Universidade do Minho, os textos agora editados são a prova da vitalidade, das capacidades heurísticas e das potencialidades do campo para o conhecimento das crianças e da infância.

Alguns traços identitários do campo científico dos Estudos da Criança são suscetíveis de serem lidos em vários dos textos a seguir apresentados.

Em primeiro lugar a natureza do objeto que o define: as crianças e a infância. Na verdade, este objeto é um *sujeito*. Num duplo sentido: as crianças, enquanto alvo sobre o qual incide o olhar analítico e interpretativo, são *sujeitos sociais*, isto é, dispõem de capacidade de produção de sentido sobre si próprias, os outros e o mundo, e têm suficiente autonomia de ação para as podermos considerar como (co)construtoras dos seus mundos de vida. Não é, por consequência, aceitável a ideia frequentemente não expressa, mas subliminar, de que as crianças não fazem outra coisa senão imitar ou seguir os adultos, as suas regras, as suas imposições e as suas culturas. Elas são, à sua medida, seres autônomos e livres. Mas as crianças são também *sujeitos de conhecimento*, no sentido de que não é dispensável o seu ponto de vista, as suas interpretações e os seus processos simbólicos sobre as suas vidas, para que se possa realizar a “dupla hermenêutica” de que A. Giddens fala para definir o tipo de produção de conhecimento que se realiza nas ciências sociais e humanas. Na verdade, os Estudos da Criança definem-se, precisamente, por proporem interpretações (segundo nível hermenêutico) sobre as interpretações (primeiro nível hermenêutico) que as crianças fazem da sua experiência e com elas conduzem as suas decisões.



Em segundo lugar, os Estudos da Criança são, por definição, inter/multidisciplinares. O âmbito de maior ou menor cruzamento de saberes provenientes de diferentes disciplinas científicas e o seu diálogo interno, mais inclusivo e profundo ou mais caracterizado pela colocação em paralelo de construtos e teorias de origens disciplinares distintas, faz acentuar o prato da balança para uma ciência mais abertamente interdisciplinar, ou, como de resto é mais habitual, para enfoques multidisciplinares de aspetos de vida das crianças. Em qualquer dos casos, não se pode considerar como próprio dos Estudos da Criança aquilo que é o trabalho científico mais tradicional de disciplinas que há mais tempo se ocupam do conhecimento sobre aspetos da vida das crianças e dos seus contextos, como é o caso da Psicologia do Desenvolvimento, da Pediatria ou das Ciências da Educação, entre outros.

De modo idêntico, e ainda por referência à primeira característica distintiva dos Estudos da Criança, não é aceitável – nem é, aliás, internacionalmente reconhecida – a inclusão neste campo das investigações que se ocupam exclusivamente de aspetos inerentes à ação das instituições (escolas, famílias, centros de acolhimento, etc.) e dos atores adultos (professores, técnicos de intervenção social, agentes culturais) que atuam nos mundos de vida das crianças, mas que fazem economia das suas percepções, representações e ações, que ignoram a sua voz e que as focalizam como destinatários (mais ou menos) passivos da ação adulta.

Finalmente, e em terceiro lugar, os Estudos da Criança caracterizam-se, também, pela elaboração de construtos próprios, capazes de dar conta do seu modo específico de produzir conhecimento relevante sobre as crianças e a infância. É o caso, por exemplo, do conceito de “culturas da infância”, inicialmente

originado na Antropologia Cultural, mas retomado pela Psicologia no âmbito do estudo das interações de pares, e reposicionado pela Sociologia da Infância no quadro dos processos interativos de produção de fios de significação pelas crianças. Com *culturas de infância* definem-se os processos simbólicos com que as crianças, a partir das suas relações intra e intergeracionais, atribuem sentido aos seus mundos de vida, os quais tendem a cristalizar-se em jogos, brincadeiras, expressões verbais, rituais, narrativas, formas visuais e outros elementos materiais e imateriais, autónomos em relação aos adultos, e transmitidos nas relações de pares. A fortuna deste construto é que permite, uma vez mais a partir de um enfoque interdisciplinar, compreender as crianças também como sujeitos de cultura e não como meros reprodutores das culturas sociais onde estão emersas.

Finalmente, os Estudos da Criança apresentam comumente uma orientação pro-infância que, se não “contamina” com um viés parcelar a pretensão de produzir um conhecimento válido e aberto à verificação e “falsificabilidade” das suas conclusões, preenche a exigência da relevância no conhecimento da infância e o seu contributo, precisamente pelo lado do conhecimento, para uma sociedade mais respeitadora dos direitos da criança. O reconhecimento dos direitos da criança, da educação à saúde, da proteção contra o risco à identidade pessoal, do lazer à participação, etc., é inerente à produção científica de um campo de conhecimento que, precisamente, reconhece as crianças como *sujeitos de direitos*.

Os textos deste livro delineiam vários percursos de pesquisa sobre estas linhas definitórias dos Estudos da Criança. De modo mais assertivo ou mais titubeante, de uma forma vincadamente assumida no interior do campo ou nas fronteiras

entre a disciplinaridade de proveniência da formação de alguns autores ou a coragem da transgressão interdisciplinar, todos os textos nos permitem conhecer melhor as crianças e qualificar o trabalho pedagógico, educacional e social com elas e nos seus contextos de vida. Como todos os livros, a realização da sua promessa de um conhecimento mais aferido para uma intervenção mais adequada só se pode consumir na leitura e na utilização que os leitores façam das suas propostas teóricas e práticas.

*Manuel Jacinto Sarmiento*



## Apresentação de Estudos da Criança: Diversidade de olhares<sup>2</sup>

Esta obra está dividida em duas partes. A primeira subordinada ao tema *As Artes e a Educação Física no desenvolvimento infantil*, enquanto que a segunda agrupa temáticas relacionadas com a *Criança, Textos e Leituras*.

No primeiro capítulo, intitulado *A semântica da cor e suas implicações simbólicas face às ilustrações dos livros premiados pelo prémio nacional de ilustração (2000-2009): A voz das crianças*, Gabriela Sotto Mayor considera que a cor contém relevantes e diversos significados simbólicos, independentemente da sua utilização analógica e/ou digital. No universo da literatura infantojuvenil (LIJ), a ilustração, na vertente cromática, (re)produz uma multiplicidade de conteúdos, suscitando abundantes e plurais leituras. Em Portugal, os estudos que contemplam a opinião e o envolvimento da criança na fruição de livros de literatura infantojuvenil (LIJ), ainda são raros, sendo precisamente neste contexto que este estudo se insere. Assim, ao longo do capítulo, a autora pretende dar conta de algumas das respostas verbais de crianças com 5, 8 e/ou 11 anos face às ilustrações de livros ilustrados de literatura para a infância, premiados com o Prémio Nacional de Ilustração no período entre

---

<sup>2</sup> Azevedo, F.; Vieira, H.; Fernandes, N. & Pereira, B. (2018). Apresentação de *Estudos da Criança: Diversidade de olhares*. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes, N. & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 11-21). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

2000 e 2009, com particular ênfase nos pontos de vista relacionados com a cor. Numa abordagem de carácter qualitativo, Gabriela Sotto Mayor considera que foi possível perceber, pela voz do destinatário preferencial, que a cor veiculou sentimentos, contextualizou a temática, refletiu pormenores da cultura ocidental ou serviu como referencial de género, por exemplo.

No segundo capítulo, Ana Isabel Cruz e Graça Boal Palheiros procuraram investigar a motivação de crianças e jovens dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico para participarem em atividades de prática vocal extracurriculares e a influência que o reportório do grupo poderia ter nessa motivação. Foram considerados dois contextos de prática vocal extracurricular: um coro e um clube de canto. Foi utilizada uma metodologia mista, envolvendo diferentes métodos de recolha de dados: observação de ensaios; realização de um inquérito por questionário às crianças e aos adolescentes dos dois grupos; realização de entrevistas semiestruturadas aos responsáveis de cada grupo; análise do reportório interpretado pelos grupos no ano letivo 2014/15; e análise de documentação relevante.

A avaliação que as crianças e os adolescentes fizeram da sua participação nas atividades de prática vocal foi bastante positiva, tendo-se destacado, em ambos os grupos, os aspetos musicais e sociais da experiência como aqueles que mais determinaram a entrada e a permanência na atividade. De uma maneira geral, os membros do Clube de Canto evidenciaram um maior grau de satisfação com o reportório do grupo, o que seria de esperar tendo em conta que têm um papel ativo na escolha do mesmo e que este reflete as suas preferências musicais. Os participantes propuseram poucas alterações ao reportório do grupo. Os membros do Coro foram mais críticos em relação ao reportório do grupo, manifestando preferência pelas canções/obras mais próximas do estilo popular, em detrimento de

peças com um registo mais próximo do erudito. Os membros do Coro foram mais consistentes na justificação das suas preferências, recorrendo a aspetos musicais das peças, e propuseram várias alterações ao repertório do grupo. Com base nos resultados obtidos, foram identificadas algumas estratégias com possíveis implicações na motivação dos alunos nas aulas de Educação Musical.

No terceiro capítulo, intitulado *O diário gráfico usado na aula de Educação Visual e Tecnológica como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem*, Maria Cristina Magalhães e José Alberto Martins buscam refletir sobre o uso do diário gráfico como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem, bem como avaliar o uso do diário gráfico no desenvolvimento de competências. A análise de conteúdo à amostra de conveniência de 12 entrevistas realizadas aos alunos, segundo metodologias definidas, permitiu obter um quadro de categorias, subcategorias, descritores e unidades de registo. Através da análise e discussão dos resultados evidencia-se o uso do diário gráfico na aula de Educação Visual e Tecnológica como facilitador da aprendizagem, como recurso formativo usado pelo aluno para resolver diferentes situações, problemas e desafios e como autorregulador das aprendizagens.

No quarto capítulo, Sidmar Silveira Gomes procura uma reflexão histórico-filosófica sobre a constituição do teatro infantil brasileiro, tendo como inspiração teórico-metodológica a arqueogenealogia de Michel Foucault, no que se refere aos deslocamentos, emergências e contingências de suas práticas. O ensaio tem como fito analisar a forma com que, ao longo de sua história e a título de difusão cultural, as práticas do teatro infantil brasileiro se afiliaram ao rol das práticas de governamentalidade e das experiências educativas não escolares, buscando realçar

discursos de justificativas e necessidades do teatro infantil brasileiro dotados de apelos reiteradamente educativos.

No quinto capítulo, Júlia Correia efetua uma análise crítica dos programas oficiais e da legislação da educação dramática em vigor desde 1975. A autora reconhece a existência de dois níveis de análise, um que compreende o estudo das propostas contidas na legislação e que se podem integrar e relacionar com o universo da educação dramática, e outro que reflete a dimensão real da sua aplicabilidade no Sistema Educativo.

No sexto capítulo, intitulado *Jogo e autoconfiança em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*, Inês Silva, Beatriz Pereira e Aurora Teixeira consideram o jogo como o comportamento típico em qualquer criança, que constitui a essência e a razão da infância, o modo como a criança descobre, explora, aprende e vê o mundo, e comunica com os pares, promovendo a socialização intra e intergeracional. A autoconfiança é concebida como uma característica essencial na vida pessoal e profissional de qualquer indivíduo. O capítulo apresenta um estudo onde se buscou identificar a presença de uma das características empreendedoras, a autoconfiança, em crianças do 1º ciclo de Ensino Básico, em contexto de jogo estruturado.

No sétimo capítulo, intitulado *Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança*, Roselaine Kuhn e António Camilo Cunha propõem uma analogia poética entre o brincar e se movimentar em liberdade e a crisálida como metáfora da infância, que auto germina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e movimentar-se como ação imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e se desenvolvem num processo semelhante à metamorfose. O capítulo organiza-se à volta destas metáforas estruturadoras, concluindo os autores acerca da



necessidade de encarar o jardim-de-infância como um tempo e um espaço onde se cultive a curiosidade, a experimentação, as vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação e a descoberta com liberdade e prazer, com autonomia e responsabilidade.

No oitavo capítulo, intitulado *O tempo no tempo das crianças*, António Camilo Cunha e Roselaine Kuhn refletem sobre algumas questões levantadas a partir das relações e constatações se têm estabelecido no contexto social e educativo com o tempo, em particular, com o tempo escolar e o tempo das crianças: O que é o tempo? Qual o valor do tempo? Como é o tempo das crianças? Como elas o sentem e o percebem? Como ocupam o seu tempo nas brincadeiras? Como ocupam o seu tempo na escola? Como vivenciam e experimentam o tempo no brincar? Como nós educadores (pais, professores) o percebemos e administramos? Quem o controla e o define? Percorrendo a temática tempo e situando-a no contexto da criança, do brincar, da escola e do trabalho duas grandes representações parecem emergir: i) o tempo como construção racional, modelar, planeado, sistematizado; ii) o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica. Desta dialética entre o tempo da racionalidade, dos relógios, da cultura e o tempo natural, do cosmos, ocupar-se-á este capítulo.

No nono capítulo, intitulado *O trajeto casa-escola. Estudo com crianças dos 10 aos 16 anos*, Ana Paula Matos, Beatriz Pereira, Sérgio Souza, Ana Silva e Eduarda Coelho defendem que a atividade física, durante a juventude, exerce uma influência favorável na maturação biológica e aptidão física dos jovens e no seu desenvolvimento pessoal e social. O capítulo apresenta um estudo que descreve as formas de deslocamento no trajeto casa-escola de crianças do Ensino Básico em três escolas públicas do concelho de Braga, buscando compreender se a distância é uma

determinante para o uso do meio de transporte. O ponto de vista das autoras é que a utilização da bicicleta, como meio de transporte, proporciona autonomia, desenvolve a coordenação motora, o equilíbrio, estimula a atenção, a disciplina, a concentração e integra amigos.

No décimo capítulo, Evandro Oliveira e Camilo Cunha dedicam a sua atenção às personagens que se destacam na mídia, sobretudo, os heróis de desenhos animados e filmes de ação, que são tomados como referências para as crianças na contemporaneidade. Na perspectiva dos autores, as crianças, ao interagir com estes heróis, constroem novas maneiras de brincar e diferentes modos de jogar e competir. Nesse cenário, as culturas infantis e os novos modos de brincar têm sido subsidiados pela forte presença da mídia. Na busca de compreender esse universo, o capítulo propõe-se conhecer e discutir a influência das personagens da mídia nas brincadeiras infantis, bem como as expressões que ocorrem nas atividades lúdicas que as crianças realizam na escola, por meio de uma metodologia de pesquisa que toma a criança como protagonista nos processos e fenômenos. É também, intenção dos autores do capítulo compreender questões do universo infantil, cujo foco são as crianças inseridas em contextos educativos emergentes, como as aulas de Educação Física, espaços em que ocorrem interações capazes de construir novos conhecimentos, a partir das relações que as crianças estabelecem entre si e das interações que se processam com a mídia durante suas vidas e nas suas culturas lúdicas. Para conhecer e compreender essas questões, a adoção do método qualitativo consiste na premissa mais prudente para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma investigação inspirada na etnografia e na observação participante, desenvolvida com crianças entre 4 e 5 anos num Jardim de Infância de Mineiros, Goiás (Brasil). É possível observar que as

crianças têm desenhado novas e diferentes maneiras de brincar, movimentar, relacionar-se com o outro, dialogar, agir e produzir cultura. Nesses processos, elementos da mídia aparecem e atravessam a vida das crianças por meio de diferentes meios e tecnologias digitais que atualmente se encontram disponíveis em todos os cantos do Brasil e, porventura, em quase todas as regiões do planeta. Este fato parece colocar em causa o lugar da experiência – enquanto manifestação do *corpo-mesmo* (*um interno*) e que não esquece a tradição, a cultura e a memória, trazendo aqui o pensamento de Walter Benjamin - em que o *presente* se caracteriza como um fenômeno forte, que apaga o passado e o futuro, de modo a conceder sempre um presente interminável.

No capítulo décimo primeiro, Leonel Lusquinhos e Graça Simões de Carvalho buscam identificar o enquadramento, as orientações e normas referentes à educação e promoção da saúde emanadas pelos Ministérios da Saúde e da Educação. É intenção igualmente dos autores conhecer a realidade, na prática, da parceria entre saúde e educação, envolvendo todos os intervenientes, com a identificação de fatores críticos. Atendendo ao facto que um dos grandes objetivos do Programa Nacional de Saúde Escolar ser o aumento da literacia em saúde dos jovens, que frequentam os estabelecimentos de ensino nacionais, este estudo irá avaliar a literacia em saúde dos alunos. Isto porque, um nível de literacia em saúde baixo está associado a piores condições gerais de saúde, bem como a uma elevada prevalência e severidade de algumas doenças. Assim, o artigo busca contribuir para desenhar propostas que visem potenciar a reflexão junto dos profissionais de saúde e educação relativamente às práticas de Promoção e Educação para a Saúde, para que as crianças e jovens possam desenvolver, de forma mais efetiva, as suas competências em saúde.

No capítulo décimo segundo, Diana Martins dedica a sua atenção ao livro de ilusão ótica para a infância. Este ensaio toma como balizas teóricas conceitos e matérias situadas no domínio dos Estudos Literários, da História, da Análise e Hermenêutica Textual e do Design, em articulação com conteúdos da Psicologia do Desenvolvimento. A tipologia dos livros de ilusão ótica merece, na perspectiva da autora, uma reflexão, dada a ausência de publicações centradas em exclusivo na abordagem da problemática enunciada. Por conseguinte, o estudo inicia-se com uma sucinta revisitação da sua história, seguindo-se a análise de uma seleção restrita ou de um conjunto de livros situados no universo em causa, intentando-se assinalar um conjunto de singularidades textuais e visuais/gráficas, numa tentativa de contribuir para a sua caracterização/definição.

No capítulo décimo terceiro, intitulado *A humanização da biblioteca escolar. Contributos para o desenvolvimento de uma relação afetiva*, Fabíola Lopes e Fernando Cachetas Pinto abordam o papel do livro como objeto transmissor de conhecimento, por excelência, e a escola como espaço de partilha e de construção de sentidos plurais e multidisciplinares, ingredientes fundamentais da Biblioteca Escolar. A partir da reflexão sobre os conceitos de leitura, de oracia, de literacia, de literatura infantojuvenil, e da problematização sobre os efeitos na criança leitora da antropomorfização do livro, os autores relatam a experiência de uma atividade passível de ser concretizada em contexto escolar, adaptada da sua circunstância original: uma experiência social – o projeto *A Human Library*. Participaram na atividade de *Human Library* 16 alunos do 3.º e 4.º anos do Ensino Básico, que responderam a um inquérito por questionário, pré e pós-teste, e a uma entrevista final. As respostas das crianças permitem concluir que a atividade de antropomorfização do livro, através da adaptação de uma sessão da *Human Library*, potencia

alterações nas crianças relativamente ao conceito de livro, do ato de leitura, de biblioteca escolar e de escola.

No capítulo décimo quarto, Ana C. de Azevedo Silva e Verônica Pontes refletem sobre o papel do texto poético na escola e a sua importância na formação leitora. Segundo as autoras, os alunos, que terminam o Ensino Básico, saem sem um mínimo de conhecimento sobre o texto poético, dados esses que são confirmados a partir dos índices das pesquisas realizadas nas diversas séries do ensino brasileiro. A situação nas escolas potiguaras não fica aquém desses índices e mostra-se preocupante numa sociedade situada num discurso sobre multiletramentos e multimodalidades discursivas. Por vezes, o aluno desconhece o texto poético porque, talvez, o próprio docente não apresente esse tipo de texto em sala de aula e, em casa, a criança nem sequer tenha modelos leitores. Para essa pesquisa as autoras traçaram o perfil leitor dos seus alunos a partir de questionários fechados com perguntas relativas aos temas leitura e poesia. Sobre o tema da formação do leitor literário, Ana C. de Azevedo Silva e Verônica Pontes apoiaram-se num referencial teórico de vários autores brasileiros e portugueses e o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros. Assim, discutem a importância da poesia na sala de aula a partir da ideia de possibilitar ao leitor o direito à fruição, através da experiência de reinvenção que parte do texto e não só o trato didático previsto em sala. A poesia retrata a polissemia da palavra, das imagens e da realidade, criações que dialogam fundamentalmente com a fase infantil, não só numa abordagem leitora, mas também de desenvolvimento do próprio indivíduo.

No capítulo décimo quinto, Maria C. Silva Batista e Verônica Pontes analisam o papel da literatura infantil na formação leitora. As autoras consideram que a escola é um espaço responsável pelo ensino e difusão do conhecimento, com

a função de socializar e construir o conhecimento, sendo inerente e necessária à formação de base dos cidadãos. Por meio de um estudo desenvolvido junto de uma realidade rural da cidade de Mossoró (Brasil), as autoras instigam a comunidade para a reflexão em torno da prática da leitura na escola e sobre o papel dos professores em torno da formação de leitores, via uma intervenção com diversas atividades de formação leitora, a expansão do acervo literário, e práticas de leitura diária.

No capítulo décimo sexto, Roseli Vergopolan e Fernando Azevedo analisam a figura mitológica do Saci-Pererê no imaginário das crianças brasileiras. Trata-se de uma história autóctone, contada de norte a sul do Brasil, que mantém vivo um mito que nasceu nos contos indígenas e se tornou um clássico da literatura infantil brasileira, em 1918, com a obra *O Sacy-Pererê: resultado de um inquérito*, publicada por Monteiro Lobato. Os autores explicam as origens do mito, as influências dos povos europeus e africanos nos aspetos físicos do mito; as variações da história nos diferentes estados brasileiros e a utilização da história pelos professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental como estímulo à prática cultural e literária infantil.

No último capítulo, intitulado *História e efemérides na Literatura Infantojuvenil: mediação familiar. Estudo Exploratório*, Lúcia Barros e Fernando Azevedo, partindo dos princípios da Educação Literária e tendo por base um conjunto de três obras da Literatura Infantil Contemporânea, nacional e internacional, que abordam questões ligadas à História e às Efemérides, propõem-se explorar e dar a conhecer o potencial temático da Literatura para a Infância e Juventude junto do primeiro mediador: a família.

No âmbito do estudo exploratório, que aqui se apresenta, os autores analisam sumariamente o *corpus* que sustenta uma das temáticas que enforma um programa de educação literária na

família, desenvolvido sob a forma de estudo de caso, junto de um grupo de famílias de crianças de 7-8 anos. Neste estudo exploratório, os autores apresentam estratégias de abordagem às obras utilizadas, bem como alguns resultados da implementação das mesmas em contexto familiar. Partindo da análise dos testemunhos das famílias envolvidas, este estudo permite concluir que o conhecimento de obras e de meios, que ajudem os pais a criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, através da descoberta do potencial temático encerrado na LIJ, vem contribuir para o alargamento do conhecimento enciclopédico dos envolvidos, despertar a curiosidade pelas histórias de vida familiares, reforçar laços afetivos, alargando, simultaneamente, o leque de práticas de literacia familiar.

No fundo, todos os textos nos falam sobre a criança, o seu modo de ser e de aprender, o seu modo de estar e de viver, e a diversidade de olhares de que ela é alvo quando perspetivada na ótica do campo científico dos Estudos da Criança.

CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018

*Fernando Azevedo*  
*Helena Vieira*  
*Natália Fernandes*  
*Beatriz Pereira*





## **Secção I - As Artes e a Educação Física no desenvolvimento infantil**



## **CAP. 1 - A semântica da cor e suas implicações simbólicas face às ilustrações dos livros premiados pelo prêmio nacional de ilustração (2000-2009): a voz das crianças<sup>3 4</sup>**

*Gabriela Sotto Mayor*<sup>5</sup>

### **Cor**

A cor de tudo o que nos rodeia resulta da impressão que a luz refletida nos corpos produz na retina. Muito embora a comunicação aconteça sem a presença de cor, uma vez que diferentes tons de cinza são ótimos substitutos da realidade igualmente eficientes a veicular a informação, é de sublinhar que a cor contém relevantes e diversos significados simbólicos, independentemente da sua utilização analógica e/ou digital.

Com efeito, no contexto da literatura para a infância e a juventude (LIJ), a ilustração, quando faz uso da cor, (re)produz uma diversidade de conteúdos, já que a cor «é usada para

---

<sup>3</sup> Sotto Mayor, G. (2018). A semântica da cor e suas implicações simbólicas face às ilustrações dos livros premiados pelo prêmio nacional de ilustração (2000-2009): a voz das crianças. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 25-47). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>4</sup> Este estudo foi suportado por uma bolsa de doutoramento de referência SFRH / BD / 66997 / 2009, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano-Quadro de Referência Estratégico Nacional (POPH-QREN) - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência (MEC).

<sup>5</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto da Educação, Universidade do Minho. Email: gabrielasottomayor@gmail.com

representar pensamentos e emoções de uma maneira que nenhum outro elemento de design consegue»<sup>6</sup> (Ambrose & Harris, 2005, p. 6), suscitando abundantes e plurais tipos de leitura.

Se tivermos em conta as cores primárias, ao azul ciano associamos a água e a sua frescura, e ao amarelo o calor do sol, por exemplo.

Às cores quentes podem associar-se, por sua vez, sensações de violência ou alegria, enquanto às cores frias as sugestões de calma ou medo são mais comuns.

O estudo da cor, e suas associações, não é fruto de uma área só, distribuindo-se por muitas disciplinas, podendo ter ressonâncias culturais, históricas e sociais (Pastoureau, 2014), estéticas, económicas e sociais (Feeser, Goggin, & Tobin, 2012), psicológicas (Heller, 2009), ou artísticas (Gage, 2006), apenas para referir algumas<sup>7</sup>. Mais, ainda, «uma cor não vive só; partindo de uma perspetiva social, artística e simbólica ela só tem o seu significado, só “funciona” plenamente, na medida em que é combinada com ou em oposição a uma ou muitas outras cores»<sup>8</sup> (Pastoureau, 2014, p. 7). A perceção das cores não é uma questão linear, vive da reciprocidade entre valores cromáticos e mantém-se em constante variação. Uma cor fria só se mantém assim se na sua proximidade se relacionar com outras mais quentes, porque, por exemplo, se perto de um verde se colocar um azul o que era frio deixa de o ser em grau de intensidade. Se somarmos a variável tamanho entre manchas de cor ainda aumentamos mais a

---

<sup>6</sup> «is used to represent thoughts and emotions in a way that no other element of design can»

<sup>7</sup> Para uma leitura mais informada sobre a cor em geral, *vide*: Ball (2003) e Finlay (2002); sobre uma cor em particular, *vide*: Garfield (2002), Greenfield (2005), e Pastoureau (2001, 2008, 2014).

<sup>8</sup> «a color does not occur alone; from a social, artistic, and symbolic perspective it only takes its meaning, it only fully “functions” insofar as it is combined with or opposed to one or many other colors»

variabilidade das leituras. Toda a produção cromática é variável e, de maneiras díspares, expressiva até que uma leitura relacional agregadora se ultime.

É importante recordar que a cor é, também, um elemento que sofre mutações com o passar dos tempos: «O nosso conhecimento, a nossa sensibilidade, as nossas atuais "verdades" não foram as de ontem e não serão as de amanhã»<sup>9</sup> (Pastoureau, 2014, p. 9). Queremos, deste modo, acentuar o caráter estritamente cultural das questões relacionadas com a cor, enfatizando que «é a sociedade que "faz" a cor, que lhe dá as suas definições e significados, que constrói os seus códigos e valores, que organiza os seus usos e determina as suas participações»<sup>10</sup> (Pastoureau, 2014, p. 9).

O leitor, portador de características que o distinguem de tantos outros, vem somar-se à equação, aumentando, por isso, a probabilidade de interpretações várias.

Resultante da análise qualitativa de dez livros ilustrados de LIJ, editados em Portugal, a nossa abordagem pretende iluminar (no sentido etimológico, de trazer à luz) algumas das questões que envolvem a cor enquanto elemento dotado de expressividade.

## **Leitor**

Todo o percurso vivencial da criança é moldado pelas imagens que tem a oportunidade de ver durante o seu processo de crescimento. A construção da sua consciência perante os outros e o mundo é um reflexo destas experiências e da sua expectativa. A criança leitora de textos verbais e visuais de LIJ, enquanto ser

---

<sup>9</sup> «Our knowledge, our sensibility, our present-day "truths" were not those of yesterday and will not be those of tomorrow»

<sup>10</sup> «It is the society that "makes" the color, that gives it its definitions and meaning, that constructs its codes and values, that organizes its uses and determines its stakes»

curioso, encontra-se num constante processo de aprendizagem e desenvolvimento estético.

No seguimento, acreditamos que ela deve ter a possibilidade de conhecer obras literárias de qualidade, como o livro ilustrado ou o livro-álbum, que lhe permitam alargar os horizontes do seu imaginário, experimentando o saber/fazer necessário para poder dialogar com o mundo de forma mais consciente e livre.

Conscientes de que os trabalhos literários possibilitam mais do que uma interpretação, em resultado das experiências prévias do leitor que este devolve ao texto que tem entre mãos, as suas respostas deveriam poder ser testemunhadas e partilhadas.

O contacto com diferentes formas de ver/ler elevará a análise das suas respostas e conseqüente refinamento interpretativo. A ilustração, enquanto elemento icástico, pressupõe uma leitura intelectual e emocional sincrónica, passível de auxiliar indubitavelmente o leitor a participar ativamente na descoberta dos significados do texto global, transformando-o de acordo com as suas experiências e referentes, e percebendo os indícios que o auxiliam a organizar a informação e a estimular o imaginário. Sublinhamos, portanto, que, num dado instante, só alguns detalhes são escolhidos para ser lidos como significantes e é o referencial individual que fará a diferença. As revisitações a um mesmo livro possibilitam ao leitor a exploração dos vários caminhos possíveis, confirmando as suas prévias interpretações ou produzindo novo significado. A própria partilha entre pares potenciará a descoberta, equilibrando as diversas interpretações.

Desde os anos 90 do século XX que a resposta leitora à componente visual tem sido o foco de atenção de alguns investigadores internacionais (Arizpe & Styles, 2003; Kiefer, 1993; Nikolajeva, 2009; Sipe & Brightman, 2009; Sipe, 2008), no entanto, em Portugal, os estudos que contemplam a opinião e

o envolvimento da criança na fruição de livros de literatura infantojuvenil (LIJ), ainda são insuficientes (Mourão, 2012; Rodrigues, 2013; Sotto Mayor, 2012, 2015, 2016a). O nosso estudo insere-se, precisamente, neste nicho.

### **Investigação participativa com crianças**

Este artigo, uma pequena parte de um estudo mais abrangente que contribuiu para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea no universo da LIJ, na primeira década do século XXI (Sotto Mayor, 2016b), pretende dar conta de como um determinado grupo de crianças reagiu e comentou as cores das ilustrações dos livros vencedores do Prémio Nacional de Ilustração (PNI) entre 2000 e 2009. Inserido no paradigma qualitativo e adotando uma metodologia de investigação participativa com crianças, demos oportunidade às crianças de se pronunciar (Ferreira & Sarmiento, 2008), para que elas se tornassem vozes participantes, ativas e críticas sobre a produção de livros a elas destinados. Inteiramente cientes de que «o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), levamos a cabo trabalho de campo para melhor compreender as (re)ações geradas pelas crianças no seu ambiente natural em contexto de sala de aula. Com uma amostragem por conveniência (Hill & Hill, 2005), por uma questão de proximidade geográfica, a população deste estudo é um grupo de alunos do ensino público (do concelho do Porto) e outro do ensino particular (do concelho de Santa Maria da Feira).

A amostra, constituída por seis participantes, permitiu a audição individual de todas as crianças, mesmo quando as suas intervenções aconteceram em simultâneo. Como os livros analisados têm como público-alvo preferencial a infância, foi este o universo selecionado. Participaram no estudo 35 crianças,

repartidas praticamente de modo equitativo por cada agrupamento escolar. Participaram 17 crianças do ensino público e 18 do ensino particular. Assim, as idades escolhidas foram os cinco anos - nível etário mínimo para se poder dialogar, onde os conceitos são absolutos e a sua percepção é dominada pela pregnância -, os oito anos - nível intermédio em que a concreção impera, mas há abertura para hipóteses mais abstratas - e os onze - nível etário de transição para a adolescência, em que já consideram diferentes perspetivas (Faw, 1981). Assim, percorremos 3 ciclos de ensino - pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos. A representatividade de género desejou-se igual em número para ambos os sexos<sup>11</sup>.

As sessões de entrevista, conduzidas com cada faixa etária separadamente, foram registadas em formato vídeo (áudio e imagem), o que permitiu apreender e associar respostas verbais a comportamentos não-verbais, assim como combinar as percepções do investigador com as dos sujeitos. Embora apoiado num guião<sup>12</sup>, o investigador não limitou as intervenções das crianças e estas puderam falar livremente e emitir as suas opiniões sobre os livros observados, sempre que o desejaram. A técnica de investigação adotada no desenvolvimento deste estudo foi a análise de conteúdo.

Foram conduzidas 2 sessões de entrevista por cada grupo etário onde se apresentaram 5 livros premiados de cada vez. Na primeira sessão apresentaram-se os livros vencedores da primeira

---

<sup>11</sup> O grupo de 5 anos foi a exceção, contando apenas com 5 elementos, por motivo de doença de uma das crianças a meio do processo.

<sup>12</sup> A entrevista semiestruturada seguiu algumas questões orientadoras: «Qual é a capa de que gostas mais? E porquê?»; «Qual é a capa de que gostas menos? E porquê?»; «Gostas mais quando os livros têm muitas ilustrações ou quando os livros têm poucas ilustrações?»; «Sabem o que são guardas?»; «Como é que esta personagem se está a sentir?», entre outras.



metade da década - *Estranhões & Bizarrocos*<sup>13</sup> (PNI em 2000); *A maior flor do mundo*<sup>14</sup> (PNI em 2001); *Contos e lendas de Macau*<sup>15</sup> (PNI em 2002); *O sonho de Mariana*<sup>16</sup> (PNI em 2003) e *Come a sopa, Marta!*<sup>17</sup> (PNI em 2004). E na segunda sessão apresentaram-se os livros vencedores da segunda metade do período considerado - *O quê que quem*<sup>18</sup> (PNI em 2005); *Histórias de Animais*<sup>19</sup> (PNI em 2006); *O rapaz que sabia acordar a Primavera*<sup>20</sup> (PNI em 2007); *A charada da bicharada*<sup>21</sup> (PNI em 2008) e *Depressa, Devagar*<sup>22</sup> (PNI em 2009). Este procedimento foi igual para todos os grupos etários, independentemente do agrupamento escolar a que pertenciam.

---

<sup>13</sup> *Estranhões & Bizarrocos [e outros seres sem exemplo]*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustração de Henrique Cayatte, edição Dom Quixote, vencedor do PNI em 2000.

<sup>14</sup> *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustração de João Caetano, edição Caminho, vencedor do PNI em 2001.

<sup>15</sup> *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho, vencedor do PNI em 2002.

<sup>16</sup> *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Caminho, vencedor do PNI em 2003.

<sup>17</sup> *Come a sopa, Marta!* com texto e ilustração de Marta Torrão, edição O Bichinho de Conto, vencedor do PNI em 2004.

<sup>18</sup> *O quê que quem - notas de rodapé e de corrimão*, com texto de Eugénio Roda e ilustração de Gémeo Luís, edições Eterogémeas, vencedor do PNI em 2005.

<sup>19</sup> *Histórias de Animais de Rudyard Kipling*, com texto de Rudyard Kipling e ilustração de Teresa Lima, edição Ambar, vencedor do PNI em 2006.

<sup>20</sup> *O rapaz que sabia acordar a Primavera*, com texto de Luísa Dacosta e ilustração de Cristina Valadas, edições Asa, vencedor do PNI em 2007.

<sup>21</sup> *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Madalena Matoso, Texto Editores, vencedor do PNI em 2008.

<sup>22</sup> *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina, vencedor do PNI em 2009.

## Semântica da cor e suas implicações simbólicas

O estudo mais amplo, já referido, a partir do qual estas linhas decorrem, foi desenvolvido considerando as cinco respostas propostas por Sipe (2000) na *Teoria da Compreensão Literária*, nomeadamente, as de tipo analítico, intertextual, pessoal, transparente e performativo. Das respostas de tipo analítico, que foram as que contaram mais resultados, a análise da componente visual foi das categorias mais preenchidas, um pouco em parte pela orientação do investigador, outra pelo interesse genuíno demonstrado pelas ilustrações. Nesta categoria de análise, em que a ilustração foi a *personagem principal*, o elemento cor (presente nas ilustrações) foi referido por algumas das crianças com aceções diversas.

Umhas vezes a cor foi comentada por simbolizar algo negativo, assim como foi útil na decifração, ou não, da intenção de uma ilustração em particular. Vejamos alguns exemplos.

Para a Catarina A. (12A<sup>23</sup>), o facto de o livro *O quê que quem* (ver Imagem 1) ser ilustrado com desenhos a **preto** sobre fundo branco foi encarado como uma forma diferente de «mostrar um desenho»:

Investigador: «Mas, então, diz-me o seguinte, não te incomodou o que incomodou toda a gente, o facto de ser preto e branco?»

Catarina: «Não. Porque acho que é uma maneira diferente de... acho que é uma maneira diferente de... por exemplo, este [*O rapaz que sabia acordar a Primavera*] não tem a mesma ilustração que este, nem este, nem este, e este é uma maneira de mostrar um desenho».

---

<sup>23</sup> 12A - 12 anos.



Imagem 1 - Dupla página do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005

Por sua vez, a Manuela (8A<sup>24</sup>) sentiu «a cor da tristeza» no preto desta publicação.

Para a Joana (11A<sup>25</sup>), este livro «não tem cor nenhuma». Lendo o desenho da contracapa refere que «parecem ser ramos [mas] podiam também estar coloridos... em vez de estar pretos». Para a Joana, «o preto só é cor para uma coisa. Para o funeral», logo, os ramos só poderiam ser dessa cor «se estiverem morridos».

Para muitos as cores escuras, em particular o preto, são associadas, quase exclusivamente, com emoções negativas, no entanto, há estudos em que o oposto foi a regra, havendo reações positivas em plena metade das respostas das crianças (Boyatzis & Varghese, 1994).

Com efeito, fruto do mesmo diálogo, houve crianças que associaram a cor preta com situações extremamente felizes. O Leonardo (11A), do mesmo grupo, acrescenta que «o branco é para as noivas» e a Catarina A. (12A) associa o preto «para [a

---

<sup>24</sup> 8A - 8 anos.

<sup>25</sup> 11A - 11 anos.

roupa d]o rapaz», presumivelmente o noivo, e o branco «para a noiva».

Trazemos, agora, um exemplo onde a cor ajudou a solucionar o enigma proposto. No livro *A charada da bicharada*, na página dupla onde o animal escondido (à espera de ser encontrado) é a zebra (ver Imagem 2), foi a cor que ajudou algumas das crianças a reconhecer aquele animal.

Investigador: «O que é que nós costumamos chamar às passadeiras?» Ganicho (8A): «Zebras.»

Investigador: «Zebras.»

Mariana (8A): «Eu não chamo isso.» Investigador: «Não?»

P. J. (8A): «Porque elas são brancas e pretas.»



Imagem 2 - Décima segunda página dupla do livro *A Charada da Bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008

A contribuição do P. J. (8A), relacionada com a cor da passadeira, veio justificar, perante a colega Mariana (8A), as

semelhanças cromáticas com as riscas características do animal, presentes na ilustração.

A propósito do livro *Come a sopa, Marta!*. A Catarina B. (5A), a criança que contribuiu com mais comentários, tentando imitar o investigador, o tipo de perguntas lançadas e a entoação com que as fazia, disse: «Alguém sabe o que é isto?» apontando para uma colher com um líquido verde na capa (ver Imagem 3) e a resposta do Bernardo (5A) afirmando que era sopa gerou alguma confusão.

Bernardo: «É uma colher que tem sopa.» Catarina B.: «Não.»

Bernardo: «É, é.»

Catarina B.: «A sopa não é assim, a sopa é amarela.»

Investigador: «O que é que o Bernardo disse? o Bernardo disse que era uma colher que tinha sopa.»

Catarina B.: «Mas só que a sopa não é desta cor.»

Investigador: «Ai não?»

Catarina B.: «Não.»

Investigador: «A sopa é amarela?» Catarina B.: «É.»

Mafalda: «Também é verde.»



Imagem 3 - Capa do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, O Bichinho de Conto, 2004

Para esta menina não havia sopa de cor **verde**, só amarela. Neste caso particular, a cor não ajudou a criança a perceber a mensagem como acontecera no exemplo da passadeira/zebra. Em outro lugar dedicamos algumas linhas a esta questão (Sotto Mayor, 2012), tendo, especificamente, como enquadramento teórico os referentes visuais, mas a sua pertinência com o foco na cor continua a ser grande.

Num primeiro momento, o **vermelho**, no livro *Come a sopa, Marta!*, foi sinónimo de maldade, algo negativo (ver Imagem 4). Generalizando que «os vermelhos são maus!» (Catarina B. (5A<sup>26</sup>), a cor foi, de certa maneira, personificada. Aquele comentário deu origem a pensamentos e/ou associações a tender para o dramático:

Catarina B.: Em silêncio, observa o livro *Come a sopa, Marta!* e vira-o para o investigador

Investigador: «O que é que tem?»

Catarina B.: «É um grande pooorc... porcalhão, um porcão.» Investigador: «Mas é um porco?»

Catarina B.: «Olha aqui o nariz» □ diz apontando □ «... de porco... e é mau, e gigantesco.»

Investigador: «Por que é que dizes que é mau, Catarina?»

Catarina B.: «Porque está muito, muito comprido» □ enfatiza com gestos que percorrem a figura na página □ «e vermelho... e os vermelhos são maus!» Investigador: «Os vermelhos são maus?»

Catarina B.: «Alguns. Acho eu.»

Catarina B.: «Ó, olha, às vezes acontecem acidentes...»

Investigador: «Ah, às vezes acontecem acidentes?»

Catarina B.: «Sim às vezes este» □ apontando para a personagem □ «aqui, nesta escola às vezes magoam-se, alguns empurram, alguns» □ *ruído*

---

<sup>26</sup> 5A - 5 anos.



Imagem 4 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, *O Bichinho de Conto*, 2004

Nas últimas linhas do diálogo podemos ler a Catarina B. a associar o vermelho, que começou por ser identificado como sendo mau, com algum dramatismo, com «acidentes» e, mais tarde, outra criança do mesmo grupo, o Bernardo (5A), também deu esse salto simbólico associando o vermelho com a dor e o sofrimento físico. Uma (aparentemente) simples pincelada avermelhada na bochecha de uma das personagens desencadeou, também, alguma especulação.

Investigador: «E o que é que está a acontecer aqui?»

Bernardo: «E está com um dói-dói aqui.» Investigador:

«Está com um dói-dói onde?»

Bernardo: «Aqui» □ apontando para a mancha avermelhada da bochecha da personagem

Catarina B.: «Oh» □ vendo a referida mancha □, «eu acho que ele caiu...» Bernardo: «Queimou-se...»

Catarina B.: «Caiu...e depois magoou-se.» Bernardo: «Ou ele queimou-se.»

Catarina B.: «Ou queimou-se...» Diogo: «Ou o gato arranhou.» Catarina B.: «Pois. Ou o cão.»

No nosso estudo, os comentários relacionados com o vermelho foram sempre associados a situações menos boas ao contrário do que refere outra investigação (Boyatzis & Varghese, 1994) em que a aquela cor foi mais frequentemente associada com excitação e felicidade.

O Pépe (8A<sup>27</sup>) gostou de uma dupla página do livro *Depressa, Devagar* por causa da cor **azul** (ver Imagem 5), que imediatamente associou ao seu clube de futebol de eleição: «é bonito, é bonito! É azul do Porto. É o Porto».

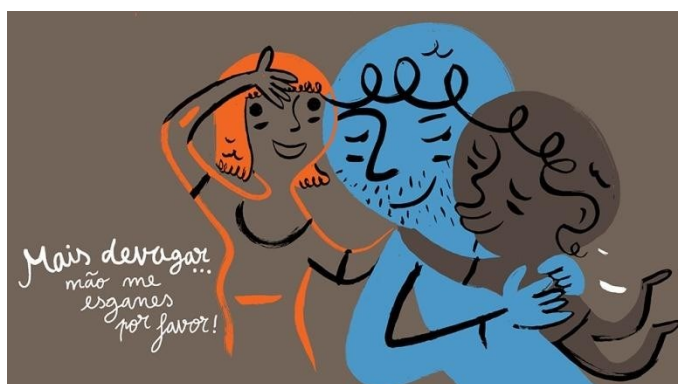


Imagem 5 - Dupla página do livro de *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009 .

Gostaríamos de assinalar que o Leopardo (8A) teve alguma dificuldade de aceitação da utilização do **cor-de-rosa** numa mesma personagem, ainda que em dois momentos diferentes do mesmo livro. Veja-se que, quando o investigador lhe perguntou qual a capa de que gostava menos, referiu *A maior flor do mundo*, «porque este rapaz tem bochechas quase vermelhas, tipo cor-de-rosa» (ver Imagem 6), rindo-se logo de imediato. O investigador,

---

<sup>27</sup> 8A - 8 anos.



reconhecendo o riso nervoso da criança, comentou que a personagem estava corada. O riso parou e continuaram a observar e a comentar a capa, seguindo-se o miolo. Folheando as várias páginas algumas crianças foram comentando quais as que eram mais do seu agrado, ou não. P. J. (8A) diz não gostar nada de uma delas porque o menino estaria «triste, coitado!» e Leopardo acrescenta um pouco exaltado «ele está a chorar e está com as bochechas cor-de-rosa... não tem lógica!». Não estando de acordo com o comentário do colega, outros interrompem: «É vermelhas!», diz Sofia (8A), gesticulando efusivamente para ajudar a demonstrar a sua indignação. «Estão coradas!!» diz Mariana (8A). «Pois!» conclui Sofia.

Este detalhe vai ao encontro do já afirmado há mais de duas décadas por Picariello, Greenberg, e Pillemer (1990) em que, as crianças, como consequência da socialização precoce de género, dependem das cores para fazer julgamentos sobre estereótipos sexuais.

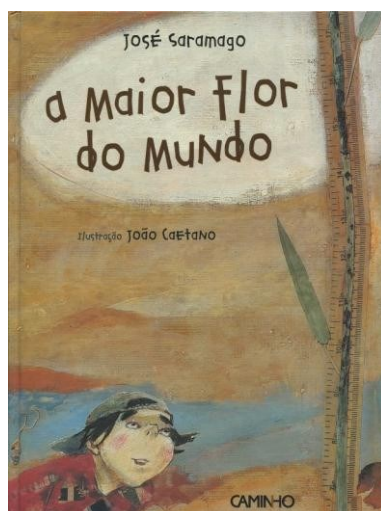


Imagem 6 - Capa do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

É de salientar que foi a mesma criança que, em momentos distintos, reagiu negativamente à cor das bochechas da personagem, associando o cor-de-rosa ao estereótipo feminino, revelando mais um condicionamento de cariz social precocemente enraizado.

Uma situação semelhante ocorreu com outro livro e outras crianças. Enquanto viam algumas páginas duplas do livro *Depressa, Devagar*, dando a sua opinião sobre o que estava a acontecer nos desenhos e, depois de algumas intervenções, a Márcia (11A) comentou «ah, é uma menina a vestir a camisola», mas o colega Daniel (11A) diz assertivamente que é um «menino» ao que ela responde «é uma menina. Cor-de-rosa, menina». Para ela, era evidente que, se a personagem era cor-de-rosa, respondia totalmente ao estereótipo de construção social em que o cor-de-rosa é uma cor de menina. Muito perspicaz, logo de seguida, o Daniel põe o seu argumento à prova: «então, este [personagem com barba, como] é cor-de-rosa, é menina?!». «Não» riposta Márcia, «esse foi para ficar bonito». Foi muito curioso assistir a um diálogo onde, para a Márcia, era evidente que o cor-de-rosa era sinónimo de menina desde que outros atributos físicos, como a barba, traços característicos e imutáveis do género masculino, não se sobrepujassem. Neste caso a utilização daquela cor terá sido por razões estéticas e não de sentido. As colegas Diana (11A) e Inês (11A) também entram na discussão, mas desta vez para assegurar que todos estão a ver a cor correta. Cada uma delas, de forma distinta embora uma mais técnica que outra, especifica a cor que todos estão a comentar. Diana acha que não se trata de cor-de-rosa, mas sim de

vermelho e, para ela, «Isto» referindo-se às personagens mais velhas que ajudam a criança a vestir-se «é que é rosa». Ainda não contente com o reparo, a Inês comentou: «Mas parece magenta», dando origem a novas intervenções da Márcia e do Marcelo (11A).

Márcia: «É cor-de-rosa.» Marcelo: «É cor-de-rosa choque.»

Investigador: «O que é que parece magenta [Inês]?» Inês: «Esta cor [na mãe].»

Márcia: «Esta cor [nos contornos do menino] e magenta é rosa, toma!»

As emoções que as cores evocam não são universais (Boyatzis & Varghese, 1994), podendo ser moldadas por questões de socialização de género, ou de cariz cultural. De acordo com Sipe, «certas cores podem ter associações significativas na nossa cultura»<sup>v</sup> (Sipe, 2010, p. 74). O simbolismo atribuído à cor pela sociedade de cultura ocidental já penetrou estes pequenos jovens.

Terminamos com exemplos que revelam como a **sensibilidade de leitura da cor**, de crianças tão jovens, se encontra desenvolvida. Num determinado grupo propiciou-se perguntar aos participantes se poderia ser o mesmo ilustrador a desenhar todos os livros:

«O que eu quero que vocês reparem é se o tipo de desenho, o tipo de... as cores, se parecem as mesmas». Após alguma confusão inicial, Mariana (8A) comentou, tentando ligar um livro a outro por via da cor, que «esta cor [no livro *O quê que quem*] é um cinzento claro, e aquela [no livro *Depressa, Devagar*] é um cinzento com azul, ou lá o que é». A utilização de dois azuis, ainda que iguais, ou quase, não é razão suficiente para justificar que ambos foram ilustrados pela mesma pessoa, no entanto,

parece-nos uma contribuição absolutamente digna de registo, porque o tipo de sensibilidade à cor que a criança demonstrou ter é raro, mesmo entre adultos. Normalmente apenas os profissionais das artes em geral (das artes gráficas e/ou da pintura, etc.) é que têm o olhar treinado para reconhecer se uma determinada cor, cinzento por exemplo, tem maior ou menor percentagem de outra cor, azul neste caso.

As guardas iniciais e finais do livro *Depressa, Devagar* são formalmente iguais com ligeiras alterações cromáticas (ver Imagem 7): o fundo é diferente em cada uma delas e essa alteração originou a mudança (por motivos de eficiência de leitura e contraste tonal) de apenas uma das muitas cores das linhas representadas. A Diana (11A), sem ter sido questionada sobre este detalhe, reparou nessas diferenças comentando-as: «São iguais só que o fundo é que é diferente. E aqui o que é que é verde é tudo branco e o que é branco é tudo verde». Outro exemplo digno de registo de sensibilidade à leitura das cores.



Imagem 7 - Guardas iniciais e finais do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

Nas linhas precedentes destacamos apenas 6 cores das inúmeras utilizadas pelos ilustradores dos volumes analisados, nomeadamente: preto, branco, verde, vermelho, azul e cor-de-rosa.

Um livro totalmente ilustrado a preto (sobre fundo branco) destacou-se dos restantes pela sua cor. Neste exemplo, as crianças foram, conscientemente, sensíveis à diferença cromática.

O preto pode simbolizar e caracterizar circunstâncias de vida opostas, veicular tristeza profunda ou felicidade extrema, tudo dependendo do contexto. Vestimos preto para marcar o fim de uma vida - num funeral - ou para definir o começo de uma vida a dois, no caso especial de muitos noivos - num casamento -, respetivamente. Por comparação, e em contexto, o branco foi atribuído às noivas.

Vemos nestas duas cores o simbolismo da cor como reflexo da cultura ocidental.

Ao vermelho foi atribuído o sentimento da dor, do sofrimento físico e a maldade em geral.

O simbolismo clubístico, na pele do *azul porto*, foi, naturalmente, referido já que as sessões aconteceram no distrito do Porto em zonas do país próximas da sede do clube do Norte que conta com mais adeptos.

A cor (talvez) mais comum da sopa, o verde, ajudou os participantes a contextualizar a temática abordada.

Verificamos, também, que o estereótipo de construção social em que o cor-de-rosa é uma cor de menina já se encontra fortemente enraizado nestas faixas etárias, orientando, por essa razão, algumas das leituras.

Por último, o trabalho do ilustrador pode (e deverá) contemplar todas as *nuances* cromáticas desejadas no momento da criação já que, como se testemunhou, alguns dos seus leitores mais jovens têm sensibilidades de leitura da cor bem apuradas.

Em suma, pela voz dos principais interessados - as crianças -, através de uma abordagem analítica da vertente ilustrativa dos volumes distinguidos com o prémio máximo no Prémio Nacional de Ilustração, na primeira década do século XXI, foi possível perceber, que a cor transmitiu sentimentos, possibilitou leituras distintas nas suas variações tonais, serviu como referencial de género, fez ressaltar preferências clubísticas, contextualizou a temática e refletiu pormenores da cultura ocidental.

A receção leitora com crianças face a livros ilustrados de LIJ é ainda um universo a explorar com múltiplos caminhos possíveis, sendo este artigo, uma humilde contribuição. Esperamos ter conseguido alertar a comunidade de especialistas e não- especialistas, mediadores de leitura e demais interessados em ilustração de literatura infantojuvenil sobre o potencial da temática. Concluímos, sublinhando a importância de se perceber o modo como o público-alvo preferencial responde aos livros a si destinados e de que forma terá impacto na sua formação estética.

## **Referências**

- Ambrose, G. & Harris, P. (2005). *Basics Design 05: Colour*. Lausanne: Ava Publishing.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- Ball, P. (2003). *Bright Earth: Art and the invention of color*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boyatzis, C. J. & Varghese, R. (1994). Children's emotional

- associations with colors. *The Journal of Generic Psychology*, 155(1), 77–85.  
Doi:10.1080/00221325.1994.9914760
- Feeser, A., Goggin, M. D., & Tobin, B. F. (2012). Introduction: The value of color. In Feeser, M. D. Goggin, & B. F. Tobin (Eds.), *The materiality of color: the production, circulation, and application of dyes and pigments, 1400-1800*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Electrónica de Pesquisa*, 2(2). Documento online em: [http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=53 &Itemid=50](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=53 &Itemid=50)
- Finlay, V. (2002). *Color: A natural history of the palette*. New York: Random House Trade Paperbacks.
- Gage, J. (2006). *Color in Art*. London: Thames & Hudson.
- Garfield, S. (2002). *Mauve: How one man invented a color that changed the world*. New York and London: W. W. Norton & Company.
- Greenfield, A. B. (2005). *A perfect Red: Empire, espionage, and the quest for the color of desire*. New York: Harper Collins.
- Heller, E. (2009). *A Psicologia das Cores: Como atuam as cores sobre os sentimentos e a razão*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kiefer, B. (1993). Children's responses to picture books: a developmental perspective. In K. E. Holland, R. A. Hungerford & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: children responding to literature* (pp. 267–283). Portsmouth: NH., Heinemann.
- Mourão, S. (2012). *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Nikolajeva, M. (2009). Visual Literacy and the Implied Readers

of Children's Picturebooks. In M. H. Borges (Ed.), *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 57– 64). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Documento online em: <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>

Pastoreau, M. (2001). *Blue: The history of a color*. New Jersey: Princeton University Press.

Pastoreau, M. (2008). *Black: The history of a color*. New Jersey: Princeton University Press.

Pastoreau, M. (2014). *Green: The history of a color*. New Jersey: Princeton University Press.

Picariello, M. L., Greenberg, D. N., & Pillemer, D. B. (1990). Children's sex-related stereotyping of colors. *Child Development*, 61(5), 1453–1460. doi:10.2307/1130755

Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas: A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.

Sipe, L. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Sipe, L. & Brightman, A. (2009). Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41, 68–103. Doi:10.1080/10862960802695214

Sotto Mayor, G. (2012). «Soup Isn't Like That, Soup's Yellow» - Children's Responses to Illustrations as a Result of their Visual References. In *Conferência Internacional em Ilustração e Animação* (IPCA., pp. 347–358). Ofir.

Sotto Mayor, G. (2015). *Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo*. Tese



de doutoramento. Universidade do Minho.

Sotto Mayor, G. (2016a). «Porque tem ovelhinhas na camisolinha!» - A predileção do destinatário preferencial face às ilustrações dos livros premiados pelo Prémio Nacional de ilustração [2000-2009]. *InVisibilidades [revista Ibero-Americana de Pesquisa Em Educação, Cultura E Artes]*, 9 (no prelo).

Sotto Mayor, G. (2016b). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal, na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Tropelias & Companhia.



## CAP. 2 - Motivação de crianças e jovens para a prática vocal<sup>28</sup>

*Ana Isabel Cruz<sup>29</sup> e Graça Boal-Palheiros*

### **Enquadramento teórico**

Múltiplos estudos têm demonstrado o impacto do envolvimento em atividades musicais no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. Hallam (2010) enumera as evidências do impacto do desenvolvimento de competências musicais no desenvolvimento da linguagem, na performance matemática, no desenvolvimento intelectual, na criatividade, na melhoria de competências pessoais e sociais, e no desenvolvimento da identidade, da autoestima, da autoconfiança e da motivação intrínseca. A música adquire uma maior relevância na adolescência, período durante o qual a audição de música é frequente, sendo utilizada para satisfazer necessidades individuais – ocupar o tempo, aliviar a tensão, regular o humor – e sociais – preservar sentimentos de pertença, expressar valores pessoais ou coletivos (Hallam, 2010; Tarrant, North, & Hargreaves, 2002).

---

<sup>28</sup> Cruz, A. I. & Boal-Palheiros, G. (2018). Motivação de crianças e jovens para a prática vocal. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 49-83). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>29</sup> Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Colaboradora do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical - CIPEM | Polo no P. Porto do INET-md.  
Endereço eletrónico: cruz.anis@gmail.com

## Motivação

Do ponto de vista histórico, existem três grandes grupos de teorias da motivação: as que consideram que a motivação é intrínseca ao indivíduo, as que consideram que o indivíduo é motivado por fatores ambientais (extrínsecos) e as que consideram que a motivação resulta da interação entre fatores individuais e ambientais, mediados pela cognição (Hallam, 2002).

A investigação focada na motivação para a ação desenvolveu-se em dois ramos: um focado na satisfação de necessidades e outro no estabelecimento de objetivos. Koestener e MacClelland sugeriram uma “conceção da motivação como necessidade de competência”, baseada numa visão do homem como “organismo proactivo motivado para expandir as suas capacidades e capaz de interagir eficazmente com o ambiente” (1990. In Hallam, 2002, p. 228). A motivação intrínseca deriva da necessidade de competência e da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985 in Hallam, 2002) enquanto na motivação extrínseca a ação está dependente de uma compensação externa.

Um estudo de Csikszentmihalyi *et al.* (1993 in O’Neill, 1999) evidenciou que adolescentes que desenvolvem o seu talento com maior sucesso o fazem devido à perseverança e à capacidade de apreciar intrinsecamente as atividades musicais, atingindo um estado de total envolvimento, *flow*. As tarefas intrinsecamente motivadoras são aquelas em que o nível de desafio está em equilíbrio com as competências individuais, pois potenciam o envolvimento (*flow*). Quando os desafios são superiores às competências individuais geram ansiedade; quando são inferiores, geram enfado.

O’Neill investigou a relação entre motivação, experiências *flow* e performance musical. Os resultados evidenciaram que “os

alunos melhor sucedidos gastavam mais tempo na prática instrumental do que os que apresentam resultados médios” (O’Neill, 1999, p. 39). Do ponto de vista da motivação para a prática instrumental este estudo realça a importância de: reconhecer “o ponto de excelência e desistência” dos alunos e ajustar os objetivos/desafios a cada um; “não criar dependência de fatores motivadores extrínsecos”, encorajando os alunos a tocar pelo prazer da atividade em si; criar bom ambiente de trabalho, encarando os erros como “momentos positivos” da aprendizagem; “identificar obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda aos alunos”; (O’Neill, 1999, p. 41-42).

Outra abordagem considera que o comportamento é regulado por objetivos autoimpostos. A expectativa do indivíduo em relação à sua capacidade para desempenhar uma determinada tarefa (autoeficácia) depende de performances anteriores (Bandura, 1977 in Hallam, 2002). A autoeficácia tende a estar associada a tarefas específicas e depende dos “sucessos e insucessos prévios” (Hallam, 2002, p. 230). Segundo Bandura, a motivação será elevada quando a pessoa se sente competente e desafiada (1989 in Hallam, 2002). A teoria da avaliação cognitiva, desenvolvida por Deci & Ryan, foca as condições que afetam a motivação intrínseca, defendendo que esta é promovida quando a situação/atividade sustenta a percepção de competência e autonomia do sujeito - autodeterminação (1980. In Ryan & Deci, 2000). Ambas as teorias consideram que o *feedback* desempenha um papel importante na motivação.

Os modelos de expectativa-valor focam a motivação para tarefas específicas e consideram o efeito de três componentes: importância/valor atribuída à tarefa; expectativas em relação à capacidade para a desempenhar; sentimentos sobre si próprio e reações emocionais à tarefa. Indivíduos que atribuem o sucesso a causas internas e o insucesso a causas externas geralmente

apresentam melhor desempenho em tarefas acadêmicas. A motivação é, portanto, uma questão complexa que envolve a interação entre múltiplos fatores. Segundo Hallam “a extensão até onde um indivíduo está motivado para persistir numa determinada atividade musical depende das interações entre as suas características, autoconceito e objetivos e as características do ambiente circundante, incluindo fatores culturais e históricos, ambiente educacional e apoio da família e pares”<sup>30</sup> (2002, p. 332-333).

Os pais podem desempenhar um papel importante: facilitando o acesso das crianças a experiências musicais agradáveis, que promovam a motivação para um envolvimento continuado com a música e “apoando o treino” musical dos filhos (Hallam, 2002, p. 235).

### **Canto e desenvolvimento vocal**

Cantar é um aspeto essencial do comportamento e desenvolvimento humanos. A diversidade de comportamentos vocais humanos, ao longo da vida, resulta da interação entre as componentes anatômica/fisiológica e ambiental (Welch, 2006). Nos primeiros meses de vida as produções vocais são regidas por necessidades fisiológicas, adquirindo posteriormente um carácter mais exploratório. Durante a infância e adolescência o desenvolvimento vocal resulta da interação entre o desenvolvimento físico e psicológico e o ambiente sociocultural circundante. Múltiplos fatores podem promover ou inibir o desenvolvimento vocal, nomeadamente “a adequação de uma determinada tarefa vocal [...] às competências vocais do sujeito, as expectativas dos pares e/ou o valor atribuído ao canto na cultura circundante” (Welch, 2006, p. 325).

---

<sup>30</sup> Tradução dos autores.

Os ambientes e culturas que favorecem o desenvolvimento do canto são aqueles que valorizam e apoiam o desenvolvimento das competências individuais de cada criança pois “todos têm o potencial para aprender a cantar” desde que tenham acesso a condições e experiências adequadas e compensadoras (Welch, 2006, p. 325). A performance vocal tende a melhorar com a idade, principalmente quando há uma prática regular. Paradoxalmente, as crianças mais velhas, apesar de mais competentes, apresentam atitudes menos positivas e confiantes, em relação ao canto, em contexto escolar ou social, do que as mais novas. As raparigas, geralmente, apresentam atitudes mais positivas do que os rapazes (Welch, *et al.*, 2009).

### **Prática coral**

Numa revisão da literatura sobre coros enquanto experiências comunitárias, Parker (2010) identificou três temas frequentemente abordados: fatores da experiência coral significativos para os participantes (desenvolvimento pessoal; desenvolvimento de competências musicais; benefícios sociais, relacionais e psicológicos); motivação para entrar e para permanecer no grupo (fatores internos: desejo de cantar, desejo de performance e afiliação social, gostar de música; e fatores externos: influência familiar e benefícios sociais); e benefícios terapêuticos (sentimentos de liberação e de propósito/sentido) (Parker, 2010, p. 340).

Parker (2010; 2011) desenvolveu estudos sobre a participação de adolescentes em coros, focando-se nas experiências de pertença e nas convicções dos participantes. No primeiro estudo os participantes salientaram a prática coral enquanto “lugar seguro”, “experiência partilhada”, “voluntária e não competitiva”, e manifestação identitária na comunidade escolar (Parker, 2010, p. 344-349). No segundo estudo

destacaram-se os seguintes aspectos da prática coral: percepção estética da experiência; componente de conhecimento interpessoal; performance como forma expressão e comunicação; componente de transcendência (*enlightening*) e bem-estar (Parker, 2011). Alguns estudos com estudantes universitários evidenciam que a entrada e permanência em coros pode ser motivada por razões musicais, sociais e pessoais/individuais (McCrary, 2001; Jacob, Guptill, & Sumsion, 2009). Pitts (2005) destaca ainda a fruição/prazer como um fator crítico para compreender o envolvimento dos indivíduos em atividades musicais, por vezes, “exigentes, dispendiosas e frustrantes”, mas que geram “sempre algum grau de satisfação e prazer”<sup>31</sup> (2005, p. 120).

## **Objetivos**

A experiência pessoal da primeira autora como membro de um coro infantojuvenil influenciou a construção da sua identidade musical. Durante a sua Prática Educativa no 2º e 3º Ciclos conviveu com a falta de motivação dos alunos em relação ao canto e a reportórios diferentes das suas preferências musicais. Simultaneamente observou informalmente crianças e jovens muito motivados em contextos de prática vocal extracurricular – um Coro e um Clube de Canto. Este contraste estimulou o interesse em investigar a motivação de crianças e jovens para participarem em atividades de prática vocal. Os dois grupos apresentavam diferenças relevantes que poderiam influenciar a motivação dos seus membros: no Clube quase todos desempenhavam o papel de solistas e participavam na escolha do reportório, enquanto no Coro o canto em grupo era predominante e o reportório era escolhido pela maestrina.

---

<sup>31</sup> Tradução dos autores.



O presente estudo desenvolveu-se com o objetivo de compreender melhor as dinâmicas subjacentes à motivação de crianças e jovens para a participação em atividades de prática vocal, nomeadamente: quais são as razões para entrar e para permanecer no grupo; se são preponderantes as razões musicais ou as motivações sociais; e se a escolha do repertório tem efeitos na satisfação dos participantes.

## **Metodologia**

Optou-se por uma abordagem investigativa de carácter qualitativo que permitisse averiguar os significados e intenções subentendidos nas ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem e nas opiniões que manifestam. Um processo interpretativo compreende a importância do contexto na experiência humana – “não pode existir nenhuma linguagem científica neutra ou isolada de contexto, para expressar o que acontece no mundo social” (Bresler, 2000, p. 13).

Utilizou-se uma metodologia mista, recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados: observação de ensaios; inquérito por questionário aos participantes dos dois grupos; entrevistas semiestruturadas aos responsáveis de cada grupo; e análise do repertório interpretado. Através da triangulação dos dados recolhidos pretendeu-se evitar uma visão redutora dos contextos e do comportamento dos atores (Cohen & Manion, 1994, p. 233). Com o inquérito por questionário pretendeu-se recolher dados sociodemográficos e informação para responder às questões de investigação. Na construção do inquérito utilizou-se uma linguagem clara e adaptada à idade dos participantes (Cohen & Manion, 1994). As razões para entrar e para permanecer no grupo utilizadas nas perguntas de resposta fechada foram definidas com base num estudo de McCrary (2001). Incluíram-se algumas

perguntas de resposta aberta que permitissem a formulação de opiniões dos participantes. Realizou-se um inquérito piloto, com base no qual se fizeram pequenas alterações, para simplificar a leitura e introduzir uma maior reflexividade nas respostas. Foram feitas duas versões do questionário, adaptadas aos grupos. As entrevistas semiestruturadas realizadas aos responsáveis dos grupos pretenderam esclarecer questões sobre o funcionamento e objetivos do grupo e as motivações dos participantes.

Enquanto membro do Coro, a primeira autora tinha um conhecimento prévio desigual dos dois grupos. Considerou-se que isso não afetaria o estudo pois as questões sob investigação não se relacionavam diretamente com a sua participação no Coro. Foram pedidas autorizações às Direções do Coro e da Escola Básica para a distribuição dos inquéritos. Os nomes dos grupos/escola e dos responsáveis não são utilizados para proteger a identidade dos participantes.

## **Análise e discussão dos resultados**

### **Contexto**

O Coro surgiu em 1999, num Município do Distrito do Porto, com o objetivo de juntar crianças de todas freguesias do concelho e de lhes proporcionar, através da prática coral, o contacto com compositores, obras e estilos musicais aos quais não teriam acesso, contribuindo para a sua formação global, e para a formação de públicos. A frequência do coro é gratuita, não existindo prova de acesso.

O Clube de Canto surgiu em 2014/15 numa Escola Básica da cidade do Porto, no âmbito de uma vasta oferta de atividades extracurriculares de frequência voluntária e gratuita. Os principais objetivos são: desenvolver o gosto pelo canto;

constituir-se como local de partilha e discussão, permitindo o desenvolvimento musical, pessoal e social dos seus membros.

## **Reportório**

O reportório do Coro, em 2014/15, englobava diferentes estilos – erudito, popular e tradicional<sup>32</sup> – e épocas – século XX e XXI. A maioria do reportório era interpretado a três vozes, *a cappella* ou com acompanhamento de piano, e em diferentes línguas, sendo o português e o inglês predominantes (anexo 1). O reportório foi definido pela diretora (D.), tendo como principal objetivo “manter o programa o mais variado possível”. Com esta diversidade pretendeu-se promover a motivação e o desenvolvimento da cultura musical dos participantes, como explicita a diretora:

o objetivo foi criar algo de diferente daquilo que eles estavam acostumados, (...) dar-lhes aquilo que eles não tinham acesso. (...) Se eu conseguir fazer um reportório muito largo os miúdos saem daqui muito mais bem preparados e com uma noção geral da música (D.).

O reportório do Clube de Canto, em 2014/15, era maioritariamente de estilo popular, interpretado a uma voz, em inglês, com acompanhamento gravado e/ou piano. As canções são geralmente interpretadas por solistas em alternância com o coro, que funcionava como um sistema de apoio aos solistas, favorecendo a solidariedade e o bom ambiente. A maioria das canções foi composta no século XXI, havendo oito (33%) do

---

<sup>32</sup> Para classificar o reportório e as preferências musicais dos alunos foram utilizadas três categorias gerais definidas por Arnold Hauser (1998) com base nos mecanismos de produção e consumo, nas características e suporte de transmissão das obras – tradicional, popular e culta. Neste trabalho utilizou-se a denominação erudita em vez de culta.

século XX (anexo 2). A maioria do repertório foi proposto pelos membros do clube e selecionado, após discussão com o professor (P.), considerando a tessitura vocal, a mensagem e a qualidade musical das canções. O professor considera que esta estratégia favorece a motivação:

esta primeira abordagem deste Clube de Canto foi exatamente tentar motivá-los. E motivá-los através de quê? Músicas que eles gostassem, embora com algum controle, ao nível da parte de qualidade musical (P.).

A longo prazo existe a intenção de alargar os estilos e épocas das peças interpretadas, com vista ao desenvolvimento das preferências musicais e do sentido crítico dos participantes.

### **Perfil dos participantes**

Responderam aos inquéritos 16 elementos do Coro e 18 do Clube de Canto. Os participantes são maioritariamente do sexo feminino (75% no Coro e 94% no Clube). Os perfis etários dos dois grupos são semelhantes, com médias de idades de 12,6 (Coro) e 12,0 (Clube). O intervalo de idades é maior no Coro, embora o Clube tenha mais alunos de 3º ciclo (figuras 1 e 2). Os agregados familiares dos participantes têm em média quatro pessoas e o encarregado de educação geralmente é a mãe, em ambos os grupos. Os pais e mães dos membros do Clube possuem habilitações académicas ligeiramente superiores aos dos membros do Coro. Em ambos os grupos, as mães apresentam habilitações mais elevadas que os pais (tabela 1).



Figura 1. Coro: idade e ano de escolaridade dos participantes. N.R.: Não respondeu.



Figura 2. Clube de Canto: idade e ano de escolaridade dos participantes. N.R.: Não respondeu

Tabela 1. Habilitações académicas dos pais e mães dos participantes

		Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	Não sabe / Não responde
Coro	Pai	11 (69%)	3 (19%)	2 (12%)	---
	Mãe	7 (44%)	3 (19%)	6 (38%)	---
Clube	Pai	6 (33%)	5 (28%)	3 (17%)	4 (22%)
	Mãe	6 (33%)	3 (17%)	8 (44%)	1 (6%)

## **Preferências musicais**

As preferências musicais dos membros dos dois grupos enquadram-se no estilo popular. Os elementos do Coro referiram uma maior variedade de sub-estilos musicais: pop (63%), hip-hop (14%), rock (11%), reggae (5%) e outros (4%) (anexo 3). Nos alunos do Clube o sub-estilo pop impôs-se de forma mais acentuada (79%), seguindo-se o hip-hop (10%), e outros (8%) (anexo 4). A maioria das canções mencionadas é cantada em inglês (Coro - 64%; Clube - 81%).

## **Participação em atividades de prática vocal**

### *Tempo de permanência no grupo*

Uma grande diferença entre os membros do Coro e do Clube de Canto é o tempo de permanência no grupo. Os elementos do Coro pertencem ao grupo, em média, há 4,5 anos; os do Clube de Canto pertencem ao grupo há 8 meses ou menos.

### *Razões para entrar no grupo*

Não se registam diferenças significativas entre o Coro e o Clube relativamente às razões para entrar no grupo (tabela 2). As razões mais frequentes são musicais, com 48% (coro) e 46% (clube) das respostas; seguindo-se, com frequências semelhantes nos dois grupos, as categorias ‘Aprender’ e ‘Social’. As razões ligadas à prática e à aprendizagem musical são preponderantes, perfazendo juntas cerca de 70% em ambos os grupos, contrariando a tendência evidenciada no estudo de McCrary (2001), em que as razões para entrar em coros eram maioritariamente sociais/utilitárias.

Tabela 2. Razões dos participantes para entrarem no grupo

<b>Razões para entrar</b>	<b>Coro</b>	<b>%</b>	<b>Clube</b>	<b>%</b>
<b>Categoria Musical</b>	<b>23</b>	<b>48</b> %	<b>23</b>	<b>46</b> %
Gosto muito de cantar.	13		15	
Acho que canto bem.	2		4	
Vi uma apresentação do grupo e fiquei com vontade de participar.	5		3	
*O professor de Educação Musical convidou-me. (clube)	-		1	
*Um professor da escola recomendou-me (coro)	2		-	
*A diretora do coro convidou-me. (coro)	1		-	
<b>Categoria Aprender</b>	<b>13</b>	<b>27</b> %	<b>13</b>	<b>26</b> %
Queria aprender a cantar melhor.	9		9	
Queria aprender canções novas.	4		4	
<b>Categoria Social</b>	<b>12</b>	<b>25</b> %	<b>12</b>	<b>24</b> %
Tenho amigos que já faziam parte do grupo e encorajaram-me a entrar.	7		8	
Queria conhecer pessoas novas.	4		3	
Outras razões: “Queria viajar para outros lugares”	1		-	
Outras razões: “Achei que fosse divertido.”	-		1	
<b>Categoria Pessoal/Identidade</b>	<b>0</b>	<b>0</b> %	<b>2</b>	<b>4</b> %
Outras razões: “Conseguir mostrar a todos o que eu posso e consigo fazer.”	-		1	
Outras razões: “É a minha vida.”	-		1	
<b>Total</b>	<b>48</b>		<b>50</b>	

As razões identificadas pelos diretores para a entrada das crianças e adolescentes nestes projetos enquadram-se nas três categorias já definidas: ‘Musical’, ‘Aprender’ e ‘Social’ (tabela 3). Algumas são semelhantes às razões indicadas pelos alunos,

outras acrescentam novas perspectivas – o canto como um instrumento mais fácil de aprender; a importância do ambiente inclusivo no grupo.

Tabela 3. Razões dos participantes para entrar no grupo, segundo os diretores

<b>Razões para entrar</b>	<b>Citação</b>
<b>Categoria Musical</b>	
Ter visto uma apresentação do grupo	“Já ouviram este Clube a cantar. Essa será uma das primeiras razões, é ouvir, ouvir outros, ouvir grupos” (P.)
<b>Categoria Aprender</b>	
Achar o canto mais fácil de aprender do que outro instrumento	“a facilidade do canto, não ter que aprender a técnica instrumental, porque eles, às vezes, desligam do instrumento pela técnica instrumental (...) No canto é mais fácil, pensam que é mais fácil, mas não é. (P.)
<b>Categoria Social</b>	
Sentir-se respeitado	“A vontade de cantar acho que surge naturalmente quando eles percebem que há respeito pelo canto (...) e sobretudo pela diferença das escolhas” (P.)
Influência dos colegas	“Às vezes entram alguns miúdos aqui de paraquedas (...) Há alguém que anda no coro, também querem ir para o coro (...), mas não fazem ideia nenhuma do que aquilo é.” (D.)

### *Razões para permanecer no grupo*

As razões mais frequentes para permanecer nos grupos pertencem à categoria ‘Musical’: 47% (coro) e 52% (clube). As categorias ‘Musical’ e ‘Social’ apresentam, para ambos os grupos, frequências semelhantes às que apresentavam nas ‘razões



para entrar’ sugerindo que as razões para permanecer são, em certa medida, as mesmas que os levaram a entrar, ou que a experiência no grupo não defraudou as expectativas iniciais. As respostas dos dois grupos diferem nas categorias ‘Aprender’ e ‘Pessoal/Identidade’. Os membros do Coro continuam a valorizar o prazer de ‘Aprender’, enquanto os alunos do Clube praticamente não focam questões de aprendizagem, reforçando a categoria ‘Pessoal/Identidade’.

Tabela 3. Razões dos participantes para permanecerem no grupo

<b>Razões para permanecer no projeto</b>	<b>Coro</b>	<b>(%)</b>	<b>Clube</b>	<b>(%)</b>
<b>Categoria Musical</b>	<b>17</b>	<b>47 %</b>	<b>14</b>	<b>52 %</b>
Gostar de cantar	12		8	
Achar que consegue cantar bem	-		1	
Gostar do repertório	3		-	
Gostar dos concertos	1		-	
Gostar da experiência/das atividades; Prazer/emoção	1		5	
<b>Categoria Aprender</b>	<b>9</b>	<b>25 %</b>	<b>1</b>	<b>4%</b>
Gostar de aprender/Gostar do que aprende	7		1	
Gostar de conhecer novos lugares / viajar	2		-	
<b>Categoria Social</b>	<b>10</b>	<b>28 %</b>	<b>7</b>	<b>26 %</b>
Gostar dos colegas/amizades	7		5	
Gostar de conhecer pessoas novas	2		-	
Gostar da maestrina/professor	1		2	
<b>Categoria Pessoal/Identidade</b>	<b>0</b>		<b>5</b>	<b>19 %</b>
Identificar-se com o sonho [de ser cantor(a)]	-		4	
Querer atingir outros objetivos pessoais	-		1	

<b>Total</b>	<b>36</b>		<b>27</b>	
--------------	-----------	--	-----------	--

As razões identificadas nas categorias com maior frequência, ‘Musical’ e ‘Social’, são análogas às identificadas em estudos semelhantes (Parker, 2010; Jacob, Guptill, & Sumsion, 2009). Os fatores de persistência identificados pelos diretores (tabela 4) englobam aspectos musicais – gostar muito de cantar; sociais – o “coro enquanto lugar seguro” também referido por Parker (2010, p. 348); e identitárias – o grupo ter uma identidade reconhecida na comunidade. A desistência é majoritariamente atribuída a razões funcionais/acadêmicas.

Tabela 4. Razões para a permanência/desistência dos participantes, segundo os diretores.

<b>Razões para permanecer/desistir</b>	<b>Citação</b>
<b>Categoria Musical</b>	
Gostar do coro/cantar	“Esses que permanecem muito tempo no coro é porque gostam muito” (D.)
Ter expectativas positivas em relação ao resultado final	“Penso que também tem a ver com o repertório. Há coisas que a gente faz que eles andam muito mais motivados, há outras que não andam tão motivados (...). Há coisas que, a princípio, eu noto que eles [não gostam muito] (...), mas depois quando ouvem o som, o resultado final, ficam contentes, e ficam sempre nessa expectativa que o resultado final vai ser bom. E isso motiva-os.” (D.)
Dificuldade do repertório	“Se estivermos a fazer, por exemplo, um repertório que seja um bocadinho mais difícil, e que eles não apanhem aquilo, dificilmente ficam. Portanto, é preciso gostar muito. (...) Muitas vezes não têm paciência para esperar (...) Andam um mês, ao fim de um mês

	desistem.” (D.)
<b>Categoria Social</b>	
O grupo como lugar seguro	“Sentirem que podem cantar sem a tal crítica, perder aquela vergonha, libertarem-se completamente dos olhares de fora (...) É um espaço que estão protegidos.” (P.)
Importância do grupo	“Nem sequer é só pela música, é a questão da sociabilização, (...) de se sentirem em grupo, se sentirem bem.” (P.)
	“Isto é um trabalho de grupo, (...) exige que todos se entendam, que todos se ouçam muito bem, que todos se apoiem” (D.)
Valorização dos adultos/pais	“Quando veem o público, nos espetáculos, que os... adultos, os pais, os familiares respeitam e gostam, então veem: “Alto, então afinal eu a cantar sou respeitado e sou valorizado.” (P.)
<b>Categoria Identidade</b>	
Partilhar uma identidade de grupo	“Há aquela parte de representar a escola (...) uma questão de orgulho também pessoal, e orgulho do grupo, também social, que é fundamental.” (P.)
<b>Questões funcionais/ académicas</b>	
Mudança de escola	“Nunca há continuidade nestes trabalhos (...) por várias razões: saem e vão para outras escolas; acabam o ciclo.” (P.)
Mau aproveitamento académico	“Tive miúdos que deixaram de vir ao Clube (...) porque tinham más notas, e era um castigo não vir ao Clube” (P.)
Incompatibilidade de horário	“A maior parte dos miúdos que desistem no final de um período alargado tem a ver com a indisponibilidade; (...) a mudança de escola; (...) o horário ser incompatível” (D.)

Os diretores dos grupos focam aspetos relacionados com teorias da motivação: a) importância da motivação intrínseca – “é preciso gostar muito”; b) relação entre reportório e motivação – a ideia de um reportório demasiado exigente ser desmotivador para crianças que estão há menos tempo no grupo e têm menos competências vai ao encontro da teoria *flow* de Csikszentmihalyi, segundo a qual a motivação depende do equilíbrio entre desafio e competências (1993 in O'Neill, 1999); c) a manutenção de expectativas positivas em relação a um produto final de qualidade, também referida no estudo de Jacob, Guptill, & Sumsion (2009), relaciona-se com os modelos de valor-expectativa e com o conceito de autoeficácia de Bandura (1977 in Hallam, 2002).

### *Avaliação global da experiência*

Os participantes fizeram uma avaliação muito positiva da experiência nos dois grupos. O grau de satisfação foi registado numa escala de Likert de 1 a 5, em que 1 correspondia a “nada” e 5 a “muitíssimo” (tabela 5).

Tabela 5. Avaliação global da experiência

<b>Avaliação da experiência no projeto</b>	<b>Coro</b>	<b>Clube</b>
<b>Categoria Musical</b>	<b>4,7</b>	<b>4,8</b>
Cantar canções conhecidas.	4,6	4,8
Cantar canções em grupo.	4,9	4,9
Cantar canções como solista.	4,4	4,7
Participar em concertos/apresentações.	4,9	4,8
<b>Categoria Aprender</b>	<b>4,3</b>	<b>4,5</b>
Aprender canções novas.	4,6	4,6

Aprender a cantar melhor.	4,6	4,6
Participar na escolha das canções	3,8	4,4
<b>Categoria Social</b>	<b>4,8</b>	<b>4,5</b>
Ambiente dos ensaios	4,8	4,1
Colegas do grupo	4,8	4,3
Pessoa que dirige o grupo	4,6	4,6
Viajar com o grupo para apresentações fora	5,0	4,9
<b>Total</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>

As médias das pontuações da categoria ‘Musical’ são semelhantes nos dois grupos, havendo ligeiras diferenças nas categorias ‘Aprender’ e ‘Social’ (tabela 5). As médias finais dos dois grupos são idênticas. Os aspetos onde se observaram maiores diferenças na avaliação dos participantes foram: “cantar canções como solista”, “participar na escolha de canções” (médias superiores no Clube); gostar dos “ambientes dos ensaios” e dos “colegas de grupo” (médias superiores no Coro).

#### *Avaliação do reportório*

Os membros do Coro identificaram como peças favoritas do reportório cinco obras/excertos, maioritariamente de estilo popular (Canções da Disney, Os Saltimbancos), ou erudito/popular (Os Coristas, e Música no Coração). As razões apresentadas para esta escolha focaram: aspetos musicais (9; 33%) – gostar da canção/obra, melodia ou ritmo/energia –, prazer/diversão obtido na interpretação (8; 30%), gostar da história/encenação (6; 22%). As canções/obras menos apreciadas pelo Coro são maioritariamente de estilo erudito (13; 68%), tendo sido também referidas algumas de estilo erudito/popular e tradicional. As razões apresentadas prendem-se com: aspetos musicais (11; 61%) – não gostar do andamento, estilo, melodia,

ou ritmo –; cansaço associado à repetição, desagradado em relação à letra e grau de dificuldade das peças.

Os membros do Clube de Canto identificaram doze canções preferidas, a maioria com um voto cada. Esta dispersão de resultados poderá revelar alguma tendência para indicarem a canção do repertório escolhida por eles e em que são solistas. A maioria (10; 50%) não justificou a escolha, os restantes referiram gostar da canção (5), do ritmo/energia (1), ou do intérprete (1); dois alunos atribuíram um significado pessoal à canção. Os membros do Clube referiram três canções que não tinham gostado de cantar (9; 47%). Mais de metade não respondeu ou afirmou gostar de todas as canções (10, 52%). Apenas dois justificaram a escolha: “não se adequava às nossas vozes” e “não gosto da música”. Os membros do Coro foram mais críticos em relação ao repertório e mais consistentes nas justificações apresentadas, o que denota um maior sentido crítico, que poderá dever-se ao facto de terem uma maior experiência de prática vocal.

### *Propostas de alteração ao repertório*

A maioria dos membros do Coro propôs alterações ao repertório do grupo (figura 1) sendo as mais frequentes retirar e introduzir canções (de estilo pop, “mais conhecidas e mais divertidas”, “mais mexidas”). As mudanças propostas pelos elementos do Clube recaíram principalmente sobre: retirar canções ou alterar a interpretação (figura 2). De um modo geral os membros do Coro foram mais críticos e propuseram mais alterações ao repertório (12; 75%) do que os elementos do Clube (9; 50%), talvez por este já refletir as suas preferências musicais.

### O que mudariam no repertório do Coro

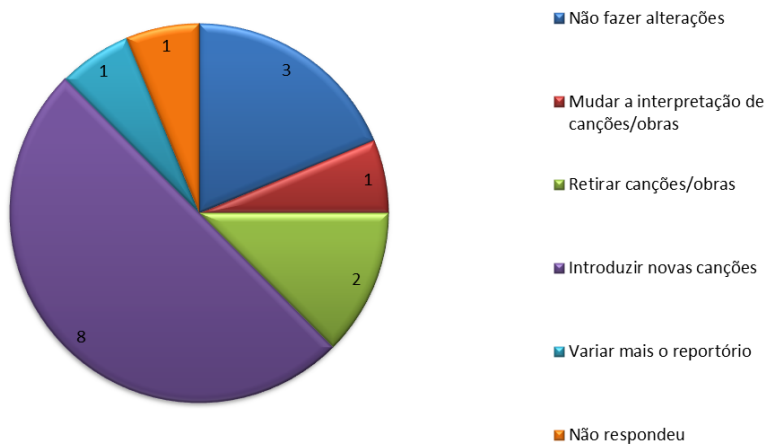


Figura 1. Coro: Propostas de alteração ao repertório

### O que mudariam no repertório do Clube

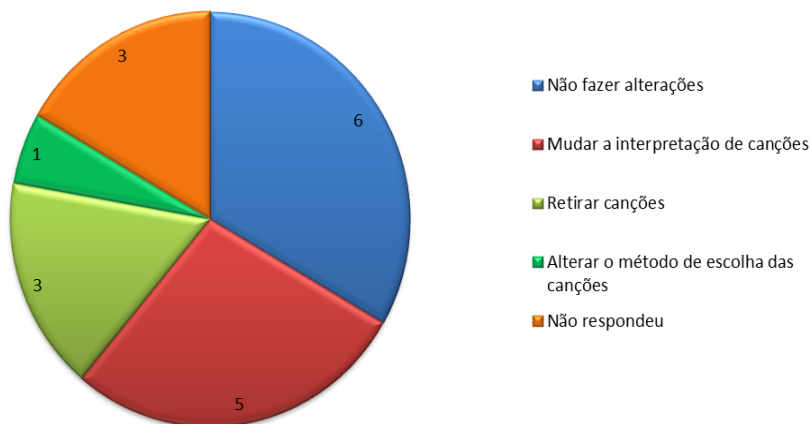


Figura 2. Clube de Canto: Propostas de alteração ao repertório

## Conclusões

A avaliação que os alunos fizeram da sua participação nas atividades extracurriculares de prática vocal foram bastante positivas tendo-se destacado em ambos os grupos os aspetos musicais e sociais da experiência como aqueles que determinaram a entrada e permanência na atividade. Para os membros do Coro o desejo de aprender é um fator relevante para se manterem no grupo enquanto os alunos do Clube salientaram a frequência da atividade como forma de alimentar o sonho de ser cantor(a), ou de atingir outros objetivos pessoais (categoria ‘Pessoal/Identidade’). O prazer/diversão experimentado nestas atividades – prazer de cantar, aprender, viajar, conhecer pessoas novas – parece ser preponderante para as crianças, tal como referia Pitts para adultos: “a fruição, o divertimento e o prazer são as forças motrizes da participação de adultos em atividades musicais” (2005, p. 120).

Os motivos para a permanência dos alunos, realçados pelos diretores, englobam questões musicais e sociais. É possível estabelecer uma conexão entre alguns destes argumentos e as teorias da motivação, particularmente em relação ao equilíbrio entre desafio e competências – teoria *flow* de Csikszentmihalyi (1993 in O’Neill, 1999) – e à manutenção de expectativas positivas em relação a um produto final de qualidade – relacionados com os modelos de valor-expectativa e com o conceito de autoeficácia de Bandura (1977 in Hallam, 2002).

Os dois grupos têm preferências musicais semelhantes, havendo um claro domínio do estilo popular – mais especificamente pop de influência anglo-saxónica. Os membros do Clube apresentam uma maior satisfação com o repertório do grupo e, portanto, propuseram poucas alterações, o que seria de



esperar considerando que têm um papel ativo na escolha do mesmo, e que este reflete as suas preferências musicais. Os membros do Coro foram mais críticos em relação ao repertório do grupo e mais consistentes na justificação das suas preferências, recorrendo várias vezes a aspetos musicais das peças, o que denota um maior sentido crítico. Assim, compreende-se que tenham feito mais propostas de alteração ao repertório.

Os resultados deste estudo permitem definir algumas estratégias com possíveis implicações na motivação dos alunos nas aulas de Educação Musical: a) variar o repertório, evitando a repetição excessiva de obras/estilos; b) procurar um equilíbrio entre obras do agrado dos alunos e outras novas/desconhecidas – fomentar o espírito crítico dos alunos; c) manter expectativas positivas em relação à qualidade da *performance* final; d) fazer uma boa gestão das expectativas dos alunos em relação ao papel que vão desempenhar e à qualidade desse desempenho, o que requer cuidado na atribuição de papéis e adequação entre desafio e competências; e) promover oportunidades de fruição/diversão na sala de aula.

Seria interessante complementar este trabalho investigando as razões que levam os alunos a desistir das atividades de prática vocal, e compará-las com as razões referidas pelos diretores.

## Referências

- AEAS. (2014). *Clubes (2014-2015) EB Augusto Gil*. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: <http://ae-aureliadesousa.com/clubes.html#>
- AEAS. (2014). *Escola Básica Augusto Gil*. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: <http://ae-aureliadesousa.com/agil.html>

- AEAS. (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2013-2017 - Educação para a Cidadania*. Obtido em 16 de Novembro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: [http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013\\_2017.pdf](http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013_2017.pdf)
- Agamben, G. (1999). Ideia do estudo. In G. Agamben, *Ideia de prosa* (pp. 52-56). Lisboa: Cotovia.
- Andresen, S. M. (1996). *Obra Poética III*. Alfragide: Caminho.
- Aróstegui, J. L., & Louro, A. L. (2009). What we teach and what they learn: Social identities and cultural background forming the musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 19-29.
- Boal-Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Surrey Roehampton: Faculty of Education, University of Surrey Roehampton.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carignan, N. (2003). Thinking about music: For a construction of meaning. In S. Leong, *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities* (pp. 39-50). Australia: Australia Music Centre.
- Carneiro, I., Santos, L. T., & Carlos, C. (2012). *Music Box - Educação Musical 3º Ciclo do Ensino Básico [Exemplar do Professor]*. Lisboa: Raiz Editora.
- Chiavenato, I. (2007). *Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio*. São Paulo.
- Classificação Nacional das Profissões*. (s.a.). Obtido em 2015 de Junho de 15, de Cidade das Profissões:

- <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education (4ª ed.)*. New York: Routledge.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de educação para o empreendedorismo*.
- Escola Básica das Antas*. (s.a.). Obtido em 12 de Junho de 2014, de Agrupamento de Escolas António Nobre: <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48/escolas-do-agrupamento/escola-basica-antas>
- Ferreira, M., Santos, J., & Serra, F. (2010). *Ser empreendedor. Pensar, Criar e Moldar a Nova Empresa (2ª ed.)*. Edições Silabo.
- Filgueiras, I. (2002). A criança e o movimento - Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Revista Avisa lá*, 11.
- Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5º ano – Manual do aluno; Caderno de Atividades; Guia de Recursos do Professor*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Hallam, S. (2001). Learning in music. Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge, *Issues in music teaching* (pp. 61-75). Oxon: Routledge Falmer.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4 (2), 225-244.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children

- and young people. *International Journal of Music Education* , 269-289.
- Hauser, A. (1998). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hurwitz, S. (2003). To be successful, let them play! (For Parents Particularly). *Childhood Education* , 79, 101-102.
- Jacob, C., Guptill, C., & Sumsion, T. (2009). Motivation for continuing involvement in a leisure-based choir: The lived experiences of university choir members. *Journal of Occupational Science*, 16 (3) , 187-193.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco*, pp. 81-106.
- Malheiros, R., Ferla, L., & Cunha, C. (2005). *Viagem ao Mundo do Empreendedorismo* (2ª edição ed.). Florianópolis: Instituto de Estudos Avançados.
- McCrary, J. (2001). "Good" and "Real reasons" college-age participants join university gospel and traditional choral ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 23-29.
- Mendes, F. (2012). *Start iUPi - Fazer Coisas*. Oeiras: Blue Go.
- Mendonça, J. T. (2013). *O hipopótamo de Deus*. Prior Velho: Paulinas.
- Mihaela, P. (2013). Play in school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 597-601.
- Milteer, R., & Ginsburg, K. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 203-213.
- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. (P. Abrantes, & M. L.

- Mendes, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2001b). *Música - Orientações Curriculares 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo - Vol I*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Neto, C. (1997). *Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350 , 203-218.
- Nóvoa, A. (12 de Outubro de 2012). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio [Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP a 20/05/2011]*. Obtido em 30 de Junho de 2015, de Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at_download/file)
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In O. Pombo, *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D'Água.
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research* 12 (4), 339-352.

- Parker, E. C. (2011). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29 (4), 305-317.
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. Aldershot: Ashgate.
- Rodrigues, S. (2008). *Manual Técnico do Formando: "Empreendedorismo"*. ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). San Diego: Academic Press.
- Serra, A. (2015). *Meninos Cantores Município Trofa*. Obtido em 26 de Junho de 2015, de Facebook: <https://www.facebook.com/meninoscantores.trofa/about?section=bi&pnref=about>
- Spadaro, A., & Bergoglio, J. M. (2013). *Temos de ser normais. Papa Francisco em conversa aberta com Antonio Spadaro*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* 65, 9-12.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège, & G. A. Wiggins, *Musical Creativity - Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp. 134-157). Hove and New York: Psychology Press.

- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth Identity and Music. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell, *Musical Identities* (pp. 134-150). New York: Oxford University Press.
- Teixeira, H., & Volpini, M. (2014). Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP,. *Bebedouro*, 76-88.
- Vieira, F. (1993). It made me think... about the role of routine in the classroom. *Modern English Teacher 2 (1)*, 50-51.
- Wallon, H. (1998). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. E. McPherson, *The child as musician - A handbook of musical development* (pp. 311-329). New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., & al., e. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research, 11 (1)*, 1-22.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Ativa - Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zahner, L., & Dossegger, A. (2004). Motor Activity-the Key to Development in Childhood. In Dossegger, *Active Childhood-Healthy Life*. (pp. 41-86). Institute for Exercise and Health Sciences, University of Basle.

## Anexo 1: Reportório interpretado pelo Coro (2014/15)

<b>Compositores / Obras / Canções</b>
<b>Erudito</b>
<u>Latim</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Orlande de Lassus (sec. XVI) ; <i>Ipsa te Cogat</i>. SSA</li><li>• Josquin des Prez (sec. XV); <i>Ave Maria</i>. SSA</li><li>• Deborah Lutz; <i>Ave Maria</i>. SSA e piano</li></ul>
<u>Inglês</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Benjamin Britten (1943); <i>A Ceremony of Carols</i>. SSA e piano<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Wolcum Yole!</i></li><li>- <i>There is no Rose</i></li><li>- <i>Balulalow</i></li><li>- <i>This little Babe</i></li><li>- <i>Deo Gratias</i></li></ul></li><li>• John Rutter; <i>A Gaelic Blessing*</i>. SSA e piano</li><li>• M. Lowry &amp; B. Greene; <i>Mary, did you know?*</i>, arranjo de Mac Huff (1991). SSAA a cappella</li></ul>
<u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fernando Lopes-Graça; <i>Canções Heróicas</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Acordai!*</i> (poema de José Gomes Ferreira)</li></ul></li></ul>
<b>Erudito / Popular - Banda Sonora de Filmes</b>
<u>Latim</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Richard Rogers (1995); <i>The Sound of Music</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Mono chant</i> (psalm 109. Dixit Dominus)</li><li>- <i>Morning Hymn</i>. SSSA</li><li>- <i>Alleluia</i>. SSSA</li></ul></li><li>• Bruno Coulais (2004); <i>Les Choristes</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>In memoriam</i>. Solista e coro - SSSAA</li></ul></li></ul>
<u>Inglês</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Richard Rogers (1995); <i>The Sound of Music</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>The Sound of music</i>. SSA</li></ul></li><li>• Vários; <i>Medley from Sister Act*</i>, arranjo de Mac Huff. SSA e piano</li></ul>
<u>Francês</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bruno Coulais (2004); <i>Les Choristes</i><ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Cerf-Volant</i>. solista e coro – SSA</li></ul></li></ul>



## **Erudito / Popular - Canções Infantis Contemporâneas**

### Português

- João Lóio
  - *Olha o arco-íris*. \* SSAA
  - *Uma joaninha*. \* SA
  - *Embaló*. \* SSA e piano (da obra *Pirilampo*, história contada com música, adaptada do conto *Pirilampo e os Deveres da Escola* de João Alberto Roque, escrita para o coro MCMT em 2007)
- Carlos Garcia (2009); *Cancioneiro da bicharada*. \* Voz e piano
  - *A cigarra e a formiga* (poema de Bocage)
  - *O grilo* (poema de Alexandre O’Neil)
  - *Gatos* (poema de Eugénio de Andrade)
- Mário Alves (2011), *Amílcar, consertador de búzios calados*, obra para narrador, coro *a cappella* - SSA e dois solistas (adaptada do conto homónimo e escrita para o coro MCMT),
- Mário Alves (2013); *Cantata de Natal Adoro Dezembro*, obra para narrador, coro - SSA e três flautas de bisel soprano (escrita para o coro MCMT).

## **Tradicional / Erudito**

### Português

- Fernando Lopes-Graça, *Canções e Rondas Infantis\** (adaptadas do Cancioneiro Popular Português). Voz e piano
  - *Ali, mais abaixo*
  - *A mulher dos ovos*
  - *Ai solidão, solidão*
  - *Bóia, bóia, binha*

## **Tradicional / Popular**

### Português

- Canções tradicionais portuguesas\*, arranjo de prof. Ian Mikirtoumov para SSA
  - *Laurindinha*
  - *Ontem à tarde indo eu*
  - *Tia Anica*
- Canções Tradicionais brasileiras
  - *Fai La Nana*, folclore italiano, arranjo de Rachel Lissovsky. SSA
  - *Estrela do Mar*, letra de Wilson Rodrigues, música de Cacilda Borges Barbosa. SSA
  - *Baianinha*, letra e música de Maria Dulce Sampaio Antunes. SSA
  - *Nhapopé*, folclore, arranjo de Cacilda Borges Barbosa. SATB

- *Sinhaninha*, folclore, arranjo de Emília d'Anniballe Jannibelli. SATB
- *Sino do meu povoado*, música de José Alexandre Denis, letra de Anísio Godinho. Cânone a 4 vozes
- Canções Populares brasileiras
  - *Vira Virou*, Kleiton e Kleidir, arranjo de Marco Aurélio Lisch. SSA
  - *Gente Humilde*, Chico Buarque e V. Moraes, arranjo de M. V. Calazans. SSA

\*As obras/canções assinaladas foram aprendidas pela primeira vez no ano letivo 2014/15. As restantes já faziam parte do reportório do coro em anos anteriores.

## Anexo 2: Reportório interpretado pelo Clube de Canto (2014/15)

<b>Intérpretes/Compositores/Obras/Canções</b>
<b>Popular</b>
<u>Inglês</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elvis Presley (1957); <i>Jailhouse Rock</i> (música de Jerry Leiber e Mike Stoller). Solista e coro</li> <li>- John Lennon (1971); <i>Imagine</i>. Coro</li> <li>- Abba (1975); <i>Mamma Mia</i>. Coro</li> <li>- John Travolta e Olivia Newton-John (1978); <i>Summer Nights</i> (música de Jim Jacobs e Warren Casey) do filme <i>Grease</i>. Dois solistas e coro</li> <li>- Michael Jackson (1985); <i>USA for Africa - We are the World</i>. Vários solistas e coro</li> <li>- Natalie Imbruglia (1997); <i>Torn</i>. Duas solistas e coro</li> <li>- Alicia Keys (2003); <i>If I Ain't Got You</i>. Solista</li> <li>- Christina Perri (2010); <i>Jar of Hearts</i>. Duas solistas</li> <li>- Christina Perri (2011); <i>A Thousand Years</i>. Solista e coro</li> <li>- Demi Lovato (2011); <i>Give your heart a break</i>. Solista</li> <li>- Little Mix (2012); <i>DNA</i>. Solista e coro</li> <li>- Jason Mraz (2012); <i>I Won't Give Up</i>. Solista</li> <li>- The Carter Family (1931); <i>When I'm Gone</i>; versão com jogo de copos à semelhança da interpretada por Anna Kendrick no filme <i>Pitch Perfect</i> (2013). Duas solistas e coro</li> <li>- Demi Lovato (2013); <i>Let It Go</i>, do filme da Disney <i>Frozen</i>. Solista e coro</li> <li>- Echosmith (2013); <i>Cool Kids</i>. Solista e coro</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sam Smith (2014); <i>I'm Not The Only One</i>. Duas solistas</li> <li>- Sam Smith (2014); <i>Stay With Me</i>. Duas solistas e coro</li> <li>- Alesso ft. Tove Lo (2014); <i>Heroes (we could be)</i>. Duas solistas</li> <li>- Olly Murs ft. Demi Lovato (2014); <i>Up</i>.</li> <li>- Ariana Grande (2015); <i>Just a Little Bit of Your Heart</i> (música de Harry Styles). Solista e coro</li> </ul>
<u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos Paião (1981); <i>Playback</i>. Coro</li> <li>- Rui Veloso (1990); <i>A Paixão</i>. Duas solistas e coro</li> <li>- Filipa Azevedo (2010); <i>Há dias assim</i>. Solista</li> </ul>

### Anexo 3: Intérpretes/Canções favoritos dos membros do Coro

<b>Intérpretes - Canções Favoritas</b>	<b>Total</b>	<b>(%)</b>
<b>Popular: Pop</b>	<b>35</b>	<b>63%</b>
<u>Português</u>	<u>14</u>	
Agir - <i>Se o tempo é dinheiro</i>	4	
DAMA - <i>Balada do desajeitado</i> (4); outras canções	7	
Diogo Piçarra - <i>Tu e eu</i>	2	
Amor Electro - <i>Mar Salgado</i>	1	
<u>Inglês</u>	<u>21</u>	
One Direction - <i>Story of my life</i> (3); outras canções	5	
Wiz Khalifa ft. Charlie Puth - <i>See you again</i>	3	
Hozier - <i>Take me to church</i>	2	
Ed Sheeran - <i>I see fire; Thinking out loud</i> (1 resposta cada)	2	
Rihanna - <i>Diamonds; Four Five Seconds</i>	2	
Taylor Swift - <i>Blank space; Shake It off</i>	2	
Outras canções (1 resposta cada)	5	
<b>Popular: Hip-Hop</b>	<b>8</b>	<b>14%</b>
<u>Português</u>	<u>2</u>	
Capicua - <i>Maria Capaz</i>	1	
Dengaz ft. Marcelo D2 - <i>Tamo juntos</i>	1	
<u>Inglês</u>	<u>6</u>	
Lil Jon & The East Side Boyz - <i>Get low</i>	2	
Outras canções (1 resposta cada)	4	
<b>Popular: Rock</b>	<b>6</b>	<b>11%</b>
<u>Inglês</u>	<u>6</u>	
Foo Fighters - <i>Best of you; Everlong</i>	2	
The Smiths - <i>Bigmouth strikes again; There is a light that</i>	2	

<i>never goes out</i> Outras canções (1 resposta cada)	2	
<b>Popular: Reggae</b>	<b>3</b>	<b>5%</b>
<u>Inglês</u> MAGIC! – <i>Rude</i> Matsyahu - <i>Sunshine</i> OMI – <i>Cheerleader</i>	<u>3</u> 1 1 1	
<b>Popular: Outros registos</b>	<b>2</b>	<b>4%</b>
<u>Português</u> Mariza - <i>Alma minha alma</i> (fado) Zona 5 ft. Landrick - <i>Segunda mão</i> (quizomba)	<u>2</u> 1 1	
<b>Outro</b> (não sabe / não respondeu)	<b>2</b>	<b>4%</b>
<b>Subtotal: canções em português</b>	<b>18</b>	<b>32%</b>
<b>Subtotal: canções em inglês</b>	<b>36</b>	<b>64%</b>
<b>Total</b>	<b>56</b>	

Anexo 4: Intérpretes/Canções favoritos dos membros do Clube de Canto

<b>Intérpretes - Canções Favoritas</b>	<b>Total</b>	<b>(%)</b>
<b>Popular: Pop</b>	<b>38</b>	<b>79%</b>
<u>Português</u> Agir - <i>Se o tempo é dinheiro</i>	<u>2</u> 2	
<u>Inglês</u> Wiz Khalifa ft. Charlie Puth - <i>See you again</i> Demi Lovato - <i>Give your heart a break</i> Jai Waetford - <i>Shy</i> Ariana Grande - <i>One last time</i> (2); <i>I have nothing</i> Pink - <i>Fucking perfect</i> Alicia Keys - <i>If I ain't got you</i> One Direction - <i>You and I</i> ; Outras canções (1 resposta cada) Cimorelli - <i>Believe it</i> ; Outras canções (1 resposta cada) <i>5 seconds of summer - Don't stop</i> Outras canções (1 resposta cada)	<u>36</u> 5 4 3 3 2 2 6 4 3 4	
<b>Popular: Hip Hop</b>	<b>5</b>	<b>10%</b>
<u>Inglês</u> Bars and Melody - <i>Hopeful</i>	<u>3</u> 1	

Becky G - <i>Shower</i>	1	
Pitbull ft Ke\$ha – <i>Timber</i>	1	
<u>Chinês/Coreano</u>	<u>2</u>	
Exo (boysband chinesa/sul coreana) - <i>Wolf</i>	1	
Luhan - <i>Beautiful stranger</i>	1	
<b>Popular: Outros registros</b>	<b>4</b>	8%
<u>Português</u>	<u>3</u>	
Master Jake - <i>Sou teu fã</i> (quizomba)	1	
Boy Teddy - <i>Deixa-me ser eu</i> (quizomba)	1	
Bruno & Marrone - <i>Dormi na praça</i> (duo sertanejo)	1	
<u>Espanhol</u>	<u>1</u>	
Daddy Yankee – <i>Limbo</i> (Dança/Pop latino)	1	
<b>Outro</b> (não sabe / não respondeu)	<b>1</b>	2%
<b>Subtotal: canções em português</b>	<b>5</b>	10%
<b>Subtotal: canções em inglês</b>	<b>39</b>	81%
<b>Subtotal: canções em chinês/coreano</b>	<b>2</b>	4%
<b>Subtotal: canções em espanhol</b>	<b>1</b>	2%
<b>Total</b>	<b>48</b>	



### **CAP. 3 - O diário gráfico usado na aula de educação visual e de educação tecnológica como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem <sup>33</sup>**

*Maria Cristina Afonso Magalhães <sup>34</sup> e José Alberto Lourenço Gonçalves Martins <sup>35</sup>*

#### **Enquadramento teórico**

A qualidade da educação depende do grau de aproveitamento dos recursos. Por vezes, são muitos os recursos e poucos os resultados, havendo um baixo aproveitamento do sistema educativo, em que o aluno obedece, atingindo objetivos frágeis de significado e efémeros de ensinamentos, na sua preparação intelectual, física e emocional para viver de forma decente, digna e humana. Pelo fato de haver mais recursos a educação não necessariamente melhora. Porquê? Talvez não seja

---

33 Magalhães, M. C. A. & Martins, J. A. L. G. (2018). O Diário Gráfico usado na aula de Educação Visual e de Educação Tecnológica como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 85-103). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>34</sup> *Maria Cristina Afonso Magalhães*: Docente do Departamento de Artes Visuais da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança. Doutoranda na Área de Comunicação Visual e Expressão Plástica do Instituto de Educação – Universidade do Minho – Instituto de Educação.  
Endereço eletrónico: mcrisamag@gmail.com

<sup>35</sup> *José Alberto Lourenço Gonçalves Martins*: Universidade do Minho - Instituto de Educação. Email: josealmartins@gmail.com

importante a existência de mais recursos mas sim o aproveitamento daqueles que são absolutamente necessários.

Para além das reformas educativas e dos discursos sobre o currículo, importa, de fato, que os projetos curriculares conduzam ao ponto de equilíbrio entre o ‘gostar de aprender’ e o ‘gostar de ensinar’, em ambiente livre, responsável e plural. Aos professores compete implementar e dinamizar essas “mudanças, transformando-se em donos de ideias e autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas, de modo a proporcionar aos alunos uma experiência educativa verdadeiramente significativa” (Vale, 2005, p. 54). Focar a atenção numa perspetiva de resolução dos problemas educativos reais, não tanto na resolução dos problemas organizacionais e curriculares, é uma opção profícua para o professor, pois é no exercício partilhado das experiências reais que se estimula a aprendizagem e o crescimento pessoal e social dos alunos. As realidades sociais e escolares são muito diferentes, assim como as formas de participação. Por isso, a preparação das crianças para a vida no mundo global não pode remeter-se apenas ao que o professor pretende que os alunos digam, mas também ao que eles desejam dizer e fazer.

O professor que acredita naquilo que faz “dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos. Deste modo, alimenta a sua própria motivação”(Estanqueiro, 2010, p. 32). Um professor confiante em si faz um exercício contínuo e sistemático de domínio sobre os conteúdos, partilha os conhecimentos com os seus alunos, aceita e acolhe as suas ideias e experiências, arrisca novas abordagens educativas que possibilitem o aprofundamento e a reflexão sobre o que o aluno aprende e como aprende. Se o professor deixar os alunos contarem a sua própria ‘história’ então será capaz de compreendê-los melhor. O professor deve estar consciente de que



as crianças não aprendem todas do mesmo modo: cada uma tem o seu próprio ‘mundo’ criativo, imaginativo, de ação, manifestando uma forma particular de acesso à informação e de perceber determinadas sensações e objetos. Hower Gardner (1995), através da sua teoria das inteligências múltiplas, evidencia o poder dinâmico da inteligência, da diversidade dos comportamentos humanos, suscitando a reflexão sobre o desenvolvimento da criança, das suas capacidades e do estímulo do seu potencial. As capacidades mentais, verbais e emocionais permitem ao indivíduo comunicar de forma simbólica, planificar, questionar e regular a sua ação de acordo com as suas ideias, emoções, sentimentos e afetos (Sánchez, 2009). Neste sentido, considera-se que a escola deve atender aos desejos e às necessidades específicas da criança de forma a proporcionar-lhe o ‘bem-estar’ necessário ao seu desenvolvimento, rendimento e aprendizagem. Para tal, a escola deve valorizar processos comunicacionais menos dirigidos e mais livres de bloqueios, ações que promovam a motivação, o interesse, a imaginação, a memória, a expressão pessoal e o pensamento criativo, para que a criança se sinta segura e apreciada, sendo capaz de experimentar diversas formas de agir e interagir sem receio da censura, do castigo ou do abandono (Hohmann, 1984).

Na “actividade educativa, em Educação Artística, é fundamental que se ponham de lado as perspectivas que consideram a educação como um processo de transmissão verbal de conhecimentos, efectuado por um professor que ‘sabe’, sobre um aluno passivo, inapto e imerecedor, para se adoptar a posição de considerar a criança como pessoa capaz, centro e motor da sua educação, acreditando-se e investindo-se no conceito de que ‘a criança tem capacidade para se educar a si própria’” (Sousa, 2003, p. 143). Passar dum estado em que as crianças são obrigadas a aprender para um estado em que elas escolhem a

forma como querem aprender pode implicar resultados surpreendentes. Muitas vezes os professores criam a representação de que se as crianças puderem escolher o que querem aprender elas vão dizer que não querem aprender aquilo que eles querem ensinar. Em vez disto, o professor deve motivar os alunos para o desenvolvimento de atitudes para a liberdade de escolha e para a responsabilização pelas escolhas que tomam, pois “é esta liberdade, que viabiliza o crescimento, a auto-aprendizagem, a auto-descoberta e a auto-determinação do indivíduo” (Martins, 2009, p. 97). As ações positivas e proativas, em que o indivíduo usa a plenitude das suas capacidades mentais e emocionais, agindo de dentro para fora, ajudam-no a mudar a sua atitude e a melhorar a forma de ver e resolver os problemas (Rossini, 2008, p. 53).

Há ações que, embora não façam parte da prática corrente da maioria dos professores, deveriam fazer. Uma delas refere-se ao uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo capaz de auxiliar o aluno na condução da sua aprendizagem, na regulação das suas emoções e na sua auto-avaliação. “A auto-regulação e a performance referem-se aos processos através dos quais os aprendentes ativam e mantêm pessoalmente as cognições, os afetos e os comportamentos que estão sistematicamente orientados para a concretização de objetivos pessoais.” (Zimmerman, 2011, p. 1).

Em contexto educativo, o DG revela-se “un soporte que recoge las evidencias de las actividades de aprendizaje, junto con un relato reflexivo que materializa los pensamientos del alumnado relacionados con el proceso de aprendizaje” (Pardiñas, 2011, p. 23); apresenta um grande potencial como espaço de expressão aberto à criação, à reflexão e à aprendizagem; permite aos alunos registar, descobrir e aprofundar modos de ver, pensar e comunicar. Através dele é possível evidenciar o percurso

individual, social, emocional e cultural dos alunos. Como refere Pardiñas (2011, p. 26), o DG é uma “obra de creación única, personal, multisensorial, en constante evolución y revisión, sin miedo a equivocarnos, asumiendo retos personales [...] además nos permite, como profesorado, aproximarnos al trabajo del alumnado para entenderlo como una actividad compleja de elementos multifacéticos que se relacionan dentro y fuera del contexto de la educación y la enseñanza”.

Como ferramenta de trabalho e de valor didático e pedagógico, o DG permite a aquisição de novas experiências, de competências e torna “as pessoas mais atentas e observadoras ao que as rodeia, com mais vontade de experimentar materiais, técnicas e modos de registo, fazendo-o sistematicamente no seu quotidiano e, por último, elevando a qualidade e expressividade desses registos” (Salavisa, 2008, p. 245). Salavisa aconselha os professores à exploração do DG na aula. Mas não basta apenas usá-lo, é necessário que os professores reflitam sobre o seu interesse; que demonstrem e apresentem exemplos de DGs, expliquem os seus diferentes usos; que o reconheçam como um objeto único, pessoal e intransmissível; que evidenciem a sua importância para o ensino/aprendizagem; que expliquem a sua utilidade em qualquer área vocacional; que motivem o seu uso, sem qualquer tipo de condicionamento ou pressão; que articulem o uso do DG com as atividades realizadas na sala de aula, permitindo alargar o leque de experiências (Salavisa, 2008).

## **Objetivos**

A contextualização teórica apresentada, procura fundamentar os dados empíricos desta pesquisa que se enquadra num estudo de formação-investigação-ação mais vasto, centrado no uso do DG na aula de EV e ET. É neste contexto que se

circunscrevem os objetivos da pesquisa, permitindo refletir e avaliar a forma como os alunos usaram o DG ao longo do processo de ensino-aprendizagem na aula de EV e ET. Partindo dum cenário de formação dos participantes em que foram discutidas, entre a investigadora, os professores e os alunos, algumas estratégias de integração do DG no desenvolvimento das atividades e das unidades de trabalho previstas nos projetos curriculares de cada turma, os alunos passaram a usar o DG na aula de EV e ET de forma livre e pessoal, tomando a liberdade na escolha dos métodos, materiais e técnicas de registo.

A estas estratégias associou-se um leque de possibilidades para os alunos: desenhar, ocupando uma ou duas folhas; registar numa posição diagonal, horizontal ou vertical; intervir de forma regular/diária; voltar atrás, emendar, refazer páginas, acrescentar, colar, desenhar, escrever, relacionar ideias e conceitos; criar páginas em branco, etc. (Salavisa, 2008). Deste contexto foi possível, nesta fase do trabalho de investigação, apresentar os resultados de uma amostra que permite responder a dois objectivos: refletir sobre o uso do DG na aula de EV e ET como forma de expressão pessoal e de auto-regulação da aprendizagem; avaliar o contributo do uso do DG na aula de EV e ET para o desenvolvimento de competências dos domínios cognitivo, emocional e social.

## **Metodologia**

Para a organização metodológica desta pesquisa, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista prático, há alguns aspetos que a enquadram e delimitam. O primeiro refere-se à opção pela abordagem qualitativa de natureza fenomenológica-interpretativa que, tendo norteado as escolhas ao nível dos objetivos, da orientação da recolha de dados e dos procedimentos de análise e interpretação de resultados visou, sobretudo,

compreender e interpretar a realidade, tal como ela foi entendida pelos sujeitos do estudo (Gómez *et al.*, 1999). O aspeto central deste tipo de abordagem é “a compreensão das intenções e significações (crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc.) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se o *que* na realidade faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2014, p. 41). A especificidade desta abordagem combina-se com a metodologia quantitativa por se considerar que esta permite reforçar a interpretação através de indicadores úteis à coerência e à credibilidade da investigação.

O segundo aspeto refere-se à escolha da abordagem metodológica da investigação-ação, por se considerar que permitiria levar a efeito as respostas às questões e aos objetivos da pesquisa, centrada no uso do DG na aula de EV e ET e nos seus possíveis contributos para o currículo. A investigação-ação é “orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo” (Cardoso, 2014, p. 11).

A estrutura da investigação-ação concebida englobou a participação dos alunos e dos professores num processo de formação que teve como objetivo fornecer um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que ajudassem os participantes a tomar consciência do problema e das ações necessárias à sua compreensão e reflexão, no contexto em que estavam implicados. A condução do processo de investigação, concebida como formação-investigação-ação, foi feita por etapas, numa linha temporal de continuidade e de progressão, ao longo do primeiro e segundo períodos letivos.

A investigação-ação visa “explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos, e não as variáveis

(causas) que possam estar na base dos seus comportamentos e atitudes” (Amado, 2013, p. 49). A principal preocupação assentou na compreensão das práticas de sala de aula e na sua reflexão, visando explicar o que essas mesmas práticas sugeriam, para possibilitar uma mudança que fosse capaz de suscitar novas ideias, de desenvolver novas práticas defensoras do uso do DG em contexto de sala de aula nas disciplinas de EV e ET.

O contexto geral da intervenção no processo de formação-ação, de comprometimento e de participação da investigadora nas atividades observadas, envolveu a participação de três turmas de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (2CEB) e de seis professores de EV e ET, a lecionar em par pedagógico à data da recolha de dados. Entre as técnicas e instrumentos de recolha de dados envolvidos na pesquisa global, escolheram-se os que seriam mais coerentes, credíveis e adaptados à realidade observável, ao contexto de ensino-aprendizagem, à natureza do estudo e aos objetivos propostos. A estratégia da observação participante, a técnica da entrevista semiestruturada e o instrumento de trabalho designado por DG, assumiram maior relevância. No entanto, nesta pesquisa, a análise dos dados e a apresentação e discussão dos resultados incidem sobre uma amostra relativa às entrevistas finais semiestruturadas realizadas aos alunos.

De um modo geral, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem dos participantes, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A opção pelo modelo de entrevista semiestruturada valorizou a condução flexível do guião para estimular a memória dos entrevistados, ‘ler’ o seu pensamento, encontrar, na minúcia da pergunta, pistas para outras interpretações e abordar aspetos particulares que emergiram do processo de investigação. Cumpridas as etapas de validação e de

legitimação da entrevista, procedeu-se, na fase final da investigação, à realização das entrevistas aos alunos. Optou-se pela sua organização em grupos de dois com o objetivo de estimular o diálogo e o à-vontade entre a investigadora e os entrevistados. A entrevista foi realizada em sala designada para o efeito, teve a duração média de 10 minutos, sendo áudio-gravada, como formalmente foi acordado.

Quanto aos DGs, foram integrados na ação da aula de EV e ET como um instrumento de trabalho para a realização de todo o tipo de registos. Na fase prática da formação-ação, sob a orientação dos professores da turma e da investigadora, os alunos construíram, individualmente, o seu DG, usando os recursos existentes na sala de aula, bem como outros disponibilizados pela investigadora. Na fase teórica da formação-ação a investigadora discutiu, com cada uma das turmas, algumas estratégias de integração do DG na aula, evidenciando a importância de se salvaguardar o decurso normal das atividades de ensino-aprendizagem previstas e planeadas pelos seus professores.

No contexto da análise dos dados da pesquisa em desenvolvimento, circunscreveram-se, para a análise e interpretação de resultados, os dados relativos à amostra de conveniência, composta por 12 entrevistas finais (4 por turma, realizadas em grupos de 2 alunos). Na transcrição textual das entrevistas, salvaguardou-se a identificação dos alunos através da atribuição dum código alfanumérico (A1, A2, A3, A4, etc., B1, B2, etc., C1, C2, etc.), designando cada letra a turma e cada número o aluno.

Os procedimentos de análise de dados assentam na análise de conteúdo que permite “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’ tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos com

vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2014, p. 348).

Os dados de natureza qualitativa, focados no conteúdo das entrevistas, foram sujeitos a análise, seguindo dois procedimentos confluentes. O primeiro inscreveu-se no modelo proposto por Bardin, em que a organização da análise se faz em “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2009, p. 121). O segundo seguiu as indicações de Amado (2014) quanto à formulação de categorias, subcategorias, descritores, unidades de registo e respetiva codificação.

Atendendo à importância da visão holística da realidade em análise, procedeu-se do seguinte modo quanto à sistematização dos dados: 1º - reduziram-se os dados brutos das entrevistas a um quadro, onde se isolaram unidades de registo que traduziram ideias-chave ou dados com significado para a pesquisa; 2º - codificaram-se os dados obtidos e procedeu-se ao seu enquadramento em categorias, subcategorias e descritores.

## **Resultados**

Seguindo a lógica organizativa da análise de conteúdo e após a leitura dos dados respeitantes às unidades de análise (das 12 entrevistas) foi possível sublinhar, através das respostas e opiniões dos entrevistados, pontos de ligação e ocorrências regulares que ajudam a responder aos objetivos da pesquisa. No Quadro 1 apresenta-se o conjunto de categorias, indicadores e descritores emergentes da análise às entrevistas realizadas aos alunos.

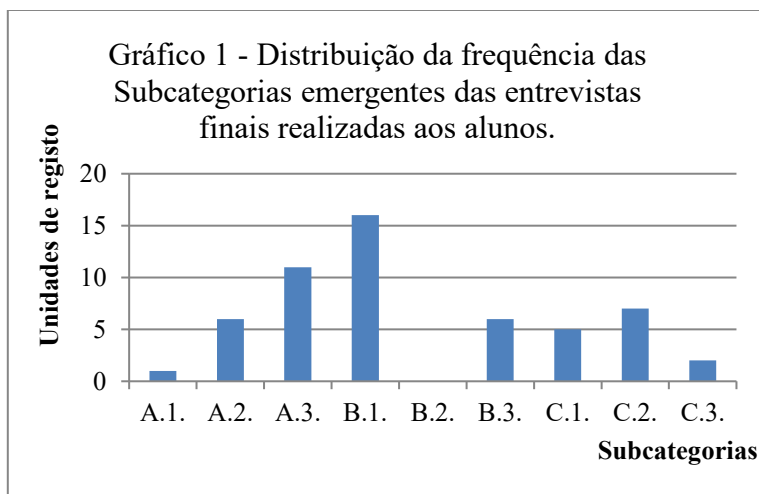


Quadro 1.

Frequência das subcategorias e descritores emergentes das entrevistas finais realizadas aos alunos.				
Categories	Subcategorias	Descritores	Freq.	Freq. Acum.
(A) O uso do DG como recurso formativo usado pela criança para construção de competências em EV e ET	<b>A.1.</b> Competências Interpretativas	A criança compreende a informação que regista no DG	1	
	<b>A.2.</b> Competências Procedimentais	A criança consegue organizar a informação elaborando registos de forma consciente	6	
	<b>A.3.</b> Competências Operacionalizantes	A criança consegue utilizar o DG nos diferentes desafios e situações problemas	11	18
(B) O uso do diário gráfico na aula de EV e ET	<b>B.1.</b> Como Facilitador	Situações em que o DG facilita as Aprendizagens	16	
	<b>B.2.</b> Como Barreira	Situações em que o DG dificulta as Aprendizagens	0	0
	<b>B.3.</b> Como Expectativa	Situações em que o DG cria expectativas	6	22

(C) O DG como Instrumento de Autorregulação das Aprendizagens do aluno	<b>C.1. O DG e a Auto-Eficácia do aluno</b>	O aluno sente que evoluiu e desenvolveu as suas capacidades e competências	5	
	<b>C.2. O DG como Regulador Emocional</b>	O aluno toma consciência das suas emoções e adapta os seus comportamentos às situações ou acontecimentos na sala de aula	7	
	<b>C.3. O DG como Regulador Cognitivo</b>	O aluno define e transfere conscientemente conhecimentos e estratégias	2	14

No Gráfico 1 visualiza-se graficamente a informação do Quadro 1.



No Quadro 2 apresenta-se a distribuição das unidades de registo por subcategoria e por aluno.

Quadro 2.

Distribuição das unidades de registo por subcategoria e por aluno.											
Turma	Alunos	Subcategorias									Total
		A.1	A.2	A.3	B.1	B.2	B.3	C.1	C.2	C.3	
A	A1	0	0	0	1	0	0	0	3	1	5
	A2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	A3	0	1	2	2	0	0	0	0	0	5
	A4	0	3	2	2	0	0	0	0	0	7
B	B1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3
	B2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	4
	B3	0	1	1	3	0	0	0	1	0	6
	B4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	C1	0	0	2	2	0	0	1	0	0	5
	C2	1	0	2	2	0	0	1	1	0	7

	C3	0	0	0	1	0	3	1	0	0	5
	C4	0	0	0	1	0	2	2	0	0	5
Total		1	6	11	16	0	6	5	7	2	54

## **Análise e discussão dos resultados**

Do conjunto de categorias, subcategorias e descritores emergentes, apresentados nos Quadros 1 e 2, evidencia-se que o uso do DG na aula de EV e ET como facilitador da aprendizagem, apresenta 16 unidades de registo (enquadradas no descritor “Situações em que o DG facilita as Aprendizagens”), mencionadas por 10 dos 12 alunos, sendo que 1 aluno tem 3 registos e 4 alunos têm 2 registos cada.

Através das unidades de registo relativas aos comentários dos alunos evidencia-se a importância do uso do DG na aula de EV e ET para o desenvolvimento de formas pessoais de pensar, observar e exprimir ideias em diversas situações: “[Com o DG] aprendemos que podemos libertar tudo o que pensamos.” (Aluno B2); “Eu pensava que EV e ET era só régua, usar aquelas coisas da régua e do esquadro e afinal não, podemos desenhar e expressar tudo o que vivemos, essas coisas.” (Aluno C1). O DG ao permitir uma entrega livre e articulada com as atividades da aula (Salavisa, 2008) possibilitou ao aluno abrir novos caminhos para aprender mais ‘coisas’ e exprimir melhor as suas ideias.

O uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo usado pela criança para construção de competências operacionalizantes apresenta 11 unidades de registo (enquadradas no descritor “A criança consegue utilizar o DG nos diferentes desafios e situações problemas”), mencionadas por 7 dos 12 alunos, sendo que 4 deles têm 2 registos cada. A mobilização de

competências para a resolução de problemas implica processos de pensamento mais elaborados, ligados à transferência do conhecimento de um contexto para outro. A criança tomou a iniciativa de exprimir no DG, em diferentes situações, os significados que deseja. Esta atitude revela que o DG ajudou o aluno a transformar a ferramenta num regulador das suas atividades intelectuais e emocionais.

Os alunos ‘tomaram conta’ do DG para exprimirem o que iam vivenciando em diversas situações e contextos: “[Usava o DG] em Português, História e Inglês.” (Aluno B1). “Eu fui ao Algarve (...) e levei o diário e desenhei coisas das praias.” (Aluno C1); “Sempre que eu vá ao parque, sempre que eu saio agora e vá aos parques eu levo sempre o meu diário e encontro alguma coisa e eu transmito para o diário.” (Aluno C2). O uso do DG como regulador emocional apresenta 7 unidades de registo (enquadradas no descritor “O aluno toma consciência das suas emoções e adapta os seus comportamentos às situações ou acontecimentos na sala de aula”), mencionadas por 5 dos alunos, sendo que 1 deles tem 3 registos.

Através da leitura das duas unidades de registo que se seguem é possível conhecer o pensamento e estado emocional dos alunos: “Eu tenho muitas palavras para conseguir resumir isso (...) consegui aprender a não falar para mim, dentro, a falar para todos, por exemplo, aquele diário não pode ser só para mim, para eu ler, mas também para outra gente e, assim, já não preciso de ter medo ou vergonha de dizer o que está no diário, porque está... é para sentir, é para ouvir, é para dizer.” (Aluno A1); “Dizer mais o que sentia, sei lá, fico mais aliviada sobre o que sinto.” (Aluno B3).

A verbalização do pensamento sobre o que o aluno sente relativamente a si e aos outros, revela um reconhecimento de uma mudança que foi feita de “dentro para fora” ou seja, o aluno

torna-se proactivo, tomando mais consciência dele próprio e da atitude a tomar face aos outros e aos contextos (Rossini, 2008, p. 53). Ele toma consciência de que o DG lhe proporcionou adquirir um maior controle sobre as suas próprias emoções, permitindo-lhe perder o medo e exprimir o que sente (Pardiñas, 2011). As palavras do Aluno A1 exprimem que o DG funcionou como uma ‘descarga’ emocional que o leva a destruir o medo e a construir a confiança.

O uso do DG na aula de EV e ET como expectativa apresenta 6 unidades de registo (enquadradas no descritor “Situações em que o DG cria expectativas”), sendo que 1 deles apresenta 3 registos e o outro 2 registos. O DG gerou, em alguns casos, expectativas ligadas à recordação e às memórias, projetando as suas realizações num futuro próximo ou longínquo: “[O DG] transmitiu-me ... uma coisa que eu sei que já posso desenhar quando for grande.” (Aluno C3); “Depois quando nós formos maiores vai ser giro nós pegarmos no diário e vemos aquilo que fizemos, depois comparar [com] o que fazemos agora.” (Aluno C4).

O uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo usado pelo aluno para construção de competências procedimentais apresenta 6 unidades de registo (enquadradas no descritor “A criança consegue organizar a informação elaborando registos de forma consciente”), mencionadas por 4 dos 12 alunos, sendo que 1 deles tem 3 registos. Através da manipulação e da construção a criança aprende a pensar, a questionar o real e a desenvolver formas pessoais de registo e de processos de resolução de problemas. O desenvolvimento de formas de trabalho e apresentação de conteúdos requereu, algumas vezes, a atenção do professor, ficando outras vezes a cargo do aluno. “Colar flores (...) a professora (...) disse para fazermos.” (Aluno

A4); “Eu já estou a começar a fazer outro [DG].” (Aluno B1), representam duas unidades de registo que evidenciam uma certa orientação pedagógica da atividade, mas também o desenvolvimento de uma progressiva autonomia para aplicar e manipular materiais e conteúdos.

O uso do DG como regulador da autoeficácia apresenta 5 unidades de registo (enquadradas no descritor “O aluno sente que evoluiu e desenvolveu as suas capacidades e competências”), mencionadas por 4 dos alunos, sendo que 1 deles tem 2 registos. O trabalho com o DG revelou-se importante para a tomada de consciência do aluno sobre a forma como melhorou as suas aprendizagens. O DG permitiu-lhe monitorizar e regular essas aprendizagens. Este aspeto permite refletir sobre a dimensão formativa da avaliação assente no uso do DG, pois ele possibilitou aos alunos detetar as suas dificuldades e progressos. Estes comentários podem elucidar-se através das seguintes unidades de registo: “[Acho que o DG me ajudou] porque eu antes não desenhava assim, no dia-a-dia não desenhava tanto e agora desenho, eu lembro-me e pego numa folha e desenho alguma coisa.” (Aluno C1); “Antes do diário eram desenhos assim muito fraquinhos, depois ao evoluir começaram a ser melhores, foi tipo um professor, um segundo professor.” (Aluno C3).

## **Conclusões**

A análise qualitativa apresentada, através do segmento de análise de conteúdo a 12 entrevistas, permitiu obter um quadro sinóptico onde se evidenciaram as categorias, subcategorias e descritores emergentes que fundamentam e permitem dar continuidade ao processo de análise de conteúdo em que assenta a investigação sobre o uso do DG na aula de EV e ET. Nesta amostra, evidenciam-se dados que confirmam que a estratégia do

uso do DG, em contexto de sala de aula de EV e ET e fora dela, permitiu aos alunos estruturarem as suas capacidades de pensamento, de aprendizagem e de relação emocional.

O desenvolvimento de competências dos domínios do *saber, saber fazer, saber estar, saber ser e do saber saber* saiu valorizado com o uso do DG na aula pois impulsionou um processo interno de autorregulação das aprendizagens. O aluno, ao tomar mais consciência das suas capacidades, competências e emoções, torna-se agente da sua própria mudança. A partir dos resultados da amostra deste ensaio, projeta-se a análise dos restantes dados da investigação.

## Referências

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*, 4ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. M. (2014). *Inovar com a investigação-ação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gómez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hohmann. M. (1984). *Da criança ao aluno, um itinerário pedagógico, ensinar é investigar* (Vol. I). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, J. A. (2009). *Metacognição, criatividade e emoção na*



- educação visual e tecnológica: contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso.* Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Pardiñas, M. J. Agra (2011). *Escrituras de lo invisible desde el oasis: viaje por un proceso de incertezas, pesquisas y experiencias.* In APECV (Orgs.), *Actas do 23º Encontro da APECV, Identidade das Artes Visuais, Identidade e Cultura no século XXI.* (pp. 20-47). Porto: APECV.
- Rossini, M. A. (2008). *Educar es crear en la persona.* Madrid: Narcea Ediciones.
- Salavisa, E. (2008). *Diários de viagem, desenhos do quotidiano.* Lisboa: Quimera Editores.
- Sánchez, F. L. (2009). *Las emociones en la educación.* Madrid: Ediciones Morata.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas, 1º Vol.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, M. J. M. M. (2005). *Arte, Currículo e Avaliação. A avaliação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica.* Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Consultado em 14-4-2016 no site:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6218/1/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>
- Zimmerman (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance,* 1st Ed, 1-5. New York: Routledge. Consultado em 10-5-2016 no site:  
[https://books.google.pt/books?id=XfOYV0lwzGgC&pg=PA312&dq=zimmerman+b.\(2000\).+attaining+self-regulation&hl=pt-PT&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=zimmerman%20b.%20\(2000\).%20attaining%20self-regulation&f=false](https://books.google.pt/books?id=XfOYV0lwzGgC&pg=PA312&dq=zimmerman+b.(2000).+attaining+self-regulation&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=zimmerman%20b.%20(2000).%20attaining%20self-regulation&f=false)



## CAP. 4 - Teatro infantil brasileiro: uma história outra <sup>36</sup>

*Sidmar Silveira Gomes*<sup>37</sup>

*Nunca escrevi nada além de ficções e estou plenamente consciente disso, mas creio que é possível implementar ficções no interior da verdade.*

Michel Foucault

Vemos em cena a personagem Giovana, uma menina de aproximadamente 8 anos. O cenário nos apresenta o fundo de um quintal, no qual identificamos móveis velhos empilhados junto a caixas de papelão, um cobertor xadrez esticado como cortina de fundo e um forninho elétrico pendurado por duas mãos francesas. Giovana traça tamanquinho de salto alto; calça jeans com *stretch*, demarcando as curtas curvas de seu corpo; e uma blusinha cor de rosa. Seus cabelos, compridos e crespos, estão divididos ao meio. Cada metade forma uma trança.

A cena começa quando outra garota, certamente com uma idade próxima a de Giovana, mas a qual ainda não conhecemos em suas características físicas, começa a cantar e filmar Giovana

---

<sup>36</sup> Gomes, S. S. (2018). Teatro Infantil Brasileiro: Uma História Outra. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 105-121). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>37</sup> *Sidmar Silveira Gomes* é doutorando do Departamento de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação do Prof. Dr. Julio Groppa Aquino. Atualmente atua como Orientador de Artes Dramáticas no Serviço Social da Indústria (SESI-SP) e como pesquisador do tema teatro e infância.

dançando sobre uma mesa e se exibindo para a câmera. Quando a antagonista começa a cantar, após uma ou outra tropeçada na letra da música, podemos escutar algo da ordem: “desce, sobe, empina a bundinha, toda delícia, toda gostosa”. Sob a incitação da voz aguda de sua amiga, a protagonista “empina a bundinha”, desce, sobe, joga seus braços para cima, chacoalha os quadris, e se mostra “toda delícia”, “toda gostosa”, alternando posições de frente e de costas para a câmara.

Numa tentativa de sensualidade, Giovana se apoia no forninho elétrico suspenso pelas duas mãos francesas. Eis que o clímax se apresenta: as mãos francesas se desprendem em parte da parede que as sustenta e a criança Giovana se vê em apuros tentando segurar o forninho. Sua amiga então para de cantar e demonstra apreensão por meio da exclamação: “Eita Giovana!”<sup>38</sup>. Giovana tenta manter a calma e reverter a situação devolvendo o forninho à sua posição inicial. Mas a tentativa é frustrada e uma das laterais do forninho se desprende de vez do apoio da mão francesa. Giovana então não se contém e começa a chorar. A colega, pela primeira vez tirando Giovana do plano principal da filmagem, vira-se de costas, nos apresentando o outro lado desse quintal e chamando por sua mãe:

Menina: Mãe, o forninho caiu! A Giovana se pendurou no forninho e o forninho caiu.

Mãe: (*Vindo ao encontro das meninas no quintal*) Não entendi.

Menina: O forninho caiu.

Giovana: (*Chorando e com voz melosa*) Eu não me pendurei.

Percebemos então que a cinegrafista perde o foco, baixando a câmera e registrando o chão em ardósia do quintal, os vasos de

---

<sup>38</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=U5P3raTyKKA>

plantas e os pés da mãe, vestindo chinelas de borracha, se aproximando rapidamente.

Mãe: Isso, isso, pendura mesmo! (*Ao fundo o choro de Giovana cresce em intensidade e volume*).

A cinegrafista, num plano um pouco mais distante da cena principal, agora sobe a câmera registrando a mãe de costas a se aproximar de Giovana, que continua a segurar desesperadamente o forminho. Só então a cinegrafista volta a câmera para si. Revela ter também aproximadamente 8 anos, talvez seja prima ou amiga de Giovana. A menina tem cabelos lisos e pretos, soltos, que na parte frontal se agrupam em uma franja jogada para a lateral da testa. A cinegrafista desculpa-se 3 vezes diretamente para a câmera. Quando será dado o veredicto final pela Mãe, a menina cinegrafista se adianta, interrompe a gravação e grita: corta!

A cena descrita acima data de 3 de fevereiro de 2014 e encontra-se em formato de vídeo no Youtube, site que permite que seus usuários carreguem e visualizem vídeos em formato digital. Intitulado por “Eita Giovana”, o vídeo obteve até a presente data a marca de 2.694.397 visualizações. Como uma espécie de teatro infantil contemporâneo, por meio desse vídeo podemos identificar duas crianças *performers* protagonizando uma cena a partir da apropriação dos meios de produção, registro e divulgação, em que as discussões sobre o espetacular e a representação se fazem presentes do começo ao fim.

A teórica e professora canadense Josette Féral (1985) utiliza o conceito de *Teatro Performativo* para dar conta dos acontecimentos da cena contemporânea. Segundo Féral, são elementos do *Teatro Performativo*: transformação do ator em *performer*, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo

centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia, dentre outros.

Na cena filmada descrita acima o caráter testemunhal das atuantes foi trazido para o primeiro plano, e junto dele surgiu a problematização da noção de personagem. O distanciamento da noção de representação em prol da aproximação à noção de presentificação de uma imagem espetacular da criança na contemporaneidade é o que se vê. É como se as atuantes não representassem em cena o seu cotidiano, mas sim o descrevessem. O corpo que preenche o espaço vazio da encenação não representa mais personagens, mas utiliza sua autobiografia como material cênico. Como apresenta Féral, o *performer* recusa “totalmente a personagem e [...] [põe] em cena o artista ele mesmo, artista que se coloca como um sujeito desejante e performante, mas sujeito anônimo interpretando a ele mesmo em cena” (Féral, 1985, p.135).

*Eita Giovana* é um vídeo de 49 segundos que inventaria, presentificando pela perspectiva da própria criança, os modos de ser e estar da infância na contemporaneidade, em seus convívios com a idade adulta, seus acontecimentos e experiências.

Entre os meses de maio e setembro de 2015, o teatro do Centro de Atividades Culturais da unidade do Serviço Social da Indústria da Cidade de Osasco (SESI-SP), recebeu aproximadamente 180 espectadores em cada sessão de espetáculos teatrais infantis, contra 92 espectadores em cada sessão de espetáculos teatrais destinados ao público adulto. O que poderia ser uma realidade específica do SESI de Osasco parece se repetir em outros teatros. O teatro municipal Cacilda Becker, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo, recebeu no mesmo período, de maio a setembro de 2015, uma média de 115

espectadores em cada sessão de espetáculos teatrais voltados ao público infantil, contra 49 espectadores em cada sessão de espetáculos teatrais classificados como teatro adulto. A pergunta que emerge dos números apresentados é: por qual motivo o número de espectadores de teatro infantil nos casos analisados é praticamente o dobro em relação ao número de espectadores dos espetáculos de teatro adulto?

Diversos fatores podem contribuir para essa disparidade. Por exemplo, pode-se aviltar que a criança nunca vai sozinha ao teatro, está sempre acompanhada de um adulto responsável, o que resultaria em um maior número de espectadores a cada sessão. Mas e entre os adultos, é normal irem ao teatro sozinhos? Outro argumento seria o fato de que espetáculos infantis geralmente apresentam valor de ingresso menor que os espetáculos adultos. Entretanto, esse argumento é rebatido pelo fato de que no SESI-SP tanto os espetáculos adultos, quanto os infantis, são gratuitos. Já no caso do Teatro Cacilda Becker, os ingressos ou são gratuitos ou oferecidos a preços populares de no máximo R\$ 20,00.

O crítico Dib Carneiro Neto, referência em teatro infantil na cidade de São Paulo, anuncia na apresentação de seu livro “Já Somos Grandes” (2014) que o quadro do teatro infantil brasileiro melhorou consideravelmente nas últimas décadas. Exemplifica apresentando falas de profissionais que são referência nesse seguimento da produção teatral, colhidas ao longo de uma das cerimônias de anúncio dos vencedores do importante Prêmio FEMSA de Teatro Infantil e Jovem: “hoje em dia, tem muito mais teatro adulto ruim do que teatro infantil ruim”; “é mais fácil levar 200 pessoas para encher uma plateia de teatro infantil do que conseguir fazer o mesmo no teatro adulto”; “temos boas salas de teatro acreditando mais nos infantis e temos mais empresas patrocinadoras acordando para a qualidade consistente do teatro

infantil”; “vou a muitos festivais internacionais de teatro para a infância e juventude e posso dizer que não devemos nada a lugar nenhum do mundo”; “teatro infantil é hoje o grande veículo de sustentação financeira da classe artística de São Paulo”; “há muita gente atuando no teatro infantil pelo simples motivo de que há um público consumidor ávido”; “muitos departamentos de Marketing das empresas nem recebiam nosso projeto quando ficavam sabendo que era infantil, mas agora não é mais assim”; “teatro infantil é só no nome, mas já somos grandes”.

Adiante, Dib atrela o panorama otimista do atual teatro infantil brasileiro ao fato de que, entre outros motivos, hoje ele se desvencilhou de uma função proeminentemente educativa:

Hoje, finalmente, se compreendeu que se faz teatro infantil como arte (e não como aula) – para a criança se conhecer, se perceber, perceber o outro e perceber o mundo, a diversidade do mundo. Hoje, quem persiste na arte de fazer teatro para crianças deseja bem mais, por exemplo, do que só repetir lições e copiar os clássicos de forma preguiçosa e fácil. Existe mais pesquisa, mais interesse na linguagem, mais apuro da direção, mais necessidade de deixar uma marca nova na interpretação, mais rigor estético. (Carneiro Neto, 2014, p. 16).

O crítico acredita que o teatro infantil não deve prescindir de ensinamentos, desde que se atente à forma com que esses ensinamentos integrarão a encenação:

Canso de criticar espetáculos para crianças que perdem a mão da linguagem artística para virar uma aborrecida sucessão de lições de moral. É claro que é perfeitamente possível, e até desejável, que uma peça para os pequenos os ajude a compreender o mundo, a vida, os valores que mais prezamos. Mas como fazer isso no teatro sem cair na pregação maçante? Ensinando da forma mais eficaz



possível: sugerindo, mais de que mostrando; enredando, mais do que catequizando. (Carneiro Neto, 2014, p. 75).

Como resposta ao fato de que as plateias de espetáculos infantis têm mais público do que as plateias de espetáculos adultos, a presente pesquisa parte da hipótese de que essa disparidade assenta sobre o apelo educativo que, historicamente, ronda a ideia de teatro voltado ao público infantil. Levando uma criança ao teatro, se cumprem duas premissas fundamentais ao percurso do pequeno ser em formação: a diversão e a educação.

Em 14 de Novembro de 1944, o ator e embaixador brasileiro Paschoal Carlos Magno veio a público, por meio do jornal O Globo, fazer um apelo à sociedade: que os brasileiros se unissem em função da criação de espetáculos teatrais representados por adultos para o público infantil. Suas justificativas eram fundadas na educação da criança e na animação de seu interesse pela arte, no despertar do amor da criança pelos estudos, nos sentimentos patrióticos e de bravura, nas manifestações de cavalheirismo, enfim, em tudo o que poderia contribuir para a formação física, moral e espiritual do homem de amanhã.

É preciso chamar a atenção das autoridades, das escolas e do público em geral que o teatro ajuda o comando do idioma, o mais importante meio de comunicação, e que tem um imenso poder social, do qual o aspecto primordial é o seu esforço cooperativo. E quem a ele se dedicar está constantemente cultivando sua apreciação crítica, suas percepções de cor e som, aprenderá como conseguir melhor equilíbrio entre o seu corpo e a sua alma, destruindo toda a espécie de inibições e medos diante da coletividade. (Magno, 1944, p. 10).

O artigo intitulado *Divertir a Infância Educando-a para os Dias Futuros*, trazia em seu bojo uma “boa” notícia: era tornado

público o apoio da empresa Globo Comunicações ao mais novo projeto encabeçado por Paschoal Carlos Magno, o Teatro do Gibi. O projeto previa um teatro itinerante para levar aos mais longínquos bairros da cidade várias atividades, tais como circo, cinema, orquestra, curso de marionetes, teatro de estudantes etc. Por fim, o projeto acabou acontecendo pautado em um teatro de bonecos itinerante. Isso não significa que antes do ano de 1944 não houvesse no Brasil teatro infantil. O início das atividades teatrais no país é caracterizado pelo uso do teatro por parte dos jesuítas para a catequização dos índios. Os “Autos” criados e dirigidos pelos jesuítas também englobavam a participação das crianças, tanto como espectadoras quanto como intérpretes de personagens das tramas (Sandroni, 1995).

Um pouco mais adiante, no século XIX e início do século XX, o “teatrinho de sombras” e o “teatro de bonecos”, atrelados à ideia de instrução e educação, foram os grandes responsáveis pela diversão das crianças nas ruas do Rio de Janeiro (Benedetti, 1964). É consenso entre os pesquisadores do tema do teatro infantil que somente nos últimos anos do século XIX surgiu no Brasil uma produção teatral voltada unicamente para a criança. Esse teatro era caracterizado por peças curtas representadas por crianças e para crianças. Essas representações se davam nas escolas, na ocasião de comemorações de datas cívicas, ou nas casas das próprias crianças, em geral em datas natalícias. Os autores dessas dramaturgias as davam caráter didático-pedagógico, e por isso essa produção era classificada como Teatro Escolar (Sandroni, 1995).

Entre os autores expoentes dessa tendência, encontramos: Coelho Netto e sua escrita nacionalista; Olavo Bilac e sua obra didática, mas com inovações estéticas consideráveis; Carlos Góis e sua crítica ao analfabetismo no Brasil; Joracy Camargo e Henrique Pongetti, que apresentam junto a seus volumes

instruções de como se montar um espetáculo teatral; e Eustóquio Vanderley com suas publicações marginais em revistas e suplementos.

Ainda que o Teatro do Gibi acima citado se valesse de adultos manipulando bonecos, a representação direta não era de adultos para crianças. *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti, fora escrito, dirigido e representado por adultos, mas sua temática, estrutura dramática, linguagem e certo estilo de representação, foram pensados para o público infantil. Para muitos, eis a grande inovação. Estamos no ano de 1948, considerado como “o ano da descoberta do teatro infantil brasileiro”. A estreia de *O Casaco Encantado* obteve grande êxito, as crianças faziam fila na porta do teatro, e os adultos também. A procura por ingressos no Teatro do Ginástico, no Rio de Janeiro, foi tamanha, tornando-se necessário apresentar-se o espetáculo à noite. Assim, o espetáculo adulto, *Elizabeth da Inglaterra*, cedeu lugar para *O Casaco Encantado* também no horário nobre. O espetáculo viajou por diversos outros estados brasileiros, obtendo o mesmo sucesso que teve no Rio de Janeiro. Ganhou diversos prêmios, como a Láurea da Academia Brasileira de Letras e o Prêmio Arthur Azevedo. *O Casaco Encantado* foi traduzido para o espanhol, o francês e o inglês, sendo representado na Argentina, no Uruguai, dentre outros países. Segundo Benedetti:

O público desejava que fosse criado o teatro infantil. Ele estava nos planos da divina providência, que abençoava de maneira tão evidente aquele trabalho. *O Casaco Encantado* estava destinado a ser uma alavanca que moveria um mundo de talentos, de grandes vocações literárias e artísticas que iriam trabalhar para as crianças (Benedetti, 1964, p. 106).

“Inaugurado” o teatro infantil, a ideia disseminou-se encontrando em diversos cantos do país artistas profissionais e amadores interessados em seus desafios. Surgem desde então os grupos TESP (Teatro Escola São Paulo - 1948), sob os cuidados de Tatiana Belinky e Júlio Gouveia; o Teatro da Carochinha (1949), grupo carioca fundado por Pedro Veiga e Pernambuco de Oliveira; o Tablado (1951), projeto encabeçado por Maria Clara Machado e o influente e bem relacionado escritor Aníbal Machado, seu pai.

Na segunda metade do século XX e no início do século XXI, os discursos e práticas sobre o teatro infantil cresceram de forma vertiginosa. O manejo com as fontes temáticas do teatro infantil brasileiro revela discursos pautados em cinco temas recorrentes: a) Um projeto de infância: o protótipo de infância cantado em verso e prosa nos discursos pronunciados pelo adulto sobre a criança no interior das práticas do teatro infantil; b) A educação do teatro: relações de codependência entre o teatro infantil e a educação, a necessidade do teatro infantil sendo justificada pela educação; c) O teatro infantil para adultos: os discursos éticos e estéticos sobre o teatro infantil em função do espectador adulto que acompanha a criança e que tem o papel de curador artístico responsável pela escolha do que a criança irá assistir; d) O protótipo de teatro infantil: as supostas escolhas temáticas e estéticas feitas pelo artista adulto a partir de seu projeto de infância, os jogos entre falso e verdadeiro no interior do teatro infantil; e) Adequações e/ou inadequações etárias: de um lado, os discursos que engendram o tema das faixas etárias e das demarcações pautadas em fases de desenvolvimento da criança; de outro lado, o teatro sem fronteiras etárias.

Tendo como recorte do macro tema do teatro infantil brasileiro a perspectiva do que acima se chamou de “a educação do teatro”, a presente pesquisa visa à construção de uma mirada

histórico-filosófica sobre a constituição do teatro infantil brasileiro, tendo como inspiração teórico-metodológica a arqueogenealogia de Michel Foucault, no que se refere aos deslocamentos, emergências e contingências de suas práticas, com o fito de analisar como, ao longo de sua história e a título de difusão cultural, elas afiliam-se ao rol das práticas de governamentalidade e das experiências educativas não escolares.

A hipótese levantada gira em torno das seguintes questões: por qual(is) motivos(s) o par teatro infantil e formação de público, instâncias que se relacionam, operacionaliza o seu auto aniquilamento decorrente exatamente da atitude de sua instauração? Ao teatro infantil é dada a função de formar público. Decorrente disso, ao teatro infantil dá-se uma ênfase educativa. Ao final do crescimento, livre da escola e de tudo que lhe diz respeito, o indivíduo também não se sente livre do teatro? Uma vez pronunciados do lugar ocupado pelo adulto, os discursos sobre o teatro infantil operam em função de quais interesses? Como o teatro infantil brasileiro, ainda sob as luzes do pensamento foucaultiano, opera em função de práticas de governamentalidade, apresentadas pelo professor e pensador francês como a estruturação do eventual campo de ação de outros?

São diversos e generalizados os discursos que delegam ao teatro infantil brasileiro a tarefa de uma espécie de emancipação pautada na intersecção entre a educação e a formação de plateias para o teatro.

Assim, fica claro que, enquanto o teatro para adultos deve ser encarado pelo aspecto cultural, o teatro para crianças e adolescentes só pode ser considerado como educativo – o que nos obriga imediatamente a colocá-lo no âmbito da pedagogia (aplicada), lembrando sempre que “o teatro é para a criança, e não a criança para o teatro” e que a

principal finalidade do teatro para crianças não consiste apenas em formar para o futuro um público adulto de boa qualidade, mas implica primordialmente determinadas influências psicológicas de alcance muito maior do que se pensa usualmente. E isso porque todos os acontecimentos do palco passarão a fazer parte do subconsciente da criança, constituindo “engramas” e contribuindo para a formação daquele fabuloso depositário mais ou menos inconsciente de ideias e emoções, que terá posteriormente uma tremenda participação na inteligência, na sensibilidade e no comportamento da pessoa adulta. (Gouveia in Pupo, 2012, p. 69).

Entretanto, pela análise atual do panorama teatral brasileiro, exemplificado pelas estatísticas apresentadas tanto pelo Teatro do SESI OSASCO quanto pelo Teatro Cacilda Becker, concluímos que as plateias de teatro adulto carecem de público, conforme já se anunciava desde o início do século XX.

Conclui-se daí que dispomos de todos os elementos indispensáveis à formação de um Teatro Nacional, todos, menos um, o mais importante, o único que poderia salvar o nosso teatro, dispensando os favores direto dos governos, mas estimulando artistas e autores e despertando o interesse de empresários: Público! (Camargo, 1937, p. 22).

A longo prazo, o projeto de formação de público conferido ao teatro infantil brasileiro parece não ter surtido efeito. Talvez um tiro saído pela culatra? Por qual motivo? Tal situação nos sugere que o teatro associado ao rol das atividades escolares obrigatórias - sintomáticas de um ensino conteudista, que vislumbra a interdisciplinaridade por uma perspectiva instrumental, e por isso de sentidos e significados desconectados do contexto e da perspectiva de mundo dos educandos - resulta em um indivíduo que, uma vez adulto e livre da escola, também

se vê livre, desobrigado, daquilo que se refere à linguagem teatral em suas diferentes possibilidades de aplicação.

Pelo exposto, é fato que a história oficial do teatro infantil brasileiro nos apresenta uma infância ilusionada, cantada em verso e prosa muito distante de crianças como Giovana, *performer* que inventaria o século XXI apresentando-se ao mundo *per se*, de forma altamente teatral, desvencilhando os temas da infância e da educação e, por isso, nem um pouco preocupada com as possíveis relações entre o teatro e a educação, ou com a educação em sua vida.

Em grande parte dos trabalhos que se propõem a inventariarem a história do teatro infantil brasileiro ao longo de sua história (Pupo, Lomardo, Nazareth, Sandroni), as análises partem das características dramáticas das obras, tais como: o enredo, os recursos dramáticos empregados e as personagens. Em alguns casos (Camarotti, Carneiro, Kuhner), soma-se a isso a análise de características referentes às encenações, tais como gestualidades, figurinos, cenários, iluminação, trilha sonora, dentre outros. De uma forma em geral, tal história tradicional do teatro infantil brasileiro parte de análises que se inserem na lógica binária do que seja ou não ideal para a criança, tendo como parâmetros discursos encerrados em jogos de falso e verdadeiro acerca do ser infantil.

Diferentemente do que acima se apresenta, a presente pesquisa objetiva estabelecer um inventário sobre o teatro infantil brasileiro tendo como óptica principal não os aspectos que constituem suas dramaturgias e encenações, ou seja, não do que comumente se constitui como teatro infantil, nem do porquê se constitui em teatro infantil. Inspirada pelo gesto da arqueogenealogia foucaultiana, essa história outra se interessa em como acontece o teatro infantil brasileiro ao longo de sua história tendo como material primeiro o apelo educativo a ele inerente, a

ser flagrado, desnaturalizado e denunciado em suas emergências e proveniências.

As fontes empíricas da presente pesquisa serão compostas pela miscigenação entre textos biográficos das principais personagens envolvidas com a história do teatro infantil brasileiro, dramaturgias ícones, recortes do jornal carioca “Correio da Manhã” que tenham como tema o teatro infantil (críticas de espetáculos, anúncios, entrevistas, textos reflexivos etc.) e, por fim, artigos sobre essa temática presentes nos periódicos teatrais “Cadernos de Teatro” e “Revista Dionysos”. Os textos biográficos foram escolhidos por trazerem em suas tramas traços históricos e de influências dos caminhos seguidos pelo artista biografado. As dramaturgias carregam fortes traços documentais, uma vez que persistem materialmente ao tempo resguardando características estéticas e políticas do período em que foram escritas. Já os recortes de jornal e os artigos dos periódicos denunciam o que se pensou sobre o teatro infantil ao longo do arco temporal da pesquisa.

O período compreendido pelo arquivo em formação abarca aproximadamente 100 anos: início do século XX, período em que começa a circular o termo “teatro infantil” em solo nacional, até o final do século XX, período em que novas personagens do teatro infantil brasileiro, tidos como novas revelações da produção teatral infantil brasileira contemporânea, avolumam-se e ganham destaque frente à crítica especializada e às bilheterias.

Os dramaturgos e suas respectivas dramaturgias e encenações, escolhidas para compor o presente arquivo, assim se apresentam:

**Lúcia Benedetti:** *O Casaco Encantado; Josefina e o Ladrão; Simbita e o Dragão; A Menina das Nuvens; Branca de Neve; Joãozinho Anda-Pra-Trás; Sinos de Natal.*



**Pernambuco de Oliveira:** *A Revolta dos Brinquedos.*

**Tatiana Belinky:** *O Macaco Malandro; A Cidade dos Artesãos; A Cumbuca; A Promessa dos Reis Magos; A Sopa de Pedra; Beijo, Não! ...; Ester, a Rainha; Mão-Furada; A Mitzvá ou o Banquete dos Pobres; O Gato de Botas; O Peru de Natal; O Toque de Ouro; Os Verdes Anos; Peter Pan; Quero a Lua; Turandot; Um Cheirinho de Pão ou os Vizinhos do Padeiro; Vitória para Dois; Tecelã dos Fios da Ficção.*

**Maria Clara Machado:** *O Boi e o Burro No Caminho de Belém; O Rapto das Cebolinhas; Pluft, o Fantasminha; O Chapeuzinho Vermelho; A Bruxinha Que Era Boa; O Cavalinho Azul; A Gata Borracheira; A Menina e o Vento; Tribobó City; O Patinho Feio; João e Maria; Os Cigarras e os Formigas; O Gato de Botas; A Bela Adormecida; Jonas e a Baleia; O Alfaiate do Rei.*

**Ilo Krugli:** *História de Lenços e Ventos; A História de um Barquinho; Labirinto de Januário; As Quatro Chaves; Um Rio que Vem de Longe.*

**Vladimir Capella:** *Panos e Lendas; Avoar, Maria Borracheira, O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, Píramo e Tísbe.*

**Dudu Barreto:** *Bom Bom no Mundo do Teatro.*

**Carlos Mecen:** *Serafim Fim Fim.*

**Marcelo Romagnoli:** *O Menino Teresa; Felizardo; Espoleta; Sapecado.*

**Karen Acioly:** *O Garoto Noel; Tuhu, O Menino Villa-Lobos; A Bossinha Nova; Fedegunda.*

## Referências

- Benedetti, L. (1969). *Aspectos do teatro infantil*. Rio de Janeiro: SNT.
- Benedetti, L. (1957). *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.
- Camarotti, M. (1984). *A Linguagem no Teatro Infantil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Campos, C. de A. (1998). *Maria Clara Machado*. São Paulo: Edusp.
- Camargo, J. (1937). *Teatro Infantil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Comissão de Teatro Nacional.
- Carneiro Neto, D. (2014). *Já Somos Grandes*. São Paulo: Giostri.
- Carneiro Neto, D. (2003). *Pecinha é a vovozinha*. São Paulo: DBA.
- Castro, E. (2009) *Vocabulário de Michel Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofia Del Teatro I: Convivio, Experiencia, Subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- Féral, J. (1985). Performance et Théâtralité: Le Sujet Démystifié. In Féral, J.; Savona, J. L.; Walker, E. A. (Dir.). *Théâtralité, écriture et mise en scène*. Québec: Éditions Hurtubise HMH.
- Foucault, M. (2011). *A Coragem da Verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. IV.
- Foucault, M. (2006) *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. V.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

- Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *O Governo de Si e dos Outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In Rabinow, P.; Dreyfus, H. *Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica. Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica* (pp. 231-249). São Paulo: Forense.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Kuhner, M. H. (2003). *O Teatro dito Infantil*. Florianópolis: Fundação Cultural de Blumenau.
- Lomardo, F. (1994). *O que é teatro infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- Magno, Paschoal C. (14/Nov/1944). Divertir a Infância Educando-a Para os Dias Futuros. *O Globo*. Rio de Janeiro, p. 10.
- Nazareth, C. A. (2012). *Trama: Um Olhar Sobre o Teatro Infantil Ontem e Hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Pupo, M. L. (1991). *No Reino da Desigualdade*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp.
- Pupo, M. L. (2012). *Tatiana Belinky: Uma Janela para o Mundo*. São Paulo: Perspectiva.
- Sandroni, D. (1995). *Maturando: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil*. Rio de Janeiro: D. Sandroni.
- Veyne, P. (2009). *Foucault, o Pensamento, a Pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.



## CAP. 5 - Os programas oficiais e a legislação da educação dramática em vigor desde 1975: uma análise crítica <sup>39</sup>

*Júlia Correia* <sup>40</sup>

### Objetivos do estudo

Ao realizarmos a nossa investigação para obtenção do grau de doutor na FPCEUP, pretendemos explicitar o quadro epistemológico dramático-educacional presente no Sistema Educativo Português e que considerámos definido por explicações funcionais, fundamentos filosóficos e epistemológicos, convenções, metodologias e técnicas, objetivos, finalidades e procedimentos vários. Para isso estabelecemos uma conceção da educação dramática, uma conceção científica, uma conceção de educação formal e uma conceção de sociedade.

O conceito de “Política pública” (Barroso, 2006) permitiu-nos um nível de interpretação específica da atividade política enquanto promotora de resoluções de problemas sociais e a perceção das ideias e dos valores que orientam decisões em conformidade com visões políticas existentes, permitindo-nos

---

<sup>39</sup> Correia, J. (2018). Os programas oficiais e a legislação da educação dramática em vigor desde 1975: Uma análise crítica. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 123-136). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>40</sup> *Júlia Correia*: Doutora em Ciências da Educação, grau académico obtido na FEUP/UP, em Setembro de 2014. Master of Arts – Theatre Education, Curso realizado na Universidade de Leeds UK. Curso Superior de Teatro – Formação de Ator do Conservatório Nacional de Lisboa, realizado em 1984. Professora adjunta da ESE/IPP, desde 1989. Atriz, Encenadora e Professora de Dramaturgia.

Endereço eletrónico: [Juliacor@sapo.pt](mailto:Juliacor@sapo.pt)

entender as regras do jogo político, contidas nas leis analisadas e de forma a perceber as finalidades e as modalidades da regulação pretendida.

Neste trabalho reconhecemos a existência de dois níveis de análise, um que compreende o estudo das propostas contidas na legislação e que se podem integrar e relacionar com o universo da educação dramática e o outro que reflete a dimensão real da sua aplicabilidade no Sistema Educativo mas constatando que, no período de tempo estudado, terá havido intenções e ações falhadas de regulação quanto à implementação e desenvolvimento dos diplomas legais existentes. Refiro, neste caso, a proposta de Decreto-Lei sobre Educação Artística na Área do Teatro, de Outubro de 1991, pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional), e sobre a qual não nos deteremos nesta abordagem por se considerar que, não tendo este decreto-lei sido aprovado, não teve qualquer efeito legal.

Cingimo-nos, assim, à interpretação dos dados recolhidos na *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 86 de 14 de Outubro e no Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro* que define as Bases Gerais de Organização da Educação Artística conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e à interpretação dos dados recolhidos nos programas oficiais em vigor desde 1975 até aos nossos dias.

### **Metodologia investigativa**

A este estudo presidiu a intenção do reconhecimento e da identificação das teorias dramáticas educacionais no contexto da educação formal, tornando-se para isso necessário escolher critérios dentro de um quadro *meta teórico* que servissem as necessidades das descrições e das explicações que este estudo requer. Para isso foram entendidos como os modelos

metodológicos investigativos que melhor se adequavam aos nossos intentos, a *Grounded Theory*, a *Análise Qualitativa de Conteúdo* e a *Análise Temática*, na análise das fontes documentais que dizem respeito à legislação que respeita à educação dramática e aos programas disciplinares que ditam o que o Diretório (Ministério da Educação) entende dever ser a educação artística generalista no âmbito da educação dramática.

Do ponto de vista metodológico, a construção do objeto científico deste trabalho consubstanciou-se na produção de uma rede de discursos teóricos e discursos empíricos entendidos como representativos do *Contexto de Produção* segundo a *Teoria do Ciclo de Políticas* de S. Ball (1994), pretendendo-se tornar visíveis as concepções das políticas curriculares da educação artística dramática, bem como os fundamentos teóricos que as sustentam. Esta é uma postura analítica de cariz interpretativo que, ao recorrer a fontes documentais, tais como textos de enquadramento legal e programas oficiais, pretende evidenciar as concepções que suportam as orientações políticas curriculares para a educação dramática no Sistema Educativo, e compreende a interpretação e a clarificação dos resultados das análises efetuadas, utilizando-se para isso dos domínios, das dimensões e das categorias de análise por nós estabelecidas.

### **Enquadramento Teórico**

Para Barroso (2006) a regulação da educação processa-se a três níveis. Regulação de topo que é aquela que emana diretamente do Ministério da Educação, regulação intermédia, praticada pelos Municípios e Direções Regionais de Educação e a regulação micro, a que se processa a partir das próprias escolas. Do 1º momento de regulação ao 3º momento de regulação, muita coisa toma forma, é interpretado e eventualmente desvirtuado, uma vez que a micropolítica se desenha na conflitualidade de

interesses e de visões dentro dos diferentes organismos do aparelho do estado.

Em Portugal, os atores principais que foram chamados a intervir na definição das políticas educativas foram o governo, a administração educativa e os sindicatos (Stoer, 1986). Desta forma, compreende-se que o estado que é um ator plural que, na medida em que existem no seu interior interesses que conflituam a diferentes níveis de ação, define o que deve ser feito e a administração põe em prática essas políticas, recontextualizando-as.

Assim, a análise do processo político implica a análise da produção normativa, a análise da sua aplicação, a análise da receção, a análise da transformação e o reconhecimento de que uma política decorre sempre num certo lugar durante um certo tempo e com certas pessoas.

Para Pacheco (1996) o currículo é um processo que implica ao mesmo tempo uma construção no campo das intenções e uma desconstrução ao nível das práticas, reconhecendo-se que o saber é resultado da ação humana motivada por necessidades naturais e interesses no processo de ensinar aprender. Por sua vez, Stenhouse (1981) remete-nos para a importância de se especificar o que o professor tem de fazer enfatizando a necessidade de se pré-especificarem as atividades que conduzam à mudança nos estudantes, mudança esta entendida como fim último da educação. Nesta perspectiva construtivista, é considerado que um programa disciplinar é um produto que não é domínio exclusivo dos professores mas de todos, professores, alunos, especialistas, gestores implicados nesse projeto curricular artístico e cultural. Assim os programas são, também eles, afetados no seu formato, se considerarmos que a educação para a democracia e para cidadania são pré-requisitos dos currículos contemporâneos do mundo ocidental e que todas as aprendizagens não estão contidas



no âmbito restrito da escola. Quanto ao nosso trabalho, a nossa análise manter-se-á nos limites da produção normativa, tanto legislativa como programática (programas oficiais que estiveram em vigor desde 1975).

### **Programas disciplinares oficiais atuais**

As disposições da Constituição da República Portuguesa consagram no art.º 9 alínea c) como tarefa fundamental do estado:

Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais; alínea e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correto ordenamento do território; alínea h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.

Por sua vez o art. 3 alínea c do DEC Lei n. 6/2001 Estabelece novas áreas do currículo (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania) e estas oferecem margens de ajuste e conformação do Currículo Nacional aos contextos reais. De acordo com Fernandes, P. (2007) abrem para novos saberes que vão para além do que é permitido nos programas das disciplinas, permitindo uma abordagem transversal e interdisciplinar e um carácter formativo global, “onde parece ter maior cabimento a ideia de aprendizagem, mais do que a de ensino, no seu sentido mais convencional de mera transmissão dos conhecimentos selecionados para serem ministrados na escola” (p. 408).

Mas a dificuldade é contudo assinalável, na falta de formação que se verifica nestas áreas (cultura e artes) nos professores, na grande maioria dos casos e a todos os níveis do

ensino básico e secundário, bem como à falta de cultura de trabalho colaborativo e em equipa, não sendo na maioria dos casos aproveitada a autonomia relativa conferida aos protagonistas da reforma (professores e corpos de gestão) que permita e realização de experiências curriculares ligadas à cultura, à prática artística e outras atividades ligadas à vida quotidiana.

No campo da educação dramática, pareciam particularmente promissores a área de projeto que “[...] visa [...] a conceção realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com necessidades e os interesses dos alunos” (art. 5, alínea a) do referido Decreto e a Formação Cívica “[...] Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, (que) visa [...] o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (art.5 alínea c) do Decreto referido. São, parece-nos, a ideia de participação e o envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens, bem como a diferenciação pedagógica que sustentam a conceção de currículo como uma construção que envolve os professores, ao alunos, a escola e a comunidade, e um ponto de partida que é o próprio Currículo Nacional e que, no seu conjunto, tornam pertinentes conceções de projetos de educação dramática assentes em metodologias claras e eficazes quanto aos propósitos educacionais.

A Área – escola, a Área de Projeto e a Educação para a Cidadania deveriam ter reforçado a presença da educação

dramática no interior do Sistema Educativo, já que métodos e técnicas dramáticas e teatrais facilitam e concretizam aprendizagens. Para Fernandes, P (2007, p. 409) é “[...] evidente no diploma que regulamenta o currículo do Ensino Básico na transição do séc. XX para o século XXI, a opção por uma conceção curricular fundada em princípios de flexibilização e de interdisciplinaridade e a que parece associar-se também o desejo de que a escola se assuma como espaço de decisão curricular e o professor como configurador do currículo”. Esta perspetiva curricular e conceção da ação pedagógica conferem ao professor um papel de “estimulador e gestor de interesses, motivações e curiosidades dos alunos incorporando-os nos processos de desenvolvimento do currículo, no sentido de serem satisfeitas.”.

Consideremos agora o discurso que se encontra no DEC Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto:

Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio – cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (III, 2 g).

Desta forma é considerada a adoção de estratégias pedagógicas que promovam articulações entre o currículo escolar e as experiências, sabres e valores culturais locais abrindo-se a possibilidade de adequação do currículo ao contexto de cada escola através dos projetos curriculares de escola concebidos, aprovados e avaliados pelos respetivos órgãos de administração e gestão e de projetos curriculares de turma concebidos, aprovados e avaliados pelo professor titular de turma em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma consoante os

ciclos. Contudo segundo investigação efetuada por P. Fernandes (2007) assinala-se uma discrepância entre “a bondade” do discurso expresso no diploma ... e as realidades vividas em cada escola” (p. 410).

Para M. do Céu Roldão (1999, p.19) “O processo de incorporação de diversas perspetivas teóricas no currículo foi bastante caótico [...] e nunca suficientemente clarificado em termos conceptuais. Isto é, as mudanças curriculares “foram” introduzidas sem as enquadrar nos seus contextos teóricos e sem explicitar as suas justificações práticas (resultando daí) para os professores a quem compete a gestão e a implementação reflexiva do currículo, um certo vazio de fundamentação que, por sua vez, foi gerador de produção acrítica de práticas onde adesão pouco consciente a cada “*moda curricular*” tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa”. Na nossa opinião esta constatação, mantém-se completamente atual e justifica a estagnação regulamentar que mantém em vigor os programas disciplinares do 1º do 3º Ciclo do E. Básico, respetivamente: Programa de Educação e Expressão Dramática e Oficina de Teatro.

Os programas disciplinares deveriam também eles, no nosso entender, refletir nos seus objetivos, s finalidades consignadas nos diplomas legais publicados. Mas a verdade é que os programas disciplinares hoje em vigor permaneceram inalterados, sendo insuficiente ou ausente, a informação, sobre como a educação para a democracia pode ocorrer em termos de metodologias dramáticas educacionais, nos Programas do 1º Ciclo de 1974 e no de 1990 (que transitou inalterado para a Reforma Curricular iniciada em 1999) e que são os únicos que contêm nos seus discursos os conceitos *democracia* ou *democrático*. Sendo que os contributos metodológicos da educação e da expressão dramática na educação para a cidadania,

também não surgem considerados nos programas disciplinares estudados. Esta é uma questão importante, tanto mais que se considera que a educação para a democracia e para cidadania são pré-requisitos dos currículos contemporâneos do mundo ocidental.

Um discurso disciplinar articula, por definição, um texto com um contexto, sendo no nosso caso, um contexto plural uma vez que, de uma forma geral, é prevista a realização de vários objetivos tanto na construção da identidade pessoal como na formação de sociabilidades e na formação estética. Reconhecendo-se que as aprendizagens, na sua totalidade, não estão exclusivamente contidas no âmbito restrito da escola, verificamos, na análise efetuada, que o alargamento à comunidade e à sociedade, aspetos que são relevados pelos documentos da *Reforma Curricular* de 1989 efetuada após a criação da *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986*, não são suficientemente considerados nem explorados nos programas disciplinares analisados. Como não são evidenciadas propostas metodológicas integradoras. Sendo, contudo, enigmaticamente referida, várias vezes, a sua importância e a utilidade educacional da *integração dos conhecimentos disciplinares* mas sem que sejam enunciados métodos e técnicas para o fazer, nem formas de como estabelecer articulações com a cultura e a prática artística teatral local.

Atividades próprias das *Dinâmicas de Grupos*, das *terapias criativas* e dos *ateliers de expressão criativa*, próprios do domínio da *Psicomotricidade*, bem como a enorme presença de exercícios sensoriomotores e de exercícios vocais e respiratórios, inicialmente criados para o treinamento de atores, Assim como a falta de definição do que se considera ser dramático e teatral, numa perspetiva educacional, a juntar à literatura produzida e divulgada nas décadas de oitenta e noventa em Portugal,

afirmando que o *Drama* (perspetiva B. Way) ou a *Expressão Dramática* (visão de Gisèle Barret e seus seguidores) não são teatro ou então que *Drama* (*corpo de teorias e métodos de raiz anglófona*) e *Expressão Dramática* (conceção teórica e prática definida por G. Barret) são uma e a mesma coisa. Sem que estas dicotomias e as divergências criadas nesse período, tivessem sido discutidas, aprofundadas teoricamente e superadas, acabam por resultar numa epistemologia insipiente, confusa, fragmentada e por vezes contraditória, hoje patente nos programas analisados e que duram inalterados á cerca de 26 anos - Programa do 1º Ciclo do E. Básico e 16 anos - Programa do 3º Ciclo do Básico ditando que o seu lugar nos currículos se torne cada vez mais irrelevante.

Nos programas analisados não é previsto nem concedido um lugar estratégico educacional à autonomia e à responsabilização dos alunos na reflexão e na tomada de decisões relativamente à formulação de propostas de temas ou das atividades que se apresentam, na maior parte das vezes, como fruto de sugestões técnicas prescritas pelo professor. A falta de clarificação, em todos os programas, sobre o lugar que é concedido à reflexão e à discussão entre os alunos para o avanço do jogo dramático e teatral é outra lacuna assinalada por nós.

A proliferação de conceitos como, *criatividade, imaginação, expressão, percepção e desenvolvimento* que, juntamente com a aquisição de certas atitudes de trabalho em grupo, podem ser considerados como finalidades comuns a muitas outras disciplinas, não sendo específicas ou inerentes da atividade dramática, surgem nos programas estudados, como objetivos programáticos específicos da disciplina dramática. Sabendo que um programa aponta ou enuncia as intenções e os assuntos a ensinar bem como os meios, técnicas e métodos mais eficazes para os alcançar, podemos concluir que nos programas estudados, a ausência de métodos dramáticos educacionais

claramente explicitados, a deficiência de enunciação ao nível das intenções e dos assuntos a ensinar bem como a confusão de linguagem que é produzida por uma enunciação avassaladora e pouco clara de exercícios, jogos e atividades (como se pode verificar no Programa do 3º Ciclo onde é patente uma exaustiva prescrição de atividades, que umas vezes são simplesmente atividades, outras exercícios e outras jogos, sem que se perceba porque são atividades, jogos ou exercícios. Em programas onde o vocabulário que enuncia as estruturas dramáticas e as convenções teatrais é, ou muito vago, confuso ou mesmo ausente, e em que a ausência de propostas metodológicas específicas é total, vai contribuir para que, pouco a pouco, ao longo dos anos estudados, os programas disciplinares do 1º Ciclo se vão tornando de somenos importância.

As referências encontradas na análise dos textos e dos documentos estudados - Entrevistas e teses de Doutoramento realizadas sobre Educação Dramática no período compreendido entre 1974 e 2006 - reforçam a ideia de que hoje, na grande maioria, os professores do 1º Ciclo não aplicam nem utilizam o programa disciplinar quando desenvolvem alguma atividade dramática. Ainda, e após este estudo, consideramos que a questão da aplicação dos programas disciplinares oficiais, em meio escolar, é certamente uma problemática que carece de ser investigada, bem como carecem ser investigados os modelos de formação superior que hoje são implementados nas instâncias de formação académica de professores e educadores de infância no âmbito da educação dramática / educação cultural e artística de forma a podermos compreender que tipos de preparação pedagógica, artística e didática estão hoje a ser implementadas.

## **Considerações finais**

É da natureza das atividades dramáticas a abertura de espaços de compreensão para o pluralismo de culturas, formas coletivas de vida, pluralismo de sujeitos, opções individuais e diferentes concepções de bem. Nas ficções dramáticas criadas, as dimensões de conflito e do antagonismo e as forças agressivas que lhes estão sempre associadas podem ser analisadas e encontradas soluções, em vez de se fugir das componentes de hostilidade e violência inerentes às relações sociais. Um consenso é sempre resultado de uma hegemonia provisória, resultando daí uma estabilização temporária de poder. A vantagem deste reconhecimento e das formas de exclusão que implicam “em vez de as disfarçar sob o véu da racionalidade ou da moralidade, ajuda-nos a lutar contra os perigos das complacências” Laclau (2007, p. 10).

Mouffe (2005) chama-nos a atenção para um aspeto que é muito caro às teorias da educação dramática, mas coloca uma ênfase numa vertente pouquíssimo explorada por nós. Ela diz que a formação da identidade radica em parte no prazer do corpo e que de acordo com a teoria lacaniana, não é só a coerência simbólica e a unidade discursiva, mas também a fruição e o prazer, que anima o desejo humano. Por outro lado, o que a psicanálise nos vem dizer é que as sociedades, mesmo individualistas, constituem-se sobre identificações coletivas. No campo da política, estas identificações são o elemento agregador que deve ser tido em conta quando se teoriza sobre política. O mesmo se passa quando se empreendem projetos dramáticos sobre questões sociais e que visam refletir sobre elas.” Atender exclusivamente ao domínio da racionalidade e que as paixões devem ser erradicadas do campo de debate é ignorar que a política democrática necessita de mobilizar os desejos e as



fantasias e oferecer formas de identificação que conduzam a práticas democráticas” (p. 28).

A produção de projetos, atividades e materiais dramáticos, que abordem aspetos da vida pública são escassos, ao mesmo tempo o ideal de cidadão participativo na vida política cívica e social nunca foi uma prioridade real e efetiva, e a ênfase na educação para a cidadania, nunca foi para a democracia, em Portugal, uma questão seriamente perspetivada. As correntes progressistas da educação têm até hoje falhado na explicitação das suas metas sociais tendo-se concentrado no desenvolvimento individual e a produção de projetos e situações pedagógicas tornou-se cada vez mais orientada no sentido do desenvolvimento pessoal, da espontaneidade e da expressão subjetiva, ao mesmo tempo que a cena das intenções educacionais se tem alterado no sentido da educação dos recursos do trabalho. De facto, o que podemos constatar é que as propostas contidas nos programas oficiais são orientadas no sentido do indivíduo nada dizendo quanto à sociedade, não se colocando nunca a mudança de aspetos funcionais da sociedade ou outros. Assim, questões como o desenvolvimento de competências cívicas e a possibilidade de vir a desenvolver a compreensão e atitudes lúcidas e críticas face a acontecimentos públicos e privados não são consideradas nos programas disciplinares estudados, deixando às escolas e ao professor uma pretensa neutralidade que, simplesmente, beneficia o currículo oculto que veicula as assunções e os pressupostos que sustentam a ideologia dominante e o *status quo* vigente.

## Referências

Ball, S (1994). *Education Reform. A critical and a post-structural approach*. Philadelphia: Open University Press

- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Bernstein, B. (1975). *Pedagogia, controlo simbólico e identidade*. Madrid: Morata.
- Fernandes, P. (2007). *O Currículo do ensino básico em Portugal na transição para o séc. XIX: um mapeamento dos discursos políticos, académicos e de “práticas”* Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à FPCEUP.
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. New York: Routledge.
- Pacheco, J. A. (1996). Da luta Antirracista à Educação Intercultural, *Inovação*, 9(1 e 2), 53-62.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Education Studies*, 29 (2), 103-114.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80: Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

## CAP. 6 - Jogo e autoconfiança em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico <sup>41</sup>

Inês Silva<sup>42</sup>, Beatriz Pereira<sup>43</sup> e Aurora Teixeira<sup>44</sup>

### Enquadramento teórico

O movimento é primordial para o desenvolvimento multilateral da criança, seja ele motor, cognitivo ou social (Gallahue, 2002) pois, através de brincadeiras e jogos contribui para melhorar as relações interpessoais, o diálogo e a capacidade de resolução de problemas (Filgueiras, 2002). Por outro lado, a sua ausência pode levar a uma limitação do desenvolvimento motor e pode ainda influenciar algumas características da personalidade como a perceção, a cognição, as emoções, o discurso e a socialização (Zahner & Dossegger, 2004).

O jogo, como comportamento típico em qualquer criança (Wallon, 1998), constitui-se como a essência e a razão da infância, o modo como a criança descobre, explora, aprende e vê o mundo, como comunica com os pares e promove a socialização intra e intergeracional. A criança é ainda aduzida a um universo imaginário que lhe permite construir uma imagem do mundo e

---

<sup>41</sup> Silva, I.; Pereira, B. & Teixeira, A. (2018). Jogo e autoconfiança em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 137-149). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>42</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança. Email: inessilva@ie.uminho.pt

<sup>43</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança.

<sup>44</sup> Universidade do Porto, Faculdade de Economia.

como se pode e deve adaptar ao mesmo (Mihaela, 2013). Assim, entendemos que a essência do jogo está no seu processo e não do que este poderá resultar. A sua prática contribui para que a criança “aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Teixeira & Volpini, 2014, p. 82), melhorando a sua percepção corporal, curiosidade, autonomia, linguagem, pensamento, autoeficácia, autoestima, autoconfiança e bem-estar psicológico (Neto, 1997).

A autoconfiança é uma característica essencial na vida pessoal e profissional de qualquer indivíduo visto que se trata da capacidade de acreditar que será bem-sucedido, que realizará algo com sucesso e por isso tem uma atitude positiva e confiante. A DGIDC (2006) considera que uma criança autoconfiante se sente bem consigo mesma, confia na sua capacidade de julgar e resolver os obstáculos. A autoconfiança atrai as atenções (Malheiro, Ferla & Cunha, 2005), permite enfrentar desafios, dominar obstáculos, antecipar os problemas e acreditar nas suas capacidades para os superar (Chiavenato, 2007).

Assim, um indivíduo confiante tem uma atitude positiva, acredita nas suas capacidades pois, se assim não fosse, não conseguiria ter iniciativa, desafiar-se ou assumir riscos. E, também por esta razão, a autoconfiança é considerada uma das competências empreendedoras mais relevantes.

O objetivo deste estudo foi identificar a presença de uma das características empreendedoras, a autoconfiança, em crianças do 1º ciclo de ensino básico em contexto de jogo estruturado.

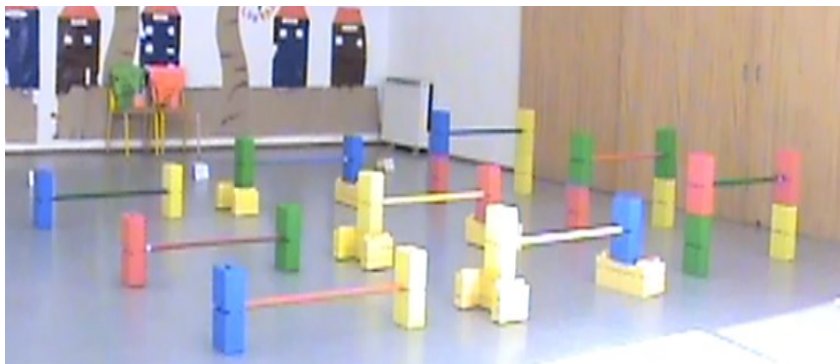
## **Metodologia**

**Participantes:** O estudo foi realizado numa escola do 1º ciclo do ensino básico da área urbana de Braga. Participou uma turma do 1º ano de escolaridade com 18 alunos (9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) e uma turma de 3º ano de escolaridade com 19 alunos (9 do sexo feminino e 10 do sexo

masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos ( $7,2 \pm 1,1$ ).

**Instrumentos:** Jogo construído e organizado de modo a ser possível verificar características empreendedoras nas crianças, entre as quais a autoconfiança.

No jogo participam várias crianças divididas em duas equipas que eles próprios definiram.



O jogo consiste na escolha de um de três percursos existentes constituídos por barreiras colocadas a diferentes alturas. A escolha deve ser ponderada na medida em que os percursos são pontuados de acordo com a sua dificuldade. No final de cada percurso encontra-se uma caixa com diferentes pontuações, no mais fácil 1 e 2 pontos, no de dificuldade média 2 e 3 pontos e no mais difícil 3 e 4 pontos.

O jogo é composto por 3 variantes. Na primeira os participantes devem completar o percurso passando por debaixo das barreiras, na segunda ultrapassam as barreiras por cima e na terceira ultrapassam a primeira barreira por cima, a segunda por baixo e a terceira por cima.

Após a indicação da pontuação, são dados 2 a 3 minutos para que decidam, entre a equipa, qual a ordem de partida de cada um dos seus elementos. Terminado o tempo, uma equipa de cada

vez e, individualmente, cada aluno completa o percurso escolhido, retira um papel correspondente à pontuação, abre-o, lê em voz alta e coloca-o na caixa atribuída à sua equipa que se encontra no final do percurso, em seguida corre o mais rapidamente possível pela lateral destinada para o efeito e toca na mão do colega que parte de imediato e assim sucessivamente durante 3 minutos. No final dos 3 minutos o jogo termina, estes sentam-se e recomeça para a equipa adversária. Após ambas as equipas terminarem o jogo, estas reúnem-se para a contagem dos pontos conseguidos. A contagem é realizada pelo mediador (professor) em voz alta e mostrando sempre os pontos a todos os elementos. A soma dos pontos é realizada oralmente por todos os participantes. No final da contagem é escrito num papel as pontuações conseguidas por cada equipa. Seguem-se, posteriormente, as variantes seguintes.

Autoconfiança	Não se intimida mesmo havendo a possibilidade de ser confrontado com opiniões diferentes.
	Tem uma atitude positiva e confiante

Aquando do término da 3 variante somam-se todas as pontuações verificando aí, qual a equipa vencedora.

**Procedimentos:** Para dar cumprimentos aos princípios éticos foram pedidas todas as autorizações necessárias à concretização do estudo, nomeadamente ao agrupamento de escolas, professores, alunos e respetivos encarregados de educação, à Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização nº 842/2016), Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e ainda ao comitê de ética para as Ciências Sociais da Universidade do Minho (SECSH 013/2016) para concretização da investigação.

Realizamos ainda um registo em áudio da negociação levada a cabo pelos alunos. Para a análise desta informação, foram construídas as categorias e subcategorias referentes ao perfil empreendedor com base na revisão da literatura. Relativamente à “autoconfiança” as subcategorias definidas apresentam-se em seguida:

Para a realização do jogo formaram-se as equipas, sendo os próprios a defini-las. Com as equipas constituídas foi explicado em que consistia o jogo, quais os procedimentos e regras do jogo dando-lhes posteriormente um período de reflexão e definição da estratégia de equipa.

De seguida foi dada a indicação para a equipa que inicia o jogo definir qual a ordem de partida de cada elemento e posicionar-se para o início do mesmo. A equipa contrária sentou-se esperando a sua vez.

### **Tratamento dos dados**

Foram utilizadas análises descritivas para compreender quantos comportamentos foram verificados em cada uma das subcategorias para a “autoconfiança”. Cada aluno foi analisado com base na observação das gravações realizadas. A observação das diferentes subcategorias, em contexto de jogo, permitiu-nos verificar três tipos de comportamento:

- i) Sim – Verifica-se o comportamento;
- ii) Não – Verifica-se o comportamento inverso;
- iii) Não observado (NO) – não se verifica o comportamento.

Foram descritas todas as situações observadas para cada um dos alunos.

## Análise e Discussão dos Resultados

Tabela 1 - Número de comportamentos verificados em cada uma das subcategorias da “autoconfiança” em função do gênero.

		MENINOS			MENINAS			TOTAL		
		Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)	Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)	Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)
Autoconfiança	1	9 (47,4)	3 (15,8)	7 (36,8)	9 (60,0)	3 (20,0)	3 (20,0)	18 (52,9)	6 (17,6)	10 (29,4)
	2	12 (63,2)	6 (31,6)	1 (5,3)	9 (60,0)	5 (33,3)	1 (6,7)	21 (61,8)	11 (32,4)	2 (5,9)
Total		21 (55,3)	9 (23,7)	8 (21,1)	18 (60)	8 (26,7)	4 (13,3)	39 (57,4)	17 (25,0)	12 (17,6)

Nota: Subcategoria 1 - Não se intimida mesmo havendo a possibilidade de ser confrontado com opiniões diferentes; Subcategoria 2 - Tem uma atitude positiva e confiante

Tabela 2 - Número de comportamentos verificados em cada uma das subcategorias da “autoconfiança” em função da idade.

		6/7 anos			8/9 anos			TOTAL		
		Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)	Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)	Sim n(%)	Não n(%)	NO n(%)
Autoconfiança	1	9 (52,9)	2 (11,8)	6 (35,3)	9 (52,9)	4 (23,5)	4 (23,5)	18 (52,9)	5 (17,6)	10 (29,4)
	2	10 (58,8)	6 (35,3)	1 (5,9)	11 (64,7)	5 (29,4)	1 (5,9)	21 (61,8)	11 (32,4)	2 (5,9)
Total		19 (55,9)	8 (23,5)	7 (20,6)	20 (58,8%)	9 (26,5)	5 (14,7)	39 (57,4)	17 (25,0)	12 (17,6)



Nota: Subcategoria 1 - Não se intimida mesmo havendo a possibilidade de ser confrontado com opiniões diferentes; Subcategoria 2 - Tem uma atitude positiva e confiante.

Em seguida serão apresentadas, a título de exemplo, duas situações acima referidas para cada um dos tipos de comportando:

Subcategoria 1 - Não se intimida mesmo havendo a possibilidade de ser confrontado com opiniões diferentes

Verificação do Comportamento (Sim):

AB (6 anos) – Mesmo depois de ter falhado voltou a tentar o percurso mais difícil, sem medo de voltar a falhar (o que acabou por acontecer) sendo nas duas vezes criticado pelos colegas. Optou pelo percurso de dificuldade máxima depois de vários elementos da equipa o terem criticado. Desta forma, entendemos que o aluno não limita a sua intenção e posterior ação em função da opinião dos colegas.

BR (6 anos); MM (6 anos) – Participou ativamente na contagem dos pontos, não tendo medo de errar. Ambas tiveram um papel ativo na contagem de pontos, dizendo-os em voz alta, sem medo de falhar e dos comentários dos colegas.

Verificação do Comportamento Inverso (Não):

EP (6 anos) – Vê-se que faz as contas com os dedos mas não diz em voz alta, apenas depois de outros dizerem. Tal como referido anteriormente apesar da vontade em participar, nunca teve a coragem de dizer em voz alta a pontuação parecendo-nos que não o fez por medo de errar em frente aos colegas.

TF (8 anos) – Não arriscou apesar de ser capaz de o fazer. Em todos os momentos este aluno pareceu intimidado ou com

receio de falhar pois nunca arriscou apesar de acreditarmos que teria todas as capacidades para isso.

### Subcategoria 2 - Tem uma atitude positiva e confiante

#### Verificação do Comportamento (Sim):

GP (8 anos) JO (8 anos) – Sempre pronto a participar, concentrado no que está a fazer e a ajudar os colegas de equipa. Estes alunos demonstraram ser muito prestáveis e concentrados no objetivo do jogo, juntamente com a restante equipa e de forma respeitando as suas opiniões, definiram uma estratégia onde se apoiaram mutuamente

BS (8 anos); MF (8 anos) – Tentou sempre fazer melhor, sem medo de arriscar. Em ambos os casos mesmo após alguns insucessos mantiveram a atitude positiva e confiante. MF, com o joelho esfolado nunca desistiu de fazer a atividade.

#### Verificação do Comportamento Inverso (Não):

BR (6 anos) – Quando perde, atribui sempre a culpa aos outros, sendo por vezes agressiva com os mesmos. Tem uma atitude bastante negativa quando confrontada com a derrota. Não a aceita e em nenhum momento assume parte da culpa de algo que possa ter corrido menos bem.

AR (8 anos) – Desistiu sem tentar, colocou-se em frente das barreiras, mas não foi capaz de as ultrapassar. Tentou ultrapassar a barreira com maior nível de dificuldade por diversas vezes no entanto nunca teve coragem para o fazer claramente porque não confia nas suas capacidades e expressou-o várias vezes dizendo “não consigo”.

## **Análise e interpretação dos resultados**

No que respeita à categoria **Autoconfiança**, mais concretamente à subcategoria 1 - “Não se intimida mesmo havendo a possibilidade de ser confrontado com opiniões diferentes”, constatamos que, a maioria dos alunos revelou este comportamento no decorrer do jogo no entanto, uns de forma positiva e outros, negativa ou seja, aqueles que revelaram o comportamento positivo agem sem temer uma opinião contrária dos colegas e por sua vez aqueles em que se verificaram comportamentos inversos, ficam intimidados com a possibilidade de os colegas não concordarem consigo por terem opiniões divergentes. Nesta subcategoria constatou-se também que, em 29,4% dos alunos, independentemente do género ou idade, não se observou este comportamento em contexto de jogo.

A presente subcategoria verificou-se através de diferentes comportamentos entre os quais, a escolha pelo percurso a fazer sob pressão ou após o insucesso no mesmo nível de dificuldade; a contagem da pontuação no final de cada variante ou a colocação nas diferentes posições de partida, entre outras.

Relativamente ao género constatou-se que foram as meninas quem se destacou com 60% de situações positivas. Já nos meninos, apesar de 47,4% apresentar comportamentos positivos, numa percentagem considerável (36,8%) de meninos não se verificou este comportamento.

Quanto à idade constatou-se que a maioria dos alunos, tanto de 6/7 anos como de 8/9 anos, apresentaram situações positivas (52,9% e 52,9% respetivamente). Constatamos ainda que, foi nos alunos mais novos que se verificaram mais comportamentos não observados (35,3%).

Assim, as meninas parecem ficar menos incomodadas com a possibilidade de serem confrontadas com diferentes opiniões. Ao longo do ano tivemos a possibilidade de observar várias

interações entre os alunos nos momentos de recreio e foi perceptível, essencialmente nas meninas mais novas, as imensas discussões e conflitos que criam entre si. Se por um lado, umas parecem querer assumir papéis de liderança e não abdicar deles, outras assumem claramente o papel de mediador. Como tal acreditamos que perante estas situações as meninas desenvolvem competências de gestão de conflitos que lhes permitem num momento estar deveras zangadas com uma outra colega e logo no momento seguinte tudo se resolve e voltam a ser as melhores amigas. Talvez esta seja uma das razões para que meninas ajam mais sem receio de diferentes opiniões.

Em relação à subcategoria 2 “Tem uma atitude positiva e confiante” constatamos que, a maioria dos alunos revelou, de forma positiva e inversa este comportamento no decorrer do jogo. Aqueles que revelaram o comportamento positivo agem de forma confiante e demonstram uma atitude positiva para com os colegas. Em oposição, um comportamento inverso refere-se aos alunos que estão constantemente insatisfeitos, aparentam rejeitar tudo o que lhes é proposto e ainda aqueles que demonstram uma atitude negativa para com os colegas.

A presente subcategoria verificou-se através de diferentes comportamentos entre os quais, o entusiasmo com o que estão a realizar; o respeito demonstrado para com os colegas de equipa e adversários e ainda por escolhas de percursos que demonstraram a confiança que têm nas suas capacidades.

Relativamente ao género, apuramos que ambos demonstraram comportamentos similares, mais uma vez a maioria dos meninos (63,2%) e das meninas (60,0%) apresentaram situações positivas. Também os comportamentos inversos foram semelhantes entre géneros verificando-se 31,6% nos meninos e 33,3% nas meninas. No que à idade diz respeito, os comportamentos positivos e inversos são semelhantes havendo

um pequeno destaque para os alunos mais velhos que apresentaram maior percentagem de situações positivas (64,7%) e menor de situações inversas (29,4%) do que os alunos mais novos (58,8% e 35,3% respetivamente).

Tal como referido anteriormente, o jogo faz parte do quotidiano de qualquer criança. Segundo Kishimoto (1998) o jogo surge como um ato voluntário, porque é uma atividade que é prazerosa para a criança, desta forma acreditamos que esta está naturalmente motivada e entusiasmada para a realização de jogos e por isso, perante a possibilidade de poder participar demonstra uma atitude positiva. Por outro lado, competências como a cooperação entre pares, o diálogo, o respeito pelo outro e pelas regras constituem também aquilo que consideramos ser uma atitude positiva perante os colegas e vários são os autores que consideram que estas competências podem ser promovidas pelo jogo (Filgueiras, 2002; Hurwitz, 2002; Neto, 1997 & Milteer e Ginsburg, 2012).

Após o somatório de todas as situações verificadas nos alunos, em cada uma das subcategorias, independentemente do género e idade, constatamos que a maioria se refere a comportamentos positivos (57,4%), 25% a comportamentos inversos e não se verificou qualquer comportamento, em 17,6%.

Ao analisarmos por género, constatamos que foram as meninas que mais se destacaram nas situações positivas (60,0%), todavia os meninos apresentaram também situações positivas consideráveis (55,3%). No que concerne à idade constatamos que, não existiu uma variação notável relativa aos comportamentos positivos havendo uma ligeira vantagem para os alunos mais velhos (58,8%) relativamente aos mais novos (55,9%).

Consideramos assim que esta categoria, Autoconfiança, foi verificada em contexto de jogo pois os comportamentos

demonstrados foram maioritariamente positivos (57,4%). De acordo com diversos autores (Neto, 1997; Gallahue, 2002; Teixeira & Volpini, 2014) a prática do jogo tem influência não só no desenvolvimento motor de uma criança mas também do cognitivo, social e emocional.

Para além de essencial na componente social e emocional de qualquer criança, a autoconfiança é também uma das características essenciais no perfil de um empreendedor. As crianças em que se registou a característica “autoconfiança” demonstraram maior capacidade para analisar os problemas colocados e apresentar soluções para os resolver tal como refere a DGIDC (2006) e Chiavenato (2007). Assim, considerando que esta categoria se insere nas competências essenciais ao desenvolvimento emocional e social da criança, talvez possamos inferir que a prática do jogo em contexto escolar ou familiar, pode promover a autoconfiança na criança, tal como referem Neto (1997), Hurwitz (2002) e Milteer e Ginsburg (2012).

## **Referências**

- Chiavenato, I. (2007). *Empreendedorismo : dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio*. São Paulo.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2006). *Educação para a Cidadania - Guião de educação para o empreendedorismo*.
- Ferreira, M., Santos, J., & Serra, F. (2010). *Ser empreendedor. Pensar, Criar e Moldar a Nova Empresa* (2ª edição ed.). Edições Silabo.
- Filgueiras, I. (2002). A criança e o movimento - Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Revista Avisa lá*, 11.

- Hurwitz, S. (2003). To be successful, let them play! (For Parents Particularly). *Childhood Education*, 79, 101-102.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2014). Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco*, 81-106.
- Malheiros, R., Ferla, L., & Cunha, C. (2005). *Viagem ao Mundo do Empreendedorismo* (2ª edição ed.). Florianópolis: Instituto de Estudos Avançados.
- Mendes, F. (2012). *Start iUPi - Fazer Coisas*. Oeiras: Blue Go.
- Mihaela, P. (2013). Play in school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, pp. 597-601.
- Milteer, R., & Ginsburg, K. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 203-213.
- Neto, C. (1997). Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor. (pp. 1-17). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, S. (2008). *Manual Técnico do Formando: "Empreendedorismo"*. ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb.
- Wallon, H. (1998). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Zahner, L., & Dossegger, A. (2004). Motor Activity-the Key to Development in Childhood. In Dossegger, *Active Childhood-Healthy Life* (pp. 41-86). Institute for Exercise and Health Sciences, University of Basle.





## **CAP. 7 - Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança <sup>45</sup>**

*Roselaine Kuhn e António Camilo Cunha <sup>46</sup>*

### **Introdução: uma analogia entre a crisálida e o livre brincar e se movimentar da criança**

*Brincar é o estado de quem vive vigorosamente em constante transformação.  
(Stela Barbieri)*

O texto propõe uma analogia poética entre o “brincar e se movimentar”<sup>47</sup> em liberdade e a crisálida como metáfora da infância que auto germina crianças-borboletas. O ponto de partida é o reconhecimento do brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida das crianças que, com liberdade e autonomia, crescem e desenvolvem-se num processo semelhante a metamorfose, ou seja, em constante mudança e transformação.

---

<sup>45</sup> Kuhn, R. & Cunha, A. C. (2018). Da crisálida à borboleta: uma metáfora sobre a liberdade de brincar e se movimentar como ação imanente ao mundo da vida da criança. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 151-176). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>46</sup> *António Camilo Cunha*: Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Membro do CIEC/UM. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

<sup>47</sup> Expressão cunhada por Elenor Kunz (1991) em seus estudos sobre a Teoria do Movimento Humano.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados de poesia, magia, imaginação e fantasia quando o brincar é sinônimo de experimentar o arquétipo inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade.

Toda narrativa poética assim como a brincadeira pressupõe imaginação. As metáforas guardam o silêncio das ideias e assim como toda metáfora, as brincadeiras das crianças guardam os segredos da intuição.

A autopoiese é um desses segredos (biológicos) que guardam alguns seres vivos. Trata-se da propriedade de composição e autocriação, condição do ser vivo se produzir continuamente a si próprio. Esse é o sentido da crisálida: a transformação radical e a mudança que são sinônimos desse fenômeno denominado metamorfose.

O que acontece dentro de uma crisálida? E o que isso tem a ver com crianças e brincar? Crianças são como crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980) elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas de modo a crescer e realizar experiências significativas. É justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000).

Apontamos na direção de um jardim-de-infância que reflita sobre esse processo de modo a forjar harmoniosamente tempos e espaços para desabrochar belas flores e borboletas alegres e curiosas.

## A infância à luz da metáfora

*Não haverá borboletas se a vida não passar  
por longas e silenciosas metamorfoses.  
(Rubem Alves)*

A metáfora da crisálida ilustra os primeiros anos da vida da criança, momento em que é e estão recheados de poesia, magia, imaginação e fantasia. “Nas brincadeiras encontramos as ideias primeiras, que servem para todos – que todos possam brincar e, assim, experienciar o arquétipo inicial das ideias” (Camilo Cunha, 2009, p. 90).

O poder da metáfora “encontra na linguagem e na natureza a sua maior expressão” pois tem “a capacidade de iluminar de forma única e insubstituível o modo como «as coisas são» (...). A metáfora dá origem à virtude, à liberdade, ao que é casto” pois quem dela lança mão “não se preocupa com o futuro, pois a hora há-de-chegar! (...) O verdadeiro poder está sim nas metáforas primeiras. As metáforas primeiras transportam as ideias, o silêncio, a intimidade, o passar por cima, a humildade, o humor, a escuta... E isto também são «coisas» das brincadeiras...” (Camilo Cunha, 2009, pp. 89-90).

Nas brincadeiras se inicia e se constrói a verdade existencial: nelas estão “a raiz, o início absoluto, a mola de impulso, o paraíso iniciático” e como as crianças “são aquelas que estão mais próximas das brincadeiras” também são elas que “experienciam mais de perto” a verdade existencial: as brincadeiras são como verdades existenciais (Camilo Cunha, 2009, p. 85). Nelas encontramos a autenticidade e a congruência como uma coerência pessoal que nos move a reconhecê-las como autênticas, verdadeiras e integradas com a essência humana:

Se uma criança manifesta zanga, contentamento ou medo, nós não duvidaremos de que essa é a sua experiência, em todos os seus aspetos. A criança é transparente quando tem medo ou quando gosta de uma coisa, quando tem fome ou quando tem qualquer outra reacção. Há, efetivamente, na criança uma *transparente sinceridade* entre o que diz, o que sente e o que faz. É esta sinceridade/linguagem que podemos chamar também de *verdade existencial*. [grifos do autor] (Camilo Cunha, 2009, p. 86).

A palavra crisálida vem do latim *chrysalis* e corresponde ao estágio de pupa, estado que a borboleta passa por metamorfoses. O termo é derivado da coloração metálico-dourada encontrada nas pupas (*chryós*) que em grego significa ouro. Guarda uma lagarta que, quando está totalmente crescida, faz um botão de seda que usa para prender seu corpo em uma folha ou galho. Então, a pele da lagarta sai para o tempo final. Sob esta velha pele há uma pele dura chamada crisálida. Mas antes disso acontece uma dura metamorfose, onde a transformação e a mudança são sinônimos desse processo. Em que implica essa transformação radical? Como uma lagarta se reorganiza em uma borboleta? O que acontece dentro de uma crisálida ou de um casulo? E o que isso tem a ver com as crianças e o livre brincar?

O casulo da infância tem vida própria e não pode encerrar as crianças como se estivessem numa prisão. E o *jardim-de-infância* é o lugar perfeito para retroalimentar os pequenos pupos que desabrocham em crianças-borboletas coloridas. Por isso elas precisam descobrir o mundo por si mesmas de modo livre e criativo, libertas da coerção dos adultos e libertas da instrumentalização pedagógica dos saberes, principalmente dos jogos e brincadeiras.

Mas é preciso reconhecer que o casulo da infância não é insignificante. O mundo da vida da criança forjado por ela

mesma metamorfoseia-se constantemente e por isso se nos mostra misterioso e complexo. Se adotássemos uma perspectiva linear, essa metáfora nos diria que até os seis anos de idade a criança necessita auto germinar e depois, sim, a partir dos sete anos ela estaria pronta para ser fomentada pela racionalidade dos adultos. Mas antes disso ela precisa desse tempo para agir autonomamente, liberta dos desmandos dos adultos.

O trabalho escolar concebe a infância na contramão da metáfora da crisálida porque força as crianças a ser “adultos em miniatura” precocemente e acabam transformando o seu fazer-saber-fazer em mercadoria: o jardim deixa de ser um local belo e saudável onde se cultivam borboletas livres para se tornar local de trabalho, o que é correspondente à uma retirada forçada e prematura do casulo.

Mesmo quando privilegiam tempos e espaços específicos onde se cultivam o livre brincar e se movimentar, os adultos fragmentam tudo: há o cantinho da leitura para ler e ouvir histórias, a brinquedoteca para os jogos, o quarto escuro para o sono, a hora de comer, a hora para a casa de banho, a hora e espaço apropriados para isso e aquilo. Então todo fazer-saber da criança fica esquadrihado em momentos, etapas, fases e regras a serem cumpridas e vencidas com êxito e, sobretudo, bom comportamento.

Ao contrário, se encarássemos a vida da criança poeticamente como ela própria é capaz de concebê-la nos esforçando para alcançar suas fantasias e a beleza do seu pensamento circularmente concebido a partir da esfera onírica, compreenderíamos que a sua própria arte dá um sentido poético à vida: o brincar da criança é uma forma expressa de produzir arte (Camilo Cunha & Gonçalves, 2014).

E, para as crianças, brincar é como respirar!

## Crianças são como crisálidas-borboletas

*Não apresse o rio, ele corre sozinho.  
(Barry Stevens)*

As crianças são como as crisálidas: elas sabem o que precisam, o que fazer e como se alimentar e se transformam em borboletas curiosas. Para Oaklander (1980) elas apenas necessitam do auxílio dos adultos para seguir adiante na luta pela sobrevivência, pois brincar e se movimentar promovem todas as condições necessárias para que elas estabeleçam um diálogo profícuo com o mundo, com o outro e consigo mesmas de modo a crescer e realizar experiências significativas.

Ser criança – sujeito da educação - etimologicamente significa alimentar-se! E os adultos não devem alimentá-las demais: eles precisam deixá-las viver livremente para auto germinar e respirar por si mesmas.

A expressão e o movimento corporais vem “de dentro” e se a criança sabe o que precisa e o que quer é através das suas brincadeiras que “...começamos com a escuta autêntica do sentido existencial” como uma forma genuína de aceder ao ser do homem e de compreendê-lo em seu projeto antropológico e ontológico (Camilo Cunha, 2009, p. 91). Nesse sentido, ponderamos que as escolas de Educação de Infância tem o papel de promover tempos e espaços articulados de modo a escutá-las de corpo inteiro (pois a escuta não se faz somente com os ouvidos) considerando respeitosamente seus desejos e interesses. Isso exige observá-las em todas as suas falas, ações, sentimentos, expressões e representações.

Mas, ao contrário, os adultos-educadores tem suprimido a liberdade de brincar imputando-lhes rotinas com trabalhos

estafantes. Assim como a crisálida que morre para dar vida à borboleta, as crianças no seu estado de pupa tem sido frustradas pelos adultos que sufocam suas ações, sua participação e suas escolhas, silenciando, castrando e esgotando-as com atividades supostamente mais produtivas que brincar, o que Kunz & Simon (2014) chamam de *Lebensentzug* ou “uma extração da vida sem morrer”.

A modernidade deu visibilidade à infância e projetou proteger, cuidar, assistir e educar as crianças. No entanto esse projeto educativo exacerbadamente centrado na racionalidade científica dos adultos legou uma espécie de sufocamento às crianças, na medida em que os adultos deixaram de permitir que se auto gerissem e se auto alimentassem, tratando-as como dependentes absolutas, frágeis e incapazes de fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. E é isso que provoca sua morte em “doses homeopáticas” pois castrá-las e esgotá-las com atividades e aprendizagens conteudistas é bastante parecido com o movimento da crisálida, o que se intensifica nos últimos dias antes de sua morte-renascimento, com a diferença de que as crianças que têm o brilho da vida furtado nunca mais o recuperam.

O projeto da pedagogia e psicologia modernas planeou a infância por etapas a serem vencidas que, findada cada uma destas, cumprem um conjunto de demandas pré concebidas por adultos como metas a serem atingidas pelas crianças, orientadas hegemonicamente a partir de abordagens desenvolvimentistas e cognitivistas. As passagens concluídas com êxito são festejadas como o fechamento de um ciclo que, a partir de então, abre portas para aquisição de novas e complexas habilidades. As crianças que não se ajustam às demandas previstas em cada fase são consideradas problemáticas. Isso incorre numa aspiração de uniformidade para que todas desabrochem ao mesmo tempo,

desrespeitando os ritmos, particularidades e singularidades corporais. Os adultos também ignoram que as crianças não esperam por resultados futuros naquilo que realizam, pois elas vivem intensamente o momento presente. Na mesma medida a participação das crianças no processo de tomada de decisões cotidianas e do fazer-saber pedagógico é anulada, posto que são os adultos que decidem absolutamente tudo que acontece no dia-a-dia da escola. Em síntese: o que importa na educação escolar é aprender enquanto sinônimo de trabalhar, o que não condiz com liberdade para brincar e se movimentar.

Planeadas pelos adultos, as passagens na vida das crianças são demarcadas por fortes e intensos momentos de perturbações, quer sejam boas ou ruins e a maioria são bastante difíceis: a infância, portanto, não é um “mar de rosas” e acaba sendo dolorida para a criança. Os adultos ignoram que o mundo da vida das crianças não é cíclico nem linear, mas, sim, recursivo, circular e intenso e, portanto, elas não projetam a finalização de uma tarefa que venha eventualmente a ser avaliada como sinônimo de produção.

Quando interferem, controlam e regulam demasiadamente a vida das crianças e substituem a brincadeira livre por exercícios e tarefas, os adultos acabam inflando-as com coisas desnecessárias e estrangulam a *autopoiese* gestada pela crisálida. E esse é o sentido da crisálida: a propriedade de composição e autocriação que somente os organismos vivos dispõem e é justamente por esta razão que as crianças e suas corporeidades não podem ser tratadas como máquinas (Maturana & Varela García, 1998; Santin, 2000). As máquinas não dispõem dessa possibilidade: somente os corpos animados se constroem a partir daquilo que propriamente compõem e orquestram na sua própria vivência: se ferem e se curam, se desafiam e se reorganizam, se perguntam e respondem, se confundem e resinificam, se cortam e cicatrizam.



Para tal, os adultos-educadores precisam se perguntar: Quem são as crianças? O que sentem? O que pensam? O que querem? Como se expressam e se comunicam? O que dizem elas sobre a vida, sobre a liberdade de brincar, sobre as outras pessoas com quem convivem? Nos debruçarmos sobre essas perguntas cotidianamente nos aproxima da natureza ontológica de ser plenamente criança permitindo-as ser o que são no “seu tempo”, desabrochando e se alimentando pela energia vital que o livre brincar e se movimentar promovem, transformando-se diariamente em alegres borboletas que alçam voo a partir das asas de sua própria imaginação.

A criança “é o sujeito” de sua própria existência: ser criança supõe ser livre e viver intensamente o presente. A expressão “vir a ser” dá um estatuto de incompetência e reproduz uma imagem social da criança como ingênua e dependente. Na qualidade plena de seu ser a visibilidade das crianças como sujeitos sociais é promovida numa posição de seres atuantes, participativos, criativos e pensantes e não de excluídas social, cultural e politicamente. O interessante é a criança se constituir como criança para infância e não para a adultez. Qvortrup (2014) toma a infância como categoria estruturante da sociedade e propõe fazer desta um conceito permanente que se opõe à ideia psicológica de fase passageira e o autor migra, portanto, para uma perspectiva geracional de infância.

Em outra perspectiva, ou a infância como categoria relacional, exige reconhecer que a humanização da criança se dá pela sua socialização. “Tornar-se pessoa” não corresponde à uma imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido deste assumir determinados conhecimentos, normas e valores: esta é a visão de uma sociedade perversa que controla as pessoas através de uma colonização das almas, o que faz pouco sentido. Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode

sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. No nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais piores preparados para uma vida independente pois depende dos outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que estas capacidades resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos a sociedade (Abrantes, 2011, p. 122). Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1998).

Quando a criança brinca e se movimenta ela se relaciona e dialoga com o mundo a sua volta porque naturalmente entra em contato social com os outros: “Essa relação dialógica da criança com o mundo que acontece através do movimento, no que compete à Educação da criança pequena, demanda muito mais do que o ensino - requer cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento” (Kunz & Simon, 2014, p. 376). Resumindo: educar crianças pequenas exige cumplicidade, não somente autoridade como prática predominante entre os adultos. E por essa razão elas precisam da liberdade para brincar e se movimentar porque é através dessa linguagem que elas estabelecem as interações necessárias, seja com o outro, com o mundo e consigo mesmas.

E Oaklander (1980) complementa: as crianças não precisam dos adultos para controlar e determinar suas vidas: elas desejam auxílio para aprofundar e expandir a experiência pessoal e social trabalhando através das dificuldades encontradas no dia-a-dia, sobretudo permitindo que expressem seus sentimentos. A criança tem em si a imanente propriedade de saber o que deve fazer e do tempo que necessita para tal. Mas para isso é preciso perceber

que o tempo subjetivo da criança não pode ser apressado, nem acelerado, tampouco rigorosamente cronometrado, mas fomentado por uma rede de significações que requer uma socialização com pares e adultos de modo intersubjetivo em alteridade.

Somente assim a vida da criança tem sentido e seus saberes e aprendizagens a serem incorporados serão retroalimentados, assim como faz a crisálida. A criança precisa, portanto, protagonizar sua própria vida assim como faz a crisálida, compondo e orquestrando-a auto poeticamente.

### **Brincar para viver: crianças são borboletas projetadas para aprender!**

*Uma criança tem mãos pequenas,  
pés pequenos e orelhas pequenas,  
mas nem por isso tem ideias pequenas  
(Beatrice Alemagna)*

Para Gopnik (2011) o pensamento dos bebês e das crianças pequenas é como o da maioria dos brilhantes cientistas: são curiosas, testam hipóteses e realizam experimentos o tempo todo. Os bebês e as crianças pequenas, a quem a autora chama de borboletas, são comparadas a um departamento de investigação e desenvolvimento da espécie humana, quão sofisticadas são a recolha de informações e o processo de decisão enquanto brincam. São capazes de, por exemplo, tentar descobrir o que está se passando na mente de outro bebê quando colocados frente a frente, o que é muito difícil até mesmo para um adulto. Mas as crianças pequenas são capazes de entender coisas profundas sobre as outras pessoas e sobre a natureza humana, a exemplo da

capacidade de compreender aos dezoito meses que as pessoas tem preferências diferenciadas, o que não sabiam aos quinze meses, ou seja, em apenas três meses as crianças tanto sabem mais e aprendem muito mais do que imaginávamos há vinte anos atrás.

A questão fundamental para Gopnik é saber porque e como é possível às crianças aprender tanto em um período tão curto como a infância. A resposta está na sua duração: os pequeninos dependem dos adultos para se alimentar e sobreviver durante a infância num período curto, se comparado a estimativa de vida mas, ao mesmo tempo, denso e longo se pensarmos na intensidade e quantidade de aprendizagens que adquirem, o que move a autora a concluir: há uma conexão entre a duração da infância e a aquisição do conhecimento e das aprendizagens.

A estratégia de aprendizagem das crianças é extremamente poderosa para se manter no mundo: nesse intenso processo que é a infância as crianças são vulneráveis e por conta disso a evolução tratou de investir para que tomem decisões rapidamente, principalmente em situações de “perigo”, de modo que saibam o que fazer imediatamente diante de qualquer situação. A forma como a evolução parece ter resolvido esse problema foi como um “tipo de divisão do trabalho” que, no início da vida quando estão completamente protegidas pelos adultos, às crianças não resta fazer mais nada senão aprender brincando! É por isso que são como uma “divisão de pesquisa”: elas são os “cientistas protegidos que irão aprender a ter boas ideias” (Idem). E acrescenta: em vez de pensarmos nas crianças como seres imperfeitos, é importante reconhecê-las como humanos que estão em um momento apenas diferente do desenvolvimento e, portanto, vale a comparação: as lagartas são como adultos e as borboletas como crianças. Enquanto as belas e coloridas borboletas voam pelo ambiente explorando-o, as

lagartas estão tateando o seu pequeno caminho assim como fazem os adultos.

Projetadas para aprender, o que as crianças fazem é estabelecer hipóteses que acreditam que podem funcionar para começar uma investigação e saem a testá-las contra as evidências que as movem a mudar as hipóteses; e então testam novas hipóteses e assim por diante: “O desenvolvimento humano é mais parecido com uma metamorfose, como a da lagarta que se transforma em borboleta, do que com um simples crescimento – embora possa parecer que são as crianças as vibrantes e errantes borboletas que se transformam em lagartas, avançando ao longo do caminho para o crescimento” (Gopnik, 2010, pp. 19-20). Se nos centrarmos nas distintas capacidades para mudanças entre adultos e crianças, especialmente no que tange à imaginação e aprendizagem, então os adultos é que nos parecerão lentos. As crianças parecem ser bem melhor preparadas para a imaginação e a aprendizagem em virtude de seus cérebros estarem interligados de uma forma muito mais elevada, pois existem mais vias neuronais que estão à sua disposição. “À medida que envelhecemos e que ganhamos mais «experiência», nossos cérebros «cortam» os caminhos mais tênues, menos usados, e fortalecem aqueles que são utilizados com maior frequência.” (Idem, p. 22).

Portanto, as crianças precisam de oportunidade para imaginar e para tal necessitam estar livres. Se estiverem oprimidas por obrigações, obedecendo ordens ou trabalhando (que opera com a expectativa de resultados), apenas estarão executando tarefas que requerem uma conclusão em um tempo geralmente pré-determinado e que preconiza um produto final. E a imaginação não funciona assim, pois ela flui ao ritmo e ao sabor da dimensão onírica da corporeidade.

Quando as crianças têm liberdade para brincar e se movimentar elas desbroçam como belas borboletas, num abrir-se em flor que nunca se esgota. Para tal, aspiram que lhes ajudem nessa jornada confusa e estranha apresentada pelo mundo dos adultos. Elas necessitam de equilíbrio e ajuda; não de algemas e lemes. Necessitam de ambientes harmoniosos e de adultos que as ouçam e que lhes deem a devida importância. Elas precisam que foquemos em sua imaginação e redescubramos o

(...) caminho da fantasia que parece perdido entre tantas teorizações e racionalizações excessivas de concepções pedagógicas que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras (...). Essas concepções geralmente objetivam padrões de movimento pré-estabelecidos, atividades fechadas e habilidades padronizadas (Kunz & Simon, 2014, p. 376).

Dessa forma é preciso tornar-se sensível para com os desejos e necessidades das crianças reconhecendo seu direito de vivenciar e experimentar o que lhes interessa, sem negar suas intencionalidades. Em outras palavras, observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração e ao seu “silêncio”, permite nos aproximarmos das crianças e enxergá-las como são no presente, em sua realização plena (Oaklander, 1980). E toda realização da criança acontece no brincar-brincando.

O conjunto de afazeres das rotinas escolares e atividades precisam existir no dia-a-dia das crianças, mas sob a percepção do adulto são difíceis de serem forjadas como brincadeiras. Se considerarmos que há uma intenção e uma intencionalidade no movimento humano e não apenas uma dimensão externa ou visível, estas atividades podem se tornar brincadeiras. Serão brincadeiras, quando realizadas em total aceitação e sem uma

preocupação orientada exclusivamente para as consequências do que se faz, sem vistas para um futuro racionalizado (Kunz *et al.*, 2013).

Com base nos estudos do tempo da consciência de Mataruna e Verden-Zöller (2004) e do “brincar e se-movimentar humano” de Kunz (2000; 2004; 2007), é possível afirmar que não são novos conteúdos que subsidiarão adultos-educadores viver o presente e reencontrar as crianças em suas práticas, mas sim, a forma como isto precisa acontecer. Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista e atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, exercícios físicos sistematizados, atitudes que negam vivências e baseadas em estereótipos, não podem ser os eixos que orientam os professores no ensino de crianças. O que eles precisam é aprender a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar das crianças, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar senão naquilo que fazem (Kunz *et al.*, 2013). E isso significa *des-cobrir* a criança (Oaklander, p. 8).

As crianças precisam eclodir de seus pupos cada uma a seu tempo, crescendo a partir de suas intencionalidades e impulsos imanentes de avançar na vida. A fantasia da criança é definitivamente o seu campo de ação e a proteína que a alimenta no casulo da infância. Quando negamos a sua expressão imaginativa, as deixamos confusas e desestabilizadas e então surgem os conflitos e desajustes de comportamento, que as colocam “em oposição direta com seus sentimentos em relação ao presente” (Idem, p. 24).

Quando sua assombrosa sabedoria é ocultada elas se perdem, porque a única e magistral forma com que sabem dialogar com o mundo a e vida é através de seu corpo e movimento. Muito embora as crianças necessitem dos adultos no

que diz respeito às questões básicas de sobrevivências (comer, andar, falar, etc.) todos seus sentidos [aos quais Oaklander soma à intuição] estão preparados para enfrentar o mundo através de experiências e acontecimentos e isso se dá num diálogo permanente que estabelecem corporalmente com a vida e a existência. Crianças que são encorajadas a ser criativas e imaginativas melhoram sua habilidade de enfrentar os desafios de aprender:

Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia (...) podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria. (Idem, p. 25).

O universo da fantasia da criança é tecido na dimensão do sonho e é expresso nos seus sentimentos e “Os sentimentos da criança são a sua própria essência”. As crianças constroem um mundo de fantasias porque julgam seu mundo real difícil de viver (Idem, p. 26).

A criança é, em todos os sentidos, um ser existencial que explora o mundo pela sua corporeidade. Na medida em que começa a elaborar e expressar suas curiosidades, pensamentos e ideias, os sentidos e sentimentos vão atingindo níveis mais sofisticados de elaboração. Os bebês não tem problemas de auto estima. Mas na medida em que começam a andar e elaborar sentenças mais complexas no plano da linguagem vão aprendendo que a vida não é perfeita e que habitamos um mundo caótico e cheio de dicotomias. O próprio mundo dos adultos se encarrega de apresentar essas dicotomias paulatinamente incorporadas pelas crianças que, por sua vez, acabam perdendo



suas funções de contato e forjando as dificuldades de se expressar e se comunicar. As funções de contato, a saber, o olhar, falar, tocar, escutar, se movimentar, cheirar, sentir o gosto e intuir, na medida em que são impedidas de ser experimentadas plenamente provocam ruturas e constrangimentos. Algumas crianças chegam a pensar que elas próprias são más. Então, algo do bebê original é esmagado! “As crianças fazem o que podem para ir em frente, para sobreviver. A investida das crianças é em direção ao crescimento.” (Idem, pp. 73-74).

A intuição é uma das formas de autoconhecimento que negamos às crianças. Estabelecer o contato com seu eu e a sabedoria interior é uma das formas de empregar o sentido intuitivo, pois possibilita conhecer e aceder respostas às perguntas que envolvem a dinâmica da vida que, na criança, pode ser contactado através da fantasia, eminentemente simbólica e promotora da sabedoria e da criatividade. No entanto, os adultos silenciam sua intuição e assim elas vão perdendo a familiaridade que tinham essencialmente com a capacidade de comunicar-se e expressar-se intuitivamente. Seus sentidos são experienciados não de modo fragmentado, mas conjuntamente e conectados através da relação com o corpo e este, por sua vez, também reflete o que sentem. Quando padronizamos e uniformizamos as formas de sentir e se relacionar com o corpo, acabamos por esmagar as formas naturais e originais que dispõem desde que nascem, o que faculta a perda da sua essência autêntica e extraordinária. Na mesma medida em que esta castração transforma as crianças em sujeitos apáticos e acríticos, pode resultar em consequências orgânicas como tensões musculares, dores de cabeça e de barriga, cansaço, irritação, agressividade, tristeza, desânimo, angústia, depressão, causando muito sofrimento físico e emocional.

Na relação com o movimento corporal os bebês fazem pleno “uso” de seu corpo: exploram-no, examinam as partes, se deleitam com as descobertas de habilidades, chutam, agarram, rolam, levantam, abaixam, divertem-se com a descoberta do controle muscular com total absorvimento. Depois engatinham, põem-se em pé, andam, correm, saltam. “A criança parece ter energia ilimitada, e se lança em cada atividade corporal completamente absorta. Às vezes surgem dificuldades, mas ela não desiste. Ela tenta e tenta outra vez, praticando, praticando, até finalmente gozar o prazer do sucesso. Porém em algum ponto da infância ocorre alguma coisa que começa a bloquear esse processo.” (Idem, p. 150).

O que acontece por de baixo de todas as tentativas de lidar desesperadamente com o mundo a seu modo é que existem sempre necessidades não satisfeitas que acabam resultando numa perda do senso de si próprio. E às vezes a criança acaba por “funcionar” com ideias que não lhe pertencem, acreditando em informações falsas que ouve a seu respeito com frequência, a exemplo de acreditar que é estúpida porque a professora o disse num determinado momento (ou repetidas vezes), ou que é preguiçosa porque alguém lhe disse que é lenta. A criança também capta mensagens subjacentes daquelas emitidas quando se ri, se zomba e se caçoa de algo que ela fez ou disse. As crianças, amiúde, assumem e incorporam características e descrições que absorvem dos outros como esponjas (Idem, pp. 74-75).

Toda criança se desenvolve pela sua experiência: sua consciência está tão ligada ao experienciar que ambos são quase uma coisa só. Tudo que ouve, sente e vivencia é absorvido quase por osmose e suas experiências imediatamente configuram seu senso de eu, fortalecendo ou enfraquecendo suas funções de contato, renovando ou apagando o contato com seus sentidos, seu

corpo, sentimentos e intelecto, afetando todo o campo de percepção corporal, pois é pelo corpo e com o corpo que ela se coloca diante do mundo. Parafraseando Merleau-Ponty, não posso dizer “eu tenho um corpo” porque “sou meu próprio corpo”. Portanto, é com frequência que pelo próprio corpo a criança mostra o que precisa: pelas atividades e instrumentos que elege ela diz do que gosta e muitas vezes “mostra exatamente o que precisa pela resistência que tem à uma determinada atividade” (Idem, p. 77). Brincando a criança representa as condições para lidar com as adversidades que encontra no diálogo com o mundo, vivenciando um prazer oriundo da sensação de controle que a brincadeira lhe proporciona quando na “realidade” não lhe é possível. Na brincadeira ela assume um papel ativo que lhe possibilita a expressão e elaboração das frustrações e conflitos, transformando ativamente seu meio para suprir suas necessidades, sobretudo as emocionais (Aguilar, 2014, pp. 19-20).

Para tanto, há algumas condições e fundamentos básicos que qualquer pessoa que trabalha com crianças precisa dominar, a saber, gostar de crianças, estabelecer uma relação de mútua confiança, conhecer o modo como se desenvolvem, crescem e aprendem, estar familiarizado com os tipos de dificuldades que as afetam, ser direto sem ser invasor, ser leve e delicado sem ser demasiadamente diretivo, estar familiarizado com as expectativas culturais depositadas nelas e, sobretudo, deve-se acreditar “firmemente que cada criança é uma pessoa única e digna, com todos os direitos humanos” assegurados. A escuta deve ser reflexiva e a comunicação e resolução de problemas compartilhada. Em geral, as próprias crianças informam quando alguma coisa não é boa para elas. Deve-se estar sintonizado com as suas necessidades, respeitar suas defesas e entrar no seu mundo com delicadeza (Oaklander, pp. 78-79). Também deve-se

prestar atenção às maravilhosas conversas que mantém durante suas brincadeiras livres onde, com frequência, interagem em níveis bastante desconhecidos pelos adultos. As crianças gostam de falar e fazer trocas enquanto brincam e não gostam de ser demasiadamente dirigidas, tampouco infladas com instruções em demasia.

*As crianças refletem o que vivem assim como as asas das borboletas refletem a luz do sol.*

### **Sobre crianças- borboletas a brincar**

*Nessa idade somos todos pagãos e, nessa idade, somos todos poetas.*

*Depois o mundo se ocupa de apequenar nossa alma.  
(Eduardo Galeano)*

Falando sobre o “medo de viver” o escritor uruguaio Eduardo Galeano alerta sobre as constantes ameaças que povoam o imaginário humano a partir dessa esfera e dedica uma parte interessante às crianças: antes de estarem povoadas pelo medo que os adultos lhes introjetam, são capazes de se maravilhar com as coisas mais singelas do mundo e da vida. Mas *aos poucos vão perdendo essa capacidade e*, assim como um peixe que tenta viver fora d’água e que acaba aprendendo com o tempo que assim ele morre, não se pode ser o que não se é - e a criança é criança! É preciso aceitá-las do modo como se veem a si mesmas e como se colocam no seu mundo (Oaklander, 1980, p. 112).

Se queremos que as crianças se expressem plenamente não podemos censurá-las bloqueando o fluxo criativo e o seu ritmo particular. “Se deixássemos as crianças à vontade e não as assustássemos com regras, elas aprenderiam a escrever da mesma

maneira que aprendem a falar”, ou seja, pela interação e imitação dos pares e pela percepção apurada que tem dos fenômenos a sua volta. Não aprenderão a escrever se não puderem falar e somente escreverão se puderem fazê-lo a respeito das coisas que conhecem e que lhes são importantes e, se não puderem falar dessas coisas livremente, como podemos esperar que escrevam? (Idem, pp. 116-118).

Elas não se deixam enganar: sabem que a vida é uma dura e inevitável batalha contra as dificuldades e que isso constitui parte intrínseca da existência humana. Os adultos é que desonestamente tentam “poupá-las” engessando-as em uma realidade que pintam de “cor-de-rosa”, escamoteando as adversidades ou então culpabilizando-as pelo seu próprio sofrimento e “fracasso”. A cultura moderna ocidental forjou uma falsa representação de felicidade que causa uma grande confusão entre as crianças pequenas pois aprendem desde cedo que o bem-estar não está dentro de si, mas sim na capacidade de consumir e produzir bens de consumo. São valores extremamente contraditórios e desconcertantes em relação à natureza e à essência da criança que é capaz de se contentar com qualquer objeto, na medida que um pedaço de madeira que seria descartado acaba por tornar-se um brinquedo interessante e divertido.

As crianças precisam vivenciar experiências que lhes promovam um centramento, que lhes tragam de volta a si mesmas na medida em que, em algum ponto do caminho, a maioria de nós acaba perdendo a consciência plena ou parcial dos sentidos, tornando-os nebulosos, embotados, paralisados ou desligados de nós mesmos, chegando a funcionar quase como se não existissem. É exatamente o que uma perspectiva exacerbadamente racional de escolarização acaba por fazer com as crianças pequenas, por tratá-las como se não fossem nada mais

além de cabeças que precisam pensar, julgar e analisar desligadas de seus corpos sem a influência dos sentimentos e emoções, posto que se julga que estas últimas atrapalham o bom funcionamento da razão. Mas a cabeça é parte de uma totalidade corporal que, principalmente, nas crianças é impossível de desconectar pois agem, sentem e pensam de corpo inteiro através do fenômeno da percepção que é poderoso, determinante, uníssono e unívoco (Merleau-Ponty, 1999).

Portanto, as diferentes habilidades corporais que a criança adquire ao longo de sua existência se dão eminentemente na corporeidade pela linguagem do brincar e se movimentar em liberdade no primeiro setênio (Steiner, 2013) tecendo uma rede de comunicação significativa e promovendo experiências sensorialmente profundas. Na medida em que a criança abandona os seus sentidos ela deixa de habitar sua essência e passa a perambular pelo mundo das aparências. Como consequência vem o vazio, a falta de sentido na vida e todos os demais problemas já conhecidos.

Os adultos policiam a criança fazendo com que perceba somente o que desejam, impedindo que seu olhar seja pulverizado pela sua própria imaginação. E isso pode ter consequências sérias, o que é bastante comum no processo de “aceleração da infância” (Honoré, 2005). Quando as crianças não tem tempo para digerir com deleite e prazer as coisas que se apresentam aos seus olhos, quando são impulsionadas a fazer e pensar aligeiramente dando conta de um tempo determinado para as tarefas, ou ainda quando são impedidas de vivenciar intensamente o que fazem no presente, deixando-as preocupadas com o que poderá vir em seguida e sob a pressão de concluírem com sucesso o que lhes foi imposto para, em seguida, iniciar e concluir uma nova atividade, povoa-se tensamente seu ser com o medo do fracasso. Isso acaba impedindo-as de sentir a beleza do

momento e impulsiona-as a fazer inúmeras coisas ao mesmo tempo sem degustar apropriadamente cada uma delas, forçando-as a agarrar todos os detalhes antes que o sol desapareça no horizonte, sobrecarregando e entupindo-as com informações desnecessárias que se esvaem em seguida, pois não fazem sentido algum. E na escola os horários parecem ser mais importantes que as necessidades das crianças.

Quando brincam livremente experimentam diferentes modos de ser. Por serem sujeitos multifacetados, as crianças em estado de liberdade são capazes de assumir múltiplas formas de ser, mostrando-se quem são de fato. Elas precisam ser aceitas onde estão e como são. Ao exigir que façam exatamente aquilo a que são instruídas, acabamos por impedir seu crescimento, a sua criatividade, a expressão e a própria aprendizagem (Oaklander, 1980, pp. 203-208).

As crianças nos contam o que precisamos saber: “... perca a cabeça e chegue aos sentidos” delas (Oaklander, 1980).

### **Por um jardim-de-infância habitado por borboletas esvoaçantes!**

*A criança não sabe menos, sabe outra coisa!*  
(Clarice Cohn)

A escola de Educação de Infância não pode ser encarada como uma fase preparatória ou transitória comprometida com a entrada da criança na educação básica. O jardim-de-infância deve cultivar a curiosidade, a experimentação, as vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação, a descoberta e respeitar a vivência plena do mundo da vida de fato como ele é: com liberdade e prazer, com autonomia e

responsabilidade, sem o massacre da sua inserção na ótica do trabalho produtivo, do domínio de conteúdos e da alfabetização precoce.

A escola deve ser um lugar prazenteiro, onde não somente se engolem números, letras, leitura e escrita, mas um lugar que privilegia a educação emocional das crianças ajudando-as a estabelecer contato consigo mesmas e com os outros. Um lugar onde podem se sentir seguras, confortáveis e seres humanos dignos porque valem muito e, sobretudo, onde possam genuinamente se expressar a partir das referências do seu eu. Escola não é lugar de sofrimento, mas lugar de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com a autorrealização e reconhecimento de que crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem e vivem literalmente como borboletas coloridas que dão asas à imaginação.

Defendemos, portanto, que as crianças germinem e respirem por si mesmas habitando como borboletas esvoaçantes legítimos *jardins-de-infância* enquanto territórios férteis que cultivam crisálidas-crianças-borboletas que irão fecundar a vida humana através da distribuição do pólen em incontáveis flores pelo mundo afora. A alegria das crianças contamina o mundo com sua magia e este é o pólen que irá, pelo vento e pelas patas das borboletas, semear e fazer brotar um mundo melhor. É a partir dessa metáfora que pensamos na imanência e caráter Ontológico do brincar e se movimentar da criança em estado pleno e absoluto de liberdade e autonomia em relação ao seu mundo da vida.

*Crianças só têm uma infância, roube-a delas  
e elas a terão perdido para sempre.  
(Raquel Ramos)*



## Referências

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 121-139.
- Aguiar, L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Summus.
- Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I.C. Condessa (Org). *(Re)aprender a brincar: da especialidade à diversidade* (pp. 85-91). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Camilo Cunha, A., Gonçalves, S. T. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte: analogias e sentidos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Gopnik, A. (2011, julho, 18:29h). TED Global. *O que pensam os bebês?* (I. Brandling, Trad). [https://www.ted.com/talks/alison\\_gopnik\\_what\\_do\\_babies\\_think?language=pt#t-12279](https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=pt#t-12279). Acedido: 21/01/2016.
- Gopnik, A. (2010). *O bebê filósofo: o que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida*. (P. Vidal, Trad). Lisboa: Temas e debates/Círculo de Leitores.
- Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª ed). (C. Marques, Trad) Rio de Janeiro: Record.
- Kunz, E., Staviski, G., Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, 35(1), 113-128.
- Kunz, E., Simon, H.S. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, 20(1), 375-394.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ Ed.

- Maturana Romesín, H., Varela García, F.J. (1998). *De máquinas y seres vivos - autopoiesis: la organización de lo vivo*. (5ª ed.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H., Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. (4ª ed) São Paulo: Summus.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. (B. Breda, Trad). *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42.
- Santin, S. (2000). *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. (2ª ed.). Ijuí: UNIJUÍ Ed.
- Steiner, R. (2013). *Os primeiros anos da infância: material de estudos dos jardins de infância Waldorf*. (2ª ed). São Paulo: Editora Antroposófica.

## CAP. 8 - O tempo no tempo das crianças<sup>48</sup>

*António Camilo Cunha<sup>49</sup> e Roselaine Kuhn<sup>50</sup>*

### **Introdução**

A reflexão parte de algumas questões levantadas a partir das relações e constatações que temos estabelecido no contexto social e educativo com o *tempo*, em particular, com o tempo escolar e o tempo das crianças. Perguntas como: O que é o tempo? Qual o valor do tempo? Como é o tempo das crianças? Como elas o sentem e o percebem? Como ocupam o seu tempo nas brincadeiras? Como ocupam o seu tempo na escola? Como vivenciam e experimentam o tempo no brincar? Como nós educadores (pais, professores) o percebemos e administramos? Quem o controla e o define? São algumas perguntas que colocamos como ponto de partida para esta reflexão.

Percorrendo a temática tempo e situando-a no contexto da criança, do brincar, da escola e do trabalho duas grandes representações parecem emergir: i) o tempo como construção

---

<sup>48</sup> Cunha, A. C. & Kuhn, R. (2018). O tempo no tempo das crianças. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 177-197). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>49</sup> António Camilo Cunha: Professor Auxiliar com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança /Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

<sup>50</sup> Doutoranda em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe/Brasil. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança/Universidade do Minho. Bolsista CAPES-Brasil. E-mail: roselainek@yahoo.com.br

racional, modelar, planejado, sistematizado; ii) o tempo como manifestação natural, experiencial, ecológica, fenomenológica.

Pretendemos assim, olhar para o modo como estamos a educar as crianças e, em particular, olhar para a dialética: experimentar e vivenciar o brincar no tempo cronometrado, organizado, planejado, objetivo; versus experimentar e vivenciar o brincar com o tempo livre, espontâneo, natural e subjetivo. É, se quisermos, uma dialética entre o *tempo da racionalidade*, dos relógios e da cultura e o *tempo natural*, do cosmos. A criança tem e traz em si todo o tempo do mundo (cosmos). O “relógio cósmico” é um tempo *sem tempo* que nos impossibilita de dar respostas padronizadas e uniformes pela contagem e aferição do tempo cronológico. Essa impossibilidade, por paradoxal que possa parecer pertence do campo onde todas as possibilidades de ação acontecem!

### **O tempo racionalizado: o *tempo* dos adultos**

Perceber as representações sobre o *tempo* na cultura ocidental será, porventura, necessário retornar ao início dessa cultura, de forma a identificar representações estruturantes sobre o tempo. Neste sentido podemos dizer que ainda antes de emprestar análises racionais (*Logos*) os gregos antigos convocaram os mitos para dar um entendimento ao *tempo*. Para tal, fizeram elevar três representações para o tempo: *Chronos*, *Kairós* e *Aeon*. O *Chronos* referia-se ao tempo cronológico, sequencial, linear que poderia ser medido. Este surge no princípio dos tempos, formado por si mesmo e que designa a continuidade de um tempo sucessivo. O tempo é, nessa representação, a soma do passado, presente e futuro e o presente é o limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto ainda não é mas o será (o futuro). Uma das representações de *Chronos* é a de um homem que devora o seu próprio filho, num ato de

canibalismo. Este facto inscreve-se na ideia dos antigos gregos tomarem o *Chronos* como o criador do tempo, logo, de tudo o que existe e possa ser relatado e, uma vez que é impossível fugir do tempo, todos seriam mais cedo ou mais tarde vencidos ou devorados por ele. *Kairós*, por seu lado, referia-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece: um tempo existencial no qual os gregos acreditavam ser necessário para enfrentar o cruel e tirano *Chronos*. *Kairós* significa assim, medida, proporção, momento crítico, temporada, oportunidade. O *Kairós* vai emergir como uma noção central, pois caracterizava um momento fugaz em que uma oportunidade se abre ou se apresenta e deve ser encarada com força e destreza para que o sucesso seja alcançado. O *Aeon* por seu turno, é um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, o tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente. Já nos seus usos mais antigos significava a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas intensiva. É também usado em teologia para descrever o "tempo de Deus", enquanto *Chronos* é o "tempo dos homens". Assim, talvez possamos dizer que enquanto *Chronos* é de natureza quantitativa/objetiva, *Kairós* e *Aeon* possuem uma natureza qualitativa/subjetiva, como referência a um momento indeterminado ou a uma experiência de um momento oportuno. Estas representações mitológicas acabaram por chegar aos nossos dias através das estruturas linguísticas, simbólicas e timbradas também pela dimensão racional como representação modelar, exata, linear (*Chronos*), mas também, como manifestação experiencial, criativa, lúdica como representação de uma intencionalidade fenomenológica (*Kairós* e *Aeon*). É de alguma forma a estes tempos que nos iremos debruçar nestes diálogos.

O tempo racionalizado a partir da modernidade é uma das grandes representações da humanidade que possibilita dar sentido e direção à vida. De facto, a passagem do mito à razão (na cultura ocidental) foi um marco determinante para outro entendimento da realidade e do tempo. Com a razão, deu-se início a uma nova forma de entender o mundo, a vida e as representações sobre o tempo.

A razão contribuiu para a elevação do mensurável, do número, das leis, da generalização, da previsão, da técnica, da tecnologia e da ciência. Esta realidade, coincidente com a razão científica moderna, foi, assim, paulatinamente tomando conta do reino do conhecimento. Desde o helenismo, tendo como grande representante Aristóteles (384-322 a.C.) - pai da ciência, defensor da observação e da experimentação - depois expandido com o Renascimento, com René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Nicolau Copérnico (1473-1443), finalizando com a ciência (pós) moderna (em particular com a nova epistemologia da ciência onde seu sentido ciência foi-se consolidando pela unidade e diversidade), a questão do tempo objetivo sempre foi um instrumento da razão científica (Elias, 1998; Hawking, 1994). Neste sentido foi-se estruturando a valorização da consciência, da atividade crítica e criativa e da experiência objetiva como fonte de conhecimento. Este facto veio fazer uma rutura com o pensamento medieval de cariz teocêntrico, sustentado pelos dogmas e pelas verdades de Deus que, até então eram dominantes e se revestiam também como uma sábia estratégia de organização social.

Por outro lado, a consolidação do paradigma de tempo racionalizado também se fez pelas revoluções culturais, sociais, políticas. A Revolução Industrial, o Iluminismo, a Revolução Francesa (que preconizou a igualdade, liberdade e fraternidade)

vieram propor a elevação de um *novo homem*<sup>51</sup>. A razão e a ciência surgem, assim, como paradigma do conhecimento que prometia maior felicidade para o indivíduo e para as comunidades modernas urbanas emergentes, tomando como referência o sentido interpretativo e de aconselhamento (interpretar a história, as singularidades, as circunstâncias), dando soluções para o bem-estar individual e social. No entanto, o ideário da ciência - e para sermos justos - deu e continua a dar grandes contributos para o desenvolvimento e felicidade humana. Mas, mesmo assim, não deixou de chamar a si um sentido contrário: a presunção do saber/conhecimento transformou-se em muitos casos numa ideologia a serviço da política, da economia e sobretudo da técnica. Este facto tem contribuído para um aumento das desigualdades sociais, económicas e para a exploração do homem. O tempo, neste *tempo* talvez se constitua como *Chronos*.

Como consequência, convenciamos pensar rápido, racionalmente, analiticamente e logicamente, em consonância com o “tique-taque” dos relógios, com o intuito de obter um mundo estruturado, comprovável, manipulando as probabilidades e tornando alguns eventos mais prováveis do que outros, obtendo

---

<sup>51</sup> No mundo moderno racionalizado e tributário das revoluções científica e industrial vai é responsável por várias mudanças: a inserção da mulher no mercado de trabalho, a quem eram delegados os cuidados e educação das crianças, as modificações radicais no sistema produtivo passando de eminentemente rural para os centros urbanos modernos, as mudanças nas formas laborais intensificadas pelo rigor, eficácia e economia de tempo, etc. Mudam, portanto, completamente as formas de relações humanas, familiares, de trabalho e as afetações e os cuidados com as crianças. Abandonam-se as formas tradicionais e seculares de sensibilidade e forjam-se outras mais mecânicas, rápidas e passageiras. Olhar para a racionalização do tempo e do mundo atual é constatar também como isso foi se estruturando, organizando e refletindo nas concepções de educação, de infância, de criança e do brincar.

“soluções claras para problemas bem definidos”. Isso parece que fez desaparecer “o outro” do mundo, a alteridade, o mundo natural e fenomenológico, o mundo habitado por *Kairós* e *Aeon* e “Assim reprimimos a intuição, a criatividade e tudo que permita que as ideias vicejem em seu próprio ritmo no quintal da nossa mente” (Honoré, 2005, p. 142).

A escola moderna é parte do universo racionalizado e o seu tempo é experienciado e administrado de modo multidimensional, sempre numa perspectiva dualista e/ou dicotômica pela bipartição e fragmentação das idades, durações, percepções, ciclos, rotinas, períodos, calendários, acontecimentos sazonais, módulos (horários, dias, semanas, anos letivos), unidades, diários, currículos e da distribuição de tarefas rigorosamente cronometradas, assim como a administração dos conteúdos, relações pessoais, mobílias, materiais, prática pedagógica, processos, métodos e arquiteturas.

Todos dispositivos materiais e imateriais de que dispõe a escolarização e a escola em si estão sempre vigiados e controlados por duas facetas. Parece haver uma gramática e uma narrativa: há um tempo cronometrado e um tempo vivido povoados por duas dimensões que não dialogam: a dimensão da quantidade versus da qualidade: “Os diferentes olhares sobre os ritmos que comandam as pulsações diárias da escola são outras tantas formas de mostrar o exercício original de um poder próprio ou delegado. Mercê do exercício desse poder, o calendário desenha os gestos e os olhares da criança, isola-a da infância, transforma-a num aluno consagrado doravante às exigências sociais do saber” (Fernandes, 2008, p. 16).

Portanto, a criança enquanto aluno-sujeito aprendente na sua socialização escolar e autonomia é quase sempre orientado por um tempo controlado onde a natureza que lhe é própria não está presente.



### **O tempo fenomenológico: o *tempo* das crianças**

A fenomenologia, expressão atribuída a Husserl, defende que podemos voltar “às coisas mesmas” colocando as representações (razão, crenças) em suspensão. O tempo da criança é neste contexto um tempo de manifestação das “coisas mesmas”. O voltar às “coisas mesmas” é retornar ao original, ao inaugural, longe ainda do quadro racional.

A este propósito, Nietzsche (2012) vai criticar a forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o império das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência. Neste sentido, e ao contrário dos positivistas, faz o elogio ao fenomenológico, ao ser ontológico, à singularidade de cada um, à experiência do homem, aos impulsos, às emoções, às vontades, às paixões, que acabam por ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. Através do mundo vivido entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo – o homem mostra-se. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. A ciência moderna surgiu para simplificar a realidade através da descrição exata e da diferenciação das coisas que percebemos no mundo. A ciência moderna mostra possibilidades de pensamento e ação, mas o mundo vivido dá-nos mais que possibilidades: dá-nos a nós mesmos. Que a técnica e a ciência existam sim, mas que não nos retirem de nós.

Assim, a fenomenologia emerge como um método através do qual os sujeitos se descobrem como ser-no-mundo pertencentes a uma comunidade de sentidos e envoltos nas dimensões históricas e culturais. O entendimento do mundo e das pessoas é valorizado pelas experiências subjetivas, pré-teóricas,

pré-reflexivas que, depois, darão razão e ciência. A ciência apenas consegue tratar os fenômenos e indivíduos como algo objetivo, mas parece esquecer a origem, que é fenomenológica e subjetiva.

A ciência parece ignorar a grandeza da subjetividade, do *eu* individual, da singularidade do corpo-sujeito e da cultura. Só acredita no mensurável, na regra e na generalização. Existe um mundo primeiro - o mundo da fenomenologia - como um primeiro viver e, depois, vem o mundo das ciências como o segundo modo de viver (Silveira & Camilo Cunha, 2014). A ciência nos faz crer que as coisas idealizadas são melhores do que as coisas percebidas por nós de forma direta e sentida. Mas a vida parece não ser assim, pois "... geometrizamos um objeto, acontecimento, facto... que foi uma vez percebido e sentido no mundo" (Sokolowki, 2004, p. 161). A ciência uniformiza e padroniza o conhecimento como conhecimento objetivo, esquecendo-se que somos singularidades corporais e existenciais que não se repetem e, como tal, não é possível standardizar em ações, comportamentos e aprendizagens, afinal, como disse o poeta, "Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar" (Carlos Drummond de Andrade).

As coisas idealizadas (objetos, acontecimentos, factos), como são "perfeitas" à luz da razão (das quantificações, da geometria) tendem a ser iguais em todos os lugares em que se encontram, desconsiderando as diferenças e particularidades. Desta forma, entram em contraste com inúmeras variações que existem nas nossas percepções da realidade, com a realidade total e radical. Neste envolvimento, a fenomenologia vai reivindicar que as ciências matemáticas, os números, as fórmulas não podem afirmar (unicamente e unilateralmente por si mesmas) a própria existência humana, posto que não se justificam por si só, senão

pela presença intencional do homem. (Silveira & Camilo Cunha, 2014).

A fenomenologia estuda as coisas como elas são, tendo a sua própria precisão, assim como o tempo, a criança e o brincar, cada um em particular e no conjunto com suas precisões, no sentido do que é preciso (necessário!). É aqui que o tempo de *Kairós* e *Aeon* nos vão emprestar o “tempo de nós mesmos”, um tempo de sermos como somos na mais profunda expressão de criação: “Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga seu ritmo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo” (Haddock-Lobo, 2012, p. 12).

### **Modernidade, tempo e escola**

No universo escolar a dimensão fenomenológica do tempo foi praticamente anulada porque “O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem, ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível” (Fernandes, 2008, p. 17). Para o autor, o tempo escolar distingue-se historicamente e socialmente na medida em que decorre de quadros próprios e de normas específicas. Historicamente se constitui a partir dos modelos da esfera sagrada (primeiro monástica e depois burocrática) e, mesmo tendo-se laicizado, implicou sempre uma regulação severa na organização curricular, na fixação das obrigações, no cumprimento das regras, nos momentos prescritos, na regularidade da disciplina, na vigilância e no rigoroso controlo dos corpos, associado ao funcionamento e interesses próprios à escola (Idem, p. 18-20).

O caráter racionalizado e estruturante do tempo fixado na ordem dos acontecimentos e dos comportamentos faz com que as

crianças, jovens e professores ajustem-se às suas determinações para interagir educativa e socialmente: “Assim, o tempo escolar transporta em si as estruturas e ritmos da escola, assim como os rituais e usos da sociedade em que esta se inscreve. O processo de transformação do *menor* em *aluno* arrastou consigo a existência de um sistema cronológico determinante dos sucessivos atos formativos (...) como cronossistema - organizado em atos que regulam os processos e os tempos da formação - o tempo escolar faz parte de uma estratégia civilizatória” (Idem, p. 9).

Temos assim o tempo controlado que vigia, pune, oprime e define o início o fim das atividades, manipula o ritmo das ações, absorve e quantifica tudo que dele se aproveita ou não. “De todos os modos, o tempo na escola passou a ser de uma regulamentação severa. Mas como podem as instâncias diretivas comprovar a sua observância? Para observar um modo de cumprimento dessas normas, adotam-se dispositivos de verificação sob a forma de mecanismos cada vez mais ajustados à sociedade onde se vive” (Fernandes & Mignot, 2008, p. 8-9).

Em paralelo, o estabelecimento de determinados ciclos, a exemplo das férias e dos recreios escolares, também expressam e admitem a natureza lúdica da dimensão corporal dos educandos. Os elementos que condicionam as corporeidades como o rigor, o controle e a sujeição são alternados com eventos (mesmo que exíguos) na estrutura moderna da escola, sugestionada pelas fábricas e indústrias de inspiração *taylorista*, como uma das formas de manutenção da ordem: por princípio, por imanência ou natureza ontológica, o ser humano precisa distender e relaxar.

Não é diferente com as crianças que exercem o ofício de aluno: elas precisam brincar, mas a determinação do começo e fim das atividades, do tempo de descanso, distração e relaxamento também são constituintes necessários para a

manutenção da ordem, posto que assinalam com precisão a estruturação do tempo do trabalho escolar, como início e o término das atividades escolares anuais e diárias. A governabilidade da escola assim é mantida, a rigor, não necessariamente porque se reconhece a necessidade das atividades lúdicas ao desenvolvimento das crianças, mas sobretudo, porque permanecem como mais um elemento ordenador, balizador e normalizador dos tempos produtivos.

O calendário escolar e as jornadas diárias de trabalho divididos em dois grandes momentos de distensão e relaxamento (férias e recreio) ainda expressam bem as formas apegadas a liturgia, aos costumes e símbolos da sociedade moderna e da economia industrializada: o ideal da escola moderna não somente exigiu a diminuição do número das horas nas jornadas diárias e semanais, assim como a introdução dos jogos, das ginásticas, das excursões que ratificam o caráter intelectualista dos programas antigos bem como compensam os esforços despendidos no trabalho, o que corresponde às teorias funcionalistas do lazer preconizadas pela lógica da fábrica introduzidas na educação escolar.

No ideal moderno de escola as experiências e vivências da criança no seu mundo da vida fora de seus muros, ainda que gozando de uma certa liberdade, estão muito presas ao que foi predicado pelas concepções modernistas (Giddens, 1991). ainda que representem ideais progressistas com relação aos antigos regimes quando o clérigo e o burocrático estavam muito arraigados aos princípios de controlo e vigilância. A representação moderna de que a criança deve ser cuidada, protegida e educada desde pequenino (pois “é de pequenino que se torce o pepino”) emerge de uma percepção de tempo de vida em que os pequeninos de hoje são espectados como os homens trabalhadores de amanhã.

O esforço moderno foi harmonizar os princípios higienistas e as descobertas da psicologia experimental com modernas pedagogias e os costumes dessa nova sociedade que surgia: os agrupamentos urbanos. Para tal ordenamento se sufocam as manifestações dos sentidos: a fantasia, a imaginação, os afetos, a subjetividade, o onírico, a invenção, a dúvida: tudo que “atrapalha” a razão e foge ao controle da experiência e do dado empírico acaba por não ter mais lugar na escola dos números. Os fenômenos que não podem ser controlados são ignorados ou execrados e, assim, toda uma dimensão intuitiva da corporeidade da criança sucumbe ao império da razão científica quantificadora.

Ao contrário, acreditamos que são as linguagens corporais que produzem sentido e é o sentido que produz a realidade e são as diferentes formas de comunicação humana que potenciam as intersubjetividades. O brincar para a criança é a sua forma singular de se colocar diante do mundo e com ele estabelecer um diálogo permanente e isso se constitui corporalmente pelo brincar e se movimentar. Comunicar e expressar não é somente “raciocinar, “calcular” e “argumentar” como a escola tem ensinado mas, sim, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece: “O homem é um vivente com palavra [entendida também como ação]. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.” (Bondía, 2002, p. 21).

### **Novas formas de educação e de entender o tempo**

Perante este cenário começa a emergir uma representação materializada no movimento internacional de pais que dão

preferência a educar seus filhos em casa. Sob vários argumentos, o ensino no âmbito doméstico (ainda suscite muitas polêmicas) tem uma razão que converge com as perspectivas aqui levantadas, muito embora o argumento transite na ótica da “não perda de tempo” e da maior autonomia à natureza da criança, mitigando a uniformização do ensino escolar:

Estudar em casa revela-se na realidade altamente eficiente. Como todo mundo sabe, nas escolas perde-se muito tempo: os alunos têm de pegar condução para ir e voltar para casa; fazer intervalos obedecendo a ordens; assistir a aulas de matérias que já dominam; ficar se esfalfando com deveres de casa irrelevantes. Quando se estuda sozinho em casa, o tempo pode ser aproveitado de maneira mais produtiva. As pesquisas mostram que as crianças educadas em casa aprendem mais depressa e melhor que os colegas formados em salas de aula convencionais. São muito apreciadas nas universidades porque demonstram, por um lado, curiosidade, criatividade e imaginação, e ao mesmo tempo maturidade e iniciativa para investir em algum tema por conta própria. (Honoré, 2005, pp. 297-298).

Outros argumentos também convergem com uma perspectiva de aproveitamento do tempo próprio das crianças, o tempo fenomenológico: elas tem a liberdade de aprender no seu ritmo sem as amarras do tempo fragmentado da escola e, portanto, as aprendizagens são mais significativas. Em relação ao aprender mais rápido, os pais declaram que, dessa maneira, elas acabam por ter muito mais tempo para brincar e para estar com seus amigos. Neste contexto, a ideia é promover um equilíbrio entre o universo das atividades obrigatórias e o tempo livre para brincar e se movimentar, considerando que as interações entre os pares podem ser muito mais enriquecedoras e carregadas de sentido para a vida das crianças.

## **Sem tempo para brincar: implicações na educação e na vida das crianças**

Apressar a infância tem sido uma constante. Desde muito cedo pais e professores maximizam os tempos de modo a promover uma “criança organizada”, aquela que parece ter todos os seus minutos programados produtivamente, o que, compulsoriamente, tem produzido crianças estressadas, deprimidas, fóbicas, ansiosas e esmagadas por mudanças sociais desnorteadoras que depositam cada vez mais expectativas no futuro delas, em detrimento do seu presente. Fomentam-se expectativas sensacionalistas com relação à antecipação das capacidades das crianças forçando-as a alcançarem cada vez mais cedo a aquisição de determinadas habilidades, principalmente cognitivas e esportivas. Nas escolas elas dispõem de agendas lotadas, as séries são inflacionadas e a alfabetização tem sido antecipada para o período entre os zero e seis anos.

A ideia de prazer, inconsequência, aventura, sonho, fantasia, brincadeira é posta em segundo plano, em virtude de uma cultura que pressiona pais e educadores a reduzir o tempo de brincar livremente sob o pretexto de prepará-las para a vida adulta, esquecendo-se de que a melhor maneira de aprender se dá por meio do brincar. Colocar as crianças em *fast forward* é arriscar fazê-las perder seu desejo natural de aprender e aumentar o risco de se tornarem ansiosas, deprimidas e infelizes. Mas, em contrapartida a infância consiste essencialmente em se fazer descobertas. É um período em que as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre suas próprias capacidades. E essas descobertas não ocorrem no contexto de aulas estruturadas (Hirsh-Pasek *et al.*, 2006, pp. 5-18).

Em seu livro clássico *Emile*, Rousseau escreveu: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso” (*apud* Hirsh-



Pasek *et al.*, 2006, p. 6). Portanto a Educação de Infância deveria ser um período para brincar e desenvolver relações afetivas com os pares. “Quando apressamos a aprendizagem, frequentemente tentamos ensinar coisas que fazem pouco sentido para a criança e que seriam melhor aprendidas num estágio posterior” (Ibidem, p. 36). “Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade (...) O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.” (Sarmiento, 2004, p. 16).

Neste sentido, o tempo, entendido como o transcorrer das nossas vidas, é percebido como veloz com capacidade de pressionar a vida humana como nunca antes, a ponto de atingir e interferir nas esferas de crescimento e desenvolvimento desde a mais tenra idade. A criança, por sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o mundo como o adulto, com pressões e atenção aos resultados das ações. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. A criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo: “(...) a criança contemporânea é afetada pelo meio no qual está inserida, e como passa a reproduzir um viver acelerado, revelando como a formação do inconsciente que se desenha nas vias da linguagem também é marcada pelo social.” (Kunz *et al.*, 2013, p. 125).

Brincar tem um papel fundamental na constituição social da infância da criança: é a linguagem permanente que faz a mediação corporal da criança com o mundo, com as coisas e consigo mesma. É também condição necessária para o reconhecimento do real, através da imaginação: “E o processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade”

através de uma transposição não literal, inclusive como elemento de resistência face às situações mais dolorosas da existência (Sarmiento, 2004, p. 16).

A saga da “criança desordenada” de Walter Benjamin parece coadunar com essa perspectiva. O autor entende que para a criança “As coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho...” (Benjamin, 1992a *apud* Sarmiento, 2004, p. 17). E há aí uma evidência da forma com que lida com o tempo cronometrado pelo relógio.

É no eterno recomeçar, segundo Benjamin (*apud* Sarmiento, 2004, p. 18) que a criança constrói um caminho para se experimentar, cada vez mais intensamente os triunfos e vitórias, recriando sempre de novo as situações. O tempo recursivo é tanto sincrônico, através da constante recriação de situações e rotinas, bem como diacrônico através da transmissão das brincadeiras de modo continuado e incessante, permitindo que toda a infância se reinvente, começando tudo sempre de novo.

As crianças descobrem as coisas por si mesmas, em seu devido tempo e por isso elas precisam ter experiências corporais. Elas sabem o que necessitam e o que devem fazer. A maneira como uma criança pequena resolve tarefas simples, é muito diferente de como um adulto o faria: elas precisam de tempo e experiência (Oaklander, 1980).

Neste contexto, Kunz (2001) refere que as crianças precisam de liberdade para brincar e se movimentar. Os espaços e tempos para uma formação autônoma foram substituídos por máquinas, aparelhos eletrônicos, construções urbanas, etc. A criança vive assim num enclausuramento e sob constante controlo do adulto. Em nome do progresso o mundo é transformado e as crianças é que sofrem as maiores consequências: num mundo

onde desaparece o contato com a natureza e a liberdade de brincar e se movimentar também diminuem as parcerias para tal, a saber, os amigos, os pais, os educadores e, com isso, uma consciência corporal e uma consciência social de si deixam de promover o verdadeiro potencial humano que cada criança é dentro de si. A corporeidade humana passa a ser avaliada no interior da escola como apenas capaz de guardar informações e os apelos emocionais, afetivos e de se movimentar deixam de ser prioridade. Os desejos, as vontades, os gostos, são subjugados em nome da antecipação do futuro da criança e o “aqui e agora” não mais importa. Nesta conduta Kunz (2007, s/p) sustenta: “Deveríamos esperar um pouco menos das crianças e amá-las mais”.

A lógica da aceleração da infância faz muito pouco sentido e as suas implicações acabam por passar despercebidas, até porque não há tempo para se refletir sobre isso. Então, a formatação da Educação de Infância nos moldes da escolarização das crianças maiores atropela a essência da criança pequena: a conformação estrutural e temporal da educação de crianças pequenas, a exemplo dos “currículos” nas creches que se limitam ao aprendizado “sério” que as professoras transmitem, fazem com que a primeira coisa que as crianças veem quando chegam numa creche não são brinquedos e aparelhos para se movimentar, mas sim salas de aulas! “O ‘tempo da criança’ não é respeitado e suas formas de dialogar com o mundo são ignoradas. A criança não tem tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem se preocupar com os resultados do seu agir” (Kunz, 2007, s/p).

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de se movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a essa necessidade básica que

realiza da melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança: impedir essa possibilidade é uma extração da vida sem morrer. (Kunz & Simon, 2014, p. 377).

Ainda neste sentido Kunz (2007) recusa que o “brincar didático” atenda às expectativas imanentes ao mundo da vida da criança, principalmente, porque é rigorosamente cronometrado e predeterminado pelos educadores desde o início até o final de sua execução. Além disso, é concebido pelo olhar futurista do adulto que propõe que o brincar deve estar a serviço de aprendizagens (com objetivos e estratégias bem definidos) que são exteriores à própria brincadeira naturalmente concebida pela criança. Essa é mais uma pretensão de ajustar a criança ao mundo produtivo, seja através do constrangimento de seu tempo de brincar, seja pela supressão de sua liberdade. Quando na verdade “A brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados” (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 231).

Portanto, não se pode conceituar o brincar sem levar em consideração que a forma e o tempo em que a criança brinca dependem do grau de complexidade social em que ela se insere na família e na Educação de Infância. O olhar do adulto sobre esta atividade merece a análise do fenômeno da percepção da criança, pois no tempo de brincar a criança expressa, simboliza e recria seu mundo interior e aquele que a cerca, dialogando de corpo inteiro, presente, “em ato encarnado e espiritualizado” (Camilo Cunha, 2006, 2009; Camilo Cunha & Gonçalves, 2015).

Brincar não tem nada a ver com o futuro. Não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem a sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente (Maturana & Verden-Zöller, 2004, p. 232).

Em nome da organização de seu dia-a-dia e da obrigação de competência de ofício de aluno as crianças quase não brincam na escola e suas brincadeiras estão cada vez mais ligadas à literacia digital: há um excesso de escolarização em detrimento da atividade lúdica, o que ilustra a sobrepujança do estatuto de aluno sobre o estatuto de criança. Regular o tempo de brincar reprime a intencionalidade criativa e autônoma da criança.

Para aprender e ser criativa no seu brincar e se movimentar as crianças não precisam que lhe digam o que façam nem tampouco quando o façam, basta que se lhe permita que constituam sentidos e significados naquilo que realizam livremente. Sendo assim, o momento de brincar não corresponde ao tempo do relógio, mas ao *tempo vital*.

## Referências

- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Unicamp, 19, 20-28.
- Camilo Cunha, A. (2006). “Mais” protestantes e “Menos” católicos, In B. Pereira & G. Carvalho (Orgs.). *Atividade física, saúde e lazer – A infância e estilos de vida saudável* (pp. 186-190). Porto: Lidel.
- Camilo Cunha, A. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar:*

- Da especialidade à diversidade* (pp. 80-86). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Camilo Cunha, A. & Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como obra de arte – analogias e sentidos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fernandes, R. (2008). A borboleta e o tempo escolar, In R. Fernandes & A.C.V. Mignot (Orgs.). *O tempo na escola* (pp. 17-31). Porto: Profedições.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Fiker, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Haddock-Lobo, R. (2012). *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hawking, S. (1994). *Breve história do tempo: do “big bang” aos buracos negros*. Tradução de Ribeiro da Fonseca. (3ª. Ed.) Lisboa: Gradiva.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Eyer, D. (2006). *Einstein teve tempo para brincar: Como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*. Rio de Janeiro: Editora Guarda-Chuva.
- Honoré, C. (2005). *Devagar*. (2ª Ed.) Rio de Janeiro: Record.
- Maturana, H. & Verden-Zöllner, G. (2004). *Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Nietzsche, F. (2012). *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kunz, E. & Simon, H. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Revista Movimento*, 20(1), 375-394.
- Kunz, E. (2001). Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In F. E. Caparróz (Orgs.). *Educação física escolar: Política, investigação e intervenção* (pp. 57-64). Proteoria: Vitória.

- Kunz, E. (2007). *Brincar e se-movimentar: Fundamentos para a compreensão do mundo de vida e mundo de movimento da criança*. Texto eletrônico [não publicado].
- Kunz, E., Staviski, G. & Surdi, A. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(1), 113-128.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas sobre a infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Silveira, L. & CAMILO CUNHA, A. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sokolowki, R. (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.





## **CAP. 9 - O trajeto casa-escola. Estudo com crianças dos 10 aos 16 anos**<sup>52</sup>

*Ana Paula Matos, Beatriz Pereira, Sérgio Souza, Ana Silva e Eduarda Coelho*

### **Introdução**

A atividade física durante a juventude exerce uma influência favorável na maturação biológica e aptidão física dos jovens e no seu desenvolvimento pessoal e social. A probabilidade de um jovem ativo ser um adulto ativo é grande (Santos, Gomes, Ribeiro, & Mota, 2005). Assistimos a grandes alterações nos aspetos do estilo de vida atual, como o tempo que os adolescentes passam a ver televisão a utilizar computadores, ao aumento dos meios de transporte motorizados, que contribuem para a diminuição dos níveis de atividade física. Esta diminuição no transporte ativo para a escola coincidiu com um aumento alarmante na obesidade infantil (Humphreys, Ward, & Markham, 2005). Atualmente a rotina de vida das crianças é marcada pela falta de autonomia e maior dependência da família nas deslocações para a escola. Práticas parentais com consciência de segurança, a dependência do carro e desenho urbano autocentrado para o automóvel, convergiram para produzir as crianças que vivem vidas cada vez mais sedentárias (Pereira et al., 2013).

O ambiente físico apresenta um conjunto de funcionalidades e características que têm sido estudadas e

---

<sup>52</sup> Matos, A. P., Pereira, B.; Souza, S.; Silva, A. & Coelho, E. (2018). O trajeto casa-escola. Estudo com crianças dos 10 aos 16 anos. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 199-214). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

discutidas como possíveis barreiras ou facilitadores para a prática de atividade física. O planejamento urbano (Cavill, Kahlmeier, Rutter, Racioppi, & Oja, 2008) tem um papel importante a desempenhar no apoio à saúde e, o ambiente físico escolar está associado à atividade física de adolescentes. A mudança do ambiente e das políticas na escola pode afetar positivamente a atividade física (Evenson et al., 2006).

Ambientes ricos em recursos relevantes para a atividade física, tais como parques públicos, passeios para os peões e programas estruturados de atividade física facilitam a escolha individual que pode levar a um comportamento ativo (Loureiro, Matos, Santos, Mota, & Diniz, 2010). Está demonstrado que o modo pedonal é o mais eficiente nas deslocções até 1km, enquanto a bicicleta é a opção mais competitiva nas deslocções até 5 km, sendo um modo mais rápido do que o transporte individual, mesmo quando se considera o tempo de acesso até ao veículo e o tempo despendido na procura de estacionamento. Atendendo a que, tipicamente, cerca de 50% dos trajetos urbanos têm menos de 5km, é possível concluir que os modos suaves possam representar uma alternativa real aos modos motorizados em muitas deslocções (Instituto da Mobilidade e dos Transportes, 2012).

A Comissão Europeia diz mesmo que 30% dos trajetos em automóvel abrangem distâncias inferiores a 3km (C. Europeia, 2000). As deslocções casa-escola representam, pois, uma parte significativa nas deslocções de uma cidade, tendo um impacto significativo no ambiente urbano. O potencial da bicicleta não pode ser negligenciado, nem no que respeita às deslocções quotidianas para o local de trabalho ou escola, nem no que respeita aos outros motivos de deslocção. Embora a bicicleta não constitua a única resposta aos problemas de circulação e de ambiente na cidade, representa todavia uma solução que se

inscreve perfeitamente numa política geral de revalorização do ambiente urbano e de melhoria da qualidade da cidade, mobilizando comparativamente escassos recursos financeiros (C. Europeia, 2000).

Apesar de evidências mostrarem que mudanças em simples hábitos diários, como caminhar de casa até a escola, possam influenciar positivamente na atividade física habitual das crianças, é crescente o número de pais que levam os filhos à escola de automóvel (Cooper, Andersen, Wedderkopp, Page, & Froberg, 2005). O projeto “transporte ativo” a ser implementado numa escola tenta promover a mobilidade sustentável, levando a comunidade escolar a pé de bicicleta, ou utilizando o transporte coletivo para que se reduzam o número de carros, contribuindo para melhorar a segurança verificada nas ruas, para uma diminuição da poluição visual e sonora, a inalação de gases nocivos para a saúde e aumentado o nível de atividade física. Contrariamente ao que as pessoas possam pensar o nível de poluição no habitáculo de um automóvel é invariavelmente superior à taxa de poluição do ar ambiente (C. Europeia, 2000).

Quantos mais ciclistas circularem numa cidade, maior é a sua segurança, dado que estes transitam a velocidades mais reduzidas que o restante tráfego automóvel, levando à acalmia de tráfego, induzindo os automobilistas a circularem com maior atenção aos ciclistas, com quem partilham a estrada. Quem utiliza a bicicleta como meio de transporte faz parte de um grupo de utilizadores que têm um melhor mapa mental de uma cidade. Em relação aos automobilistas, conhecem mais alternativas de percursos, e em relação ao peão, as suas deslocações abrangem uma área mais extensa. Pedalar para a escola, proporciona autonomia, desenvolve a coordenação motora o equilíbrio, estimula a atenção, a disciplina, a concentração e integra amigos. Deste modo, este estudo teve como objetivo descrever as formas

de deslocamento no trajeto casa-escola de crianças do ensino básico em três escolas públicas do concelho de Braga - Portugal e compreender se a distância é uma determinante para o uso do meio de transporte.

## **Métodos**

### **Caracterização do estudo e participantes**

Este estudo caracterizou-se como descritivo transversal. Participaram 555 crianças, 45,8% do sexo masculino e 54,2% do sexo feminino (254M/301F) com 11,8 média de idades, de três escolas públicas do concelho de Braga, selecionados pelo critério de conveniência.

### **Instrumento de coleta de dados**

Aos participantes foi administrado um questionário já utilizado em outras investigações sobre o tema (Matos, Coelho, Pereira, & Souza, 2018), submetido e aprovado pela Direção Geral de Inovação Curricular do Ministério de Educação (DGIDC/PT), sob o registro n.º 0101600009, no âmbito do projeto “O Transporte Ativo de Bicicleta nos Hábitos de Deslocação para a Escola”, registrado em 03-02-2014 no domínio <http://mime.gepe.min-edu.pt>.

Com questões abertas e fechadas o questionário está subdividido em seis dimensões: 1) Dados sociobiográficos; 2) Caracterização geral em relação aos modos de deslocamento, distância do trajeto casa-escola e tempo utilizado; 3) Uso de bicicleta, deslocar-se a pé, pares e família; 4) Bicicleta em Segurança; 5) Saúde e Autonomia; 6) Ambiente e Poupança; que abordam aspetos relacionados aos modos de deslocamento no trajeto casa-escola, perceções e possíveis fatores de influência

sobre as possibilidades do deslocamento ativo na rotina de vida de crianças.

### **Procedimentos e questões éticas**

O questionário foi administrado aos participantes em contexto de sala de aula após as devidas autorizações institucionais, sendo preservado o anonimato dos alunos inquiridos e seus respectivos responsáveis. Os critérios de seleção dos sujeitos foram a participação nas aulas de Educação Física, não terem problemas de saúde, concordância do aluno e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos Encarregados de Educação. Estudo integrado ao macroprojeto “Rotinas de vida das crianças e o transporte ativo. Qual o contributo do trajeto casa-escola” e aprovado pela Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (SECSH/UM) sob parecer nº 034/2015.

### **Análise dos dados**

Para a análise inicial utilizou-se as técnicas da estatística descritiva (média, desvio-padrão e distribuição de frequência). O teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) foi utilizado para analisar as possíveis associações entre as variáveis. Os dados foram tabulados e analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) V.22 e adotado o nível de significância estatística quando o p-valor foi menor que 0,05.

### **Resultados**

**Tabela 1 - Distância trajeto casa-escola (n=555)**

<b>Distância casa-escola</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Até 1Km	169	31,5
1,1 a 3Km	108	20,1
3,1 a 5Km	92	17,2
5,1 a 7km	63	11,8
Mais de 7,1Km	104	19,4
<b>Total</b>	<b>555</b>	<b>100,0</b>

Nossos resultados evidenciaram que 31,5% dos nossos alunos residem menos de 1km da escola e 37,3% residem entre 1,1 a 5km (Tabela 1).

**Tabela 2 - Distância Trajeto casa-escola x Meio de Transporte (n=535)**

<b>Meio de transporte</b>	<b>Até 1Km n(%)</b>	<b>1,1 a 3Km n (%)</b>	<b>3,1 a 5Km n (%)</b>	<b>5,1 a 7Km n (%)</b>	<b>Mais de 7,1 Km n (%)</b>	<b>Total n (%)</b>	<b>p</b>
Automóvel Ligeiro	60 (22,5)	72 (27,0)	48 (18,0)	23 (8,6)	64 (24,0)	267 (100,0)	
Autocarro	6 (4,3)	18 (12,8)	38 (27,0)	40 (28,4)	39 (27,7)	141 (100,0)	<0,001
Outro	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)	
<b>Total</b>	169 (31,6)	108 (20,2)	91 (17,0)	63 (11,8)	104 (19,4)	535 (100,0)	

p= Nível de significância

Existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à distância e o principal meio de transporte. Os alunos que moram junto à escola (até 1km) deslocam-se na sua maioria a pé (81,7%). Para os que vivem entre 1,1 e 5km maioritariamente deslocam-se de automóvel ligeiro e os que vivem entre 5,1 e 7km passam a deslocar-se maioritariamente de autocarro. As deslocações de bicicleta são inexistentes (Tabela 2).

**Tabela 3 – Idade x Meio de Transporte (n=551)**

Meio de Transporte	Idade					Total	p
	10 anos n (%)	11 anos n (%)	12 anos n (%)	13 anos n (%)	14 anos ou mais n (%)		
A pé	12 (9,4)	38 (29,9)	14 (11,0)	53 (41,7)	10 (7,9)	127 (100)	<0,001
Automóvel Ligeiro	70 (25,1)	92 (33,0)	26 (9,3)	79 (28,3)	12 (4,3)	279 (100)	
Autocarro	27 (18,8)	34 (23,6)	16 (11,1)	46 (31,9)	21 (14,6)	144 (100)	
Outro	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100)	
<b>Total</b>	109 (19,8)	164 (29,8)	57 (10,3)	178 (32,3)	43 (7,8)	551 (100)	

p= Nível de significância

A Tabela 3 evidencia que são os alunos mais novos (10 e 11 anos) que mais se deslocam preferencialmente de automóvel para a escola (25,1% e 33,0%). Por sua vez também são os de 13 anos que se deslocam para a escola a pé (41,7%) havendo diferenças estatisticamente significativas. Os mais velhos (14 ou mais) deslocam-se preferencialmente de autocarro (14,6%).

**Tabela 4 – Meio de Transporte x Sexo (n=554)**

Sexo	Meio de Transporte				Total n (%)	p
	A pé n (%)	Automóvel Ligeiro n (%)	Autocarro n (%)	Outro n (%)		
<b>Masculino</b>	59 (46,5)	128 (45,6)	65 (44,8)	1 (100,0)	253 (45,7)	<0,001
<b>Feminino</b>	68 (53,5)	153 (54,4)	80 (55,2)	0 (0,0)	301 (54,3)	
<b>Total</b>	127 (100,0)	281 (100,0)	145 (100,0)	1 (100,0)	554 (100,0)	

p= Nível de significância

A tabela 4 leva-nos a concluir que de uma forma geral tanto participantes do sexo feminino como do masculino utilizam como meio de transporte o automóvel, contudo, as raparigas mostraram-se mais dependentes do automóvel.

**Tabela 5 – Tempo médio gasto no deslocamento trajeto casa-escola**

Tempo	n	%
<b>Até 15 min</b>	467	84,1
<b>16 até 30 min</b>	64	11,5
<b>31 a 60 min</b>	11	2,0
<b>61 a 90 min</b>	2	0,4
<b>Mais de 90 min</b>	1	0,2
<b>Total</b>	545	98,2

Os resultados mostraram que grande parte dos participantes deste estudo (84,1%) alega que o tempo médio gasto na



deslocação do trajeto casa-escola é de aproximadamente até quinze minutos (Tabela 5).

## **Discussão**

Para além da distância casa/escola estar associada à opção do meio de transporte, de acordo com os resultados apresentados, condicionando a utilização do transporte ativo, público e particular, pensamos também que o acesso a um veículo de transporte como a bicicleta e o prazer na utilização do mesmo poderia funcionar como um incentivo para os alunos que moram mais próximos da escola, até 5km.

De facto, neste estudo as crianças que moram até 1Km deslocam-se mais a pé (81,7%), mas os que moram de 1,1 a 5km utilizam o automóvel (45%). (Pereira et al., 2014) no seu estudo “Transporte ativo nas rotinas de vida das crianças. Estudo em escola urbana” corrobora da nossa opinião ao apontar 88,8% da sua população investigada vivendo a 4km da escola, deslocando-se preferencialmente de automóvel e uma minoria se deslocando pelo modo pedonal (21,2%). Um estudo realizado com crianças e adolescentes de sete a 12 anos na cidade João Pessoa, PB, Brasil, evidenciou que 70,4% dos estudantes deslocavam-se pelos modos ativos em sua rotina de vida escolar (K. S. d. Silva, Lopes, & Silva, 2007). Segundo os autores, estudantes de 10-12 anos mostraram-se mais ativos do que os de 7-9 anos em deslocamentos de 10-20 minutos. Dos estudantes que se deslocavam de forma passiva, 59% moram até 20 minutos da escola. O estudo evidenciou ainda que a facilidade de acesso na obtenção de veículos, assim como o crescimento do uso de transporte escolar, foram aspetos que facilitaram o transporte passivo.

Quanto à dependência dos pais para se deslocarem para a escola verificamos que ela decresce progressivamente com a

idade. São de 58,1% as crianças com 10 e 11 anos que vão para a escola acompanhadas por um familiar e de automóvel, pelos 12 e 13 anos a percentagem de crianças baixa um pouco (9,3%/28,3%) continuando a verificar-se uma grande dependência das crianças relativamente aos pais e só pelos 14 anos parece que as crianças começam a andar mais em transportes público. A (C. Europeia, 2000) revelou que cerca de 50% dos estudantes afirmam que o meio de transporte preferido para se deslocarem para a escola seria a bicicleta: uma vez que as distâncias entre o domicílio e a escola são geralmente bastante inferiores a 3 km (ou seja, cerca de 10 minutos em bicicleta), este desejo sadio deveria ser bastante mais satisfeito. Os jovens manifestam, deste modo, o seu desejo de exercer uma parte de autonomia e de independência e, as crianças de 10 a 16 anos constituem um grupo-alvo bastante promissor. Similarmente, um estudo realizado no Brasil evidenciou que a prevalência de inatividade física nos deslocamentos para a escola, foi significativamente maior entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio (45,6%) em comparação com aqueles matriculados no segundo (40,1%) e terceiro ano (42%) (Silva, Lopes, & Silva, 2007).

Quanto à utilização da bicicleta, apesar de ser um transporte sustentável para distâncias de 1,1 a 5km, os resultados evidenciaram que ninguém a utiliza como meio de transporte para a escola, apesar de as crianças terem afirmado que possuem bicicleta e gostam de andar e vivermos num país com registo de dificuldades económica e com um clima temperado. Uma escola secundária da periferia de Ipswich (Reino Unido) com cerca de 130 000 habitantes, e de 1 000 alunos, apresentou uma taxa de utilização da bicicleta nos trajetos escolares de 61%, apesar da taxa de utilização da bicicleta ser já de 45%, foram desenvolvidos esforços complementares tendo em vista reforçar esta proporção

até atingir o resultado obtido para a bicicleta nos inquéritos efetuados junto dos alunos (C. Europeia, 2000).

Estudos têm demonstrado consistentemente que os jovens que caminham para a escola têm maior atividade física do que aqueles que viajam de carro sendo uma oportunidade para as crianças atingirem a atividade física diária regular e uma melhoria na imagem corporal na juventude (Cooper et al., 2005; Timperio et al., 2006). Os alunos neste estudo moram preferencialmente de 1,1km a 3km e usam o carro para se deslocar para a escola (49,5%). Alves, Duarte, & Calcinha (2011) analisaram padrões de mobilidade de alunos de 18 escolas numa faixa etária de 6 até 14 anos num total de uma população escolar de 3554 alunos e, relataram que para os mais jovens as viagens são essencialmente em carro (47,7%), no oposto os mais velhos têm escolhas de modo de viagem mais sustentáveis, principalmente a pé (46,6%). As deslocações de bicicleta são quase inexistentes, bem como em transporte público (4%). McMillan (2007) acredita que nos últimos anos os deslocamentos ativos, a pé e de bicicleta diminuíram, pois a posse de carro próprio nas famílias aumentou.

A distância do domicílio até a escola tem sido apontada como um dos preditores mais importantes em relação aos meios de transportes utilizados na rotina de vida escolar de crianças e adolescentes. Os investigadores D'Haese, De Meester, De Bourdeaudhuij, Deforche, & Cardon (2011) comentam que até aos 1,5 km podemos optar por deslocamentos a pé e de bicicleta podemos alargar esta distância até aos 3km. Um estudo de revisão sistemática sobre a associação dos fatores ambientais e o deslocamento ativo de crianças de nove a 16 anos, destacou a partir das evidências dos estudos analisados que há maiores probabilidades na utilização dos meios de transportes ativos em crianças que residem até 3-3,2km da escola (Souza et al., 2016).

Embora não haja consenso, a distância de 1 km ou distância percorrida em 15 minutos facilita o envolvimento com a atividade física. Os alunos cujas casas estão mais próximas da escola até 1km têm uma maior possibilidade de ir a pé (Loureiro et al., 2010; Pereira et al., 2014). Neste último estudo, os autores referem quanto à duração em minutos, que cerca de metade dos alunos demoram no percurso casa-escola menos de 10m, 50% dos rapazes demora entre 5 a 10 minutos e 46,7% das raparigas 5 minutos. As raparigas estão mais dependentes do autocarro ou carro para fazer as suas deslocações para a escola que os rapazes, mas não há diferenças estatísticas significativas. Segundo Andersen et al., (2006) as crianças e adolescentes que se deslocaram para a escola de bicicleta tiveram quase cinco vezes mais oportunidades de estar no quartil superior para a aptidão do que os jovens que caminhavam ou utilizavam meios de transporte motorizados.

Os dados deste estudo indicam que os alunos vivem próximo da escola, verificado pela distância e tempo gasto no trajeto e têm o automóvel como o principal meio de transporte para a escola, seguido a pé e depois autocarro. A faixa etária que fica mais pendente da autonomia parental são os alunos mais pequenos (10, 11 anos) e as raparigas.

Aumentar as taxas de deslocação ativa promete benefícios para a saúde das gerações futuras. A curto prazo, projetar programas eficazes baseadas em evidências exigirá uma investigação de alta qualidade para identificar com precisão os preditores da comutação ativa, incluindo a comunidade, escola e família (Davison, Werder, & Lawson, 2008). Aspectos como a falta de ciclovias no trajeto à escola, ausência de locais apropriados para colocar a bicicleta e a restrição de sinalização nas ruas têm dificultado o uso desse transporte. Outra barreira

que limita o deslocamento ativo é a insegurança do trânsito e o desrespeito nas faixas de pedestre e ciclovias.

## Referências

- Alves, R., Duarte, S., & Calcinha, M. (2011). Travel to school and urban structure in medium and small sized cities: a case study of Castelo Branco. *Urban Transport XVII: Urban Transport and the Environment in the 21st Century*, 116, 341.
- Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet*, 368(9532), 299-304.
- Cavill, N., Kahlmeier, S., Rutter, H., Racioppi, F., & Oja, P. (2008). Economic analyses of transport infrastructure and policies including health effects related to cycling and walking: a systematic review. *Transport Policy*, 15(5), 291-304.
- Cooper, A. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Page, A. S., & Froberg, K. (2005). Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school. *American journal of preventive medicine*, 29(3), 179-184.
- D'Haese, S., De Meester, F., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2011). Criterion distances and environmental correlates of active commuting to school in children. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 8, 88. doi:10.1186/1479-5868-8-88
- Davison, K. K., Werder, J. L., & Lawson, C. T. (2008). Peer reviewed: Children's active commuting to school: Current

- knowledge and future directions. *Preventing chronic disease*, 5(3).
- Europeia, C. (2000). *Cidades para bicicletas, Cidades de Futuro*. Documento *online* disponível em: [http://ec.europa.eu/environment/archives/cycling/cycling\\_p t.pdf](http://ec.europa.eu/environment/archives/cycling/cycling_p t.pdf)
- Europeia, U. (2000). *Cidades para bicicletas, Cidades de Futuro*.
- Evenson, K. R., Birnbaum, A. S., Bedimo-Rung, A. L., Sallis, J. F., Voorhees, C. C., Ring, K., & Elder, J. P. (2006). Girls' perception of physical environmental factors and transportation: reliability and association with physical activity and active transport to school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 28.
- Humphreys, K., Ward, T., & Markham, C. (2005). A CMOS Camera-Based Pulse Oximetry Imaging System. *Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc*, 4, 3494-3497. doi:10.1109/IEMBS.2005.1617232
- Instituto da Mobilidade e dos Transportes, I. P. e. G. d. P., Inovação e Avaliação. (2012). *Plano de promoção da bicicleta e outros modos suaves (2013-2020)*.
- Loureiro, N., Matos, M. G., Santos, M. M., Mota, J., & Diniz, J. A. (2010). Neighborhood and physical activities of Portuguese adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 33.
- Matos, A. P., Coelho, E. M., Pereira, B., & Souza, S. (2018). Reprodutibilidade do questionário Transporte Ativo e rotinas em adolescentes portugueses *Retos*, 33(33), 152-156. Documento *online* disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58765/35840>

- McMillan, T. E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 41(1), 69-79.
- Pereira, B. O., Silva, I. P., Monteiro, R. J. F., Farenzena, R., & Rosário, R. (2013). Transporte ativo nas rotinas de vida das crianças: estudo em escola urbana. *Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física Lazer e Saúde – Vol. 1 (SIEFLAS, 3-6 de Julho)*. Braga, Universidade do Minho, CIEC.
- Pereira, B. O., Silva, I. P., Monteiro, R. J. F., Farenzena, R., & Rosário, R. (2014). Transporte ativo nas rotinas de vida das crianças: estudo em escola urbana. In B. O. Pereira, A. N. Silva, A. C. Cunha, & J. V. Nascimento (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Olhar e pensar sobre o corpo*. (1ª ed., pp. 193-204). Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Santos, M. P., Gomes, H., Ribeiro, J. C., & Mota, J. (2005). Variação sazonal na actividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(2), 192-201.
- Silva, K. S., Lopes, A. S., & Silva, F. M. (2007). Comportamentos sedentários associados ao excesso de peso corporal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21(2), 135-141.
- Silva, K. S. d., Lopes, A. d. S., & Silva, F. M. d. (2007). Atividade física no deslocamento à escola e no tempo livre em crianças e adolescentes da cidade de João Pessoa, PB, Brasil. *Rev Bras Ciênc Mov*, 15, 61-70.
- Souza, S., Pereira, B., Carvalho, W., Rosário, R., Matos, A. P., & Silva, A. (2016). Distâncias menores... maiores comportamentos ativos? Associação do fator distância com os modos de deslocamento de crianças à escola. In L. C. F. Santos, D. Eckert-Lindhammer, A.

Hodeck, & A. Hartenstein (Eds.), *Book of Full Texts - XII SIEFLAS Leipzig 2016* (1 ed., pp. 179-186). Leipzig, Germany: LEGS e. V.

Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American journal of preventive medicine*, 30(1), 45-51. doi:10.1016/j.amepre.2005.08.047



## **CAP. 10 - Pesquisa com crianças na educação física brasileira: a mídia, os heróis e suas influências nas culturas lúdicas infantis** <sup>53</sup>

*Evandro Oliveira*<sup>54</sup> e *António Camilo Cunha*<sup>55</sup>

### **Introdução**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutoramento em Estudos da Criança, articulada à especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação, que apresenta um recorte da tese e tem como objeto investigativo a criança, a mídia e a Educação Física Infantil. Minayo (2014) destaca que, dialeticamente, todas as etapas de um projeto de investigação consistem em uma definição e redefinição do objeto. Para tanto, debruçamo-nos em conhecer e compreender o fenômeno estudado para, por conseguinte, construir um problema que forneça condições para alcançar possíveis respostas.

Nesta direção, o objeto de investigação, por sua vez, só pode ser pontualmente definido em todos os seus aspetos ao final de um processo de construção e estudo. Dessa maneira,

---

<sup>53</sup> Oliveira, E. & Cunha, A. C. (2018). Pesquisa com crianças na educação física brasileira: a mídia, os heróis e suas influências nas culturas lúdicas infantis. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 215-235). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>54</sup> Doutorando em Estudos da Criança (Universidade do Minho), Braga - Unifimes, Mineiros, Brasil; E-mail: [evandro@fimes.edu.br](mailto:evandro@fimes.edu.br)

<sup>55</sup> Doutor em Estudos da Criança; membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho, Braga; E-mail: [camilo@ie.uminho.pt](mailto:camilo@ie.uminho.pt)

entendemos que a construção do objeto acontece durante todo o processo investigativo e ele, ao longo da pesquisa, vai se alterando de acordo com a forma e a maneira como é tratado. A busca pela definição do objeto pertence a uma estreita afinidade com ele e imersão num contexto problematizador, como muito bem encontramos na obra *Bússola do Escrever*, organizada por Bianchetti e Machado (2006). Na coletânea dos autores, Severino (2006, p. 74), argumenta que “o pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador”.

Segundo Severino (2006), não basta o pesquisador ter acesso a um certo domínio de técnicas de pesquisa. Como ressalta o autor, “é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área” (2006, p. 74). Para construir conhecimento e contribuir com a ciência, a partir dessa perspectiva, é importante criar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área – conceptual estado da arte.

Nesta perspectiva, vemos, com Severino, que o pesquisador necessita romper com o abismo que o distancia de situações problemas e tensas. Dessa forma, o investigador obtém melhores condições de construir suas questões e formular o problema nuclear do estudo. Ou seja, ao desconstruir alguns paradigmas que nos colocam mais próximos dos problemas que nos circulam, é possível, a partir deles, elaborarmos outros problemas que possam ser perseguidos e explorados no contexto investigativo. Será possível situar-nos em um terreno capaz de ajudar na construção de um problema central e que poderá direcionar uma pesquisa.

Na esteira dessas reflexões, concordamos com o pensamento de Umberto Eco (1999), pois, para ele, toda investigação parte de um problema. Assim, neste trabalho o ponto de partida gira em torno da seguinte problemática: como as crianças entre 4 e 5 anos da Educação Infantil constroem, em contexto educativo, as suas expressões motoras, por meio do brincar, jogar, competir (cultura lúdica), a partir das interações e relações estabelecidas com as personagens que circulam na mídia?

Junto ao problema apresentado, outras indagações e questões norteadoras o acompanha, essas articuladas ao objeto criança, mídia e Educação Física infantil. Na pesquisa com crianças, sob o olhar específico e peculiar neste tipo de tese, além dos caminhos e estratégias metodológicas que serão apresentados, aqui, contamos com uma fundamentação teórica composta por quatro importantes aportes, a saber: a teoria da enunciação, para compreender os processos discursivos que emergem na investigação (criança com criança e criança com pesquisador/adulto), por meio do dialogismo e alteridade; a sociologia da infância, em que a criança é considerada protagonista e ator social, que possui vez e voz; o jogo, brincadeira e cultura lúdica, para compreender o brincar para além das culturas infantis; e as relações entre infância, expressões motoras, imaginação e mídia, que possibilitam ampliar o debate a tomar emprestadas análises críticas sobre as implicações entre estes.

A partir do entrecruzamento entre contributos teóricos e estudos empíricos, perseguimos aos objetivos lançados na investigação por meio de metodologias construídas e delineadas a partir do contato com as crianças no contexto educativo, ou seja, as aulas de Educação Física na escola de Educação Infantil. Temos como pressuposto o movimento existente de personagens

que se destacam na mídia, sobretudo heróis de desenhos animados e filmes de ação, que são tomados como referências para as crianças na cultura contemporânea a partir de interações com objetos e instrumentos tecnológicos presente na cultura virtual e digital, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, inclusive a televisão.

Ao interagir com tais personagens, sobretudo heróis e heroínas, atrizes de novela e protagonistas de desenhos e filmes de ação, as crianças constroem novas maneiras de brincar e diferentes modos de jogar e competir, tomando como base suas ações, como é possível observar em suas rotinas e cultura de pares – manifestadas na escola. É de Corsaro (2011), em suas reflexões sobre a sociologia da infância, o argumento de que as crianças reproduzem, em suas ações culturais, aquilo que vivenciam e experienciam no contexto social. Nessas reproduções elementos da mídia, discursos e comportamentos, aparecem com veemência – alvo de nossas análises nesta investigação.

Nesse cenário, compreendemos que as culturas infantis e os novos modos de brincar têm sido subsidiadas pela forte presença da mídia, como reforça Brougère (2010). Para o autor, é fato que nossa cultura, e provavelmente mais ainda a das crianças, tem absorvido a mídia e de uma maneira considerável e privilegiada a televisão. Não podemos negar a crescente expansão e evolução dessa importante tecnologia digital de informação e comunicação, a televisão. Nesta investigação com crianças a televisão e o telemóvel foram os objetos que lideraram o ranking em duas categorias: possuir em casa e utilização diária.

A seguir, apresentaremos as estratégias metodológicas adotadas para a coleta de informações, essas transformadas em dados para posteriores análises, aferições, reflexões e intervenções.

## **Estratégias metodológicas na investigação com crianças: etnografia, observação e intervenção**

Alan Prout e Pia Christensen afirmaram, durante uma oficina de Sociologia da Infância realizada em 2015, na Universidade do Minho, não haver metodologias certas ou erradas na investigação com crianças. Para os pesquisadores do Reino Unido, que reforçam a ideia que as crianças são atores sociais e, cada vez mais, têm sido absorvidas no pensamento e estudos das Ciências Humanas e Sociais, não existem metodologias cristalizadas, engessadas e sólidas que engendram os processos investigativos com crianças pequenas.

A partir dessa premissa, que escapa de uma teorização positivista, trazemos para a discussão estratégias metodológicas desenvolvidas com crianças pequenas, entre 4 e 5 anos, que crescem e brincam na era das mídias eletrônicas. Buckingham (2007) explora em sua obra aspectos relacionados ao brincar e à apropriação de mídias eletrônicas na infância. A relação existente hoje entre crianças e mídia, em especial a televisão, nos permitem pensar em novas configurações a partir da fusão entre esses: ser e tecnologia. As crianças de hoje são caracterizadas como nativos digitais. Elas já nascem num mundo recheado e bombardeado de tecnologias digitais de informação e comunicação que crescem vertiginosamente junto a elas.

Diante desse panorama, apresentamos a operacionalização das observações participantes e oficinas (workshop) lúdicas que foram desenvolvidas com as crianças na escola, inspiradas na etnografia, em especial nas aulas de Educação Física. Para tanto, a intervenção com elas ocorreu em formatos diferentes: por meio de oficinas, realizadas propositalmente, em dias distintos, a partir de questões que as próprias crianças trouxeram à tona no contexto da investigação; e a partir de episódios, que foram

registrados detalhadamente, carregados de assuntos articulados à temática cultura midiática e heróis, protagonizados com narrativas e ações de meninos e meninas da turma escolar.

Os encontros com as crianças na escola de Educação Infantil, localizada na região central da cidade, aconteceram uma vez na semana, às terças-feiras, no período da manhã, durante o ano inteiro de 2016, nas aulas de Educação Física. Foram treze participantes, entre quatro e cinco anos, inclusive as docentes da turma: tanto a que trabalhava com as atividades de letramento e alfabetização (educação), quanto a professora de Educação Física. Os participantes aceitaram a participar da pesquisa mediante convite prévio (as crianças junto aos seus responsáveis, concordando com as condições, riscos e benefícios da investigação<sup>56</sup>). A seguir apresentamos as quatro principais oficinas realizadas com os participantes, assim como o inusitado episódio do “dia das crianças”.

### **A oficina que permitiu a escolha dos pseudônimos: um olhar para a ética na investigação**

Inicialmente, por questões éticas na pesquisa com crianças, nos deparamos com a situação em que elas não poderiam ser identificadas no relatório final da tese pelos seus nomes reais. Nesse sentido, elas participaram de uma oficina lúdica, onde puderam escolher livremente e sem interferências seus pseudônimos.

---

<sup>56</sup> O projeto de investigação foi submetido ao Comitê Científico da Universidade do Minho, apreciado e aprovado pelo mesmo. Ainda, para atender os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, sobretudo com crianças, o mesmo projeto também foi submetido à Plataforma Brasil, avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e aprovado com parecer substanciado emitido pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Nacional.

Com a realização desta oficina, que consistiu em um momento em que as crianças foram convidadas a brincar no pátio da escola e, ao mesmo tempo, “imitar” uma personagem que pudesse representá-la na investigação, obtemos os seguintes nomes, alguns advindos da esfera midiática, com as quais se identificaram: Gata, Leão, Onça, Jiraia, Leonardo (Tartaruga Ninja), Tigre, Lupita (atriz de novela), Manuela (atriz de novela), Eliza (atriz de novela), Elsa (Frozen), Tinker Bell, Cavalo e Batman.

As crianças brincaram livremente na escola, após encerrar a aula de Educação Física – com ações direcionadas pela professora, como circuito recreativo e dança. Registramos suas cenas e expressões no caderno de campo enquanto brincavam e, após alguns minutos, fizemos um círculo com todos sentados ao chão. Naquela ocasião as crianças nos disseram, uma a uma, quem foi a personagem que elas escolheram, manifestando ciência que aquela figura indicada por elas a representariam na pesquisa de doutoramento do investigador.

Dentre os vários encontros realizados ao longo do ano de 2016, que oportunizou registrar momentos no caderno de campo, construído e alimentado com as informações e dados da pesquisa, trazendo detalhamento das ações e fenômenos que aconteceram, entre os grupos de crianças e nas interações que ocorrem com a professora da turma, realizamos, também, outras oficinas/workshops, exploradas a seguir.

### **A oficina dos desenhos: jogos e brincadeiras que as crianças valoram**

As crianças foram provocadas, durante dois momentos distintos a produzirem desenhos sobre as brincadeiras e jogos que mais gostam de fazer. O objetivo de tal oficina foi identificar elementos advindos da esfera e cultura midiática em suas

brincadeiras e jogos, de modo a detectar como a mídia se faz presente, também, na imaginação infantil. Primeiro elas reproduziram desenhos que expressaram suas brincadeiras prediletas quando estão em suas casas. No outro momento elas foram convidadas a desenhar aquilo que mais gostam de fazer/brincar na escola.

Figuras 1 e 2 – desenhos sobre o que as crianças gostam de fazer em casa



Tigre



Leão

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Tigre e Leão, dois meninos da turma de crianças fizeram os desenhos acima, respectivamente. O primeiro nos explicou que o futebol, inspirado pelo jogador profissional Neymar (que representaria o Brasil na Copa do Mundo de Futebol, no Brasil), é a atividade que mais gosta de praticar quando está em sua casa,



no contra-turno da escola. O jogador e personagem midiático Neymar, conhecido mundialmente por suas habilidades no futebol, é uma referência simbólica para a criança, que diz “jogar igual a ele”. Por outro lado, Leão nos esclareceu que seu desenho refere-se a uma brincadeira de “bola” com o pai, pois costumam jogar futebol em casa nos finais de tarde. Quando os meninos jogam futebol o agora, para eles, parece não possuir um fim. O presente se torna interminável, quando brincam, perceptível em suas maneiras de agir e jogar.

A menina que reproduziu o desenho abaixo traduz a ação “andar de bicicleta”. A imagem expressa uma atividade lúdica que a criança vivencia em sua casa e na rua. Segundo a garota, com 5 anos de idade, ela vai para a escola de bicicleta com o pai.



Figura 2 - desenho sobre o que a criança gosta de fazer em casa

Gata

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Além dos desenhos que as crianças fizeram sobre suas preferências de jogos e brincadeiras quando estão em casa, elas nos disseram, por meio de contornos no papel com lápis de cor, bem como com explicações discursivas, o que preferem fazer na escola. Na figura 3 Jiraiya nos diz que gosta de correr e lutar com seus amigos super-heróis. Os heróis, como observamos em muitas rotinas das crianças, tanto na sala de aula como na aula de Educação Física, geralmente realizada em ambientes externos à sala, povoam suas imaginações, discursos e brincadeiras.

Figura 3 - desenho sobre o que a criança gosta de fazer na escola



Jiraiya

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Além dessas imagens expostas acima, temos várias outras que revelam aspectos muito interessantes a serem analisados e

explorados, relativos à fama, beleza, poder, afetividade, entre outros valores e questões.

### **Imagens que falam: o olhar das crianças a respeito dos espaços (lúdicos) na escola**

Além das oficinas por ora apresentadas, foi realizada outra atividade de intervenção que teve como objetivo registrar os espaços, no interior da escola, que as crianças mais gostam de realizar práticas lúdicas e brincadeiras, seja sozinhas ou acompanhadas dos colegas de classe. O momento aconteceu com a utilização de um telemóvel digital, especificamente do recurso da câmara fotográfica, em que as crianças registraram imagens apontando os ambientes que mais gostam de brincar na escola.

Cada uma das crianças, individualmente, tiveram a oportunidade de percorrer os espaços do Jardim de Infância, sob posse do objeto eletrônico, e registrar as imagens que julgassem relevantes. Elas foram orientadas a captar imagens fotográficas dos espaços que mais gostam de brincar. Além disso, foram convidadas a nos explicar as razões pelas quais escolheram tais lugares, ao passo que realizaram as capturas das cenas.

Figura 4 – imagem do espaço preferido da criança na escola



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Um dos meninos, o Onça, registrou a fotografia exposta na figura quatro e nos explicou que o pátio da escola é o local que ele mais gosta de brincar. Ao ser indagado para dizer o porque de tal escolha, a criança relatou: “eu gosto daqui porque é onde a gente faz brincadeiras e Educação Física com a tia”.

Uma das meninas investigadas registrou duas fotografias: a primeira referente ao parque de areia e a segunda relativa ao escorregador junto com a piscina. Como é possível notar na imagem a piscina é coberta por uma lona e cercada (interditada) por uma extensa tela de arame e madeiras. As crianças não têm acesso à piscina, para desenvolver nenhum tipo de atividade, mesmo com o clima quente e tropical, típico da região sudoeste goiana, centro oeste brasileira. Elas costumam utilizar o parque

de areia para brincar em momentos livres que são destinados em alguns dias da semana e no pátio.

Vale ressaltar que a escola em questão não foi construída, projetada e planejada para receber crianças e trabalhar com a educação. O local é uma casa alugada pela prefeitura que sofreu adaptações para ser utilizada como Unidade de Educação Infantil que atende crianças de 3 a 5 anos. Os quartos da casa se transformaram em salas de aula, a sala em recepção e secretaria, a área dos fundos e de lazer ficou destinado às práticas de Educação Física.



Figura 5 - imagens dos espaços preferidos das crianças na escola



Fonte: Acervo dos pesquisadores

### Recortes e colagens, um jogo de poder: oficina com jornais, revistas e panfletos



Leão



Lupita

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Figura 6 – Oficina recorte e cole

Com o objetivo de construir um trabalho capaz de extrair informações que respondessem algumas questões levantadas na pesquisa, realizamos a oficina recorte e cole com as crianças na escola. Elas escolheram em panfletos, revistas e jornais, imagens que trazem os brinquedos e objetos que mais gostam de brincar na instituição de ensino e em suas casas. A escolha foi livre, a partir dos materiais disponíveis na sala de aula.



Elsa - Frozen

Fonte: Acervo dos pesquisadores

As próprias crianças fizeram os recortes e posteriormente realizaram o trabalho de colar as imagens selecionadas em uma folha de papel em branco (A4). Após esse primeiro momento elas apresentaram suas produções, que foram feitas num contexto

lúdico e descontraído, ao som de músicas. Foram vários os recortes escolhidos por elas. Cada criança trouxe uma história diferente para explicar o trabalho que fez.

As crianças atribuíam significados diferentes a cada tipo de trabalho realizado na sala, inclusive observaram as atividades feitas pelos outros colegas. Elas conversam enquanto selecionam as imagens e quando colavam no papel, as vezes com auxílio do adulto, professora e pesquisador, também dialogavam e diziam as razões que motivaram escolherem as figuras que representavam suas preferências.

Dentre os vários objetos analisados e escolhidos por elas, entre eles o telemóvel, máquina fotográfica digital, televisão, avião, motocicleta e notebook, encontramos os calçados (sandálias) da Barbie. Para Elsa, a garota que recortou da revista esses objetos, a “Barbie é uma boneca dos sonhos de qualquer menina”. Ela afirmou não possuir os calçados iguais aos que ela visualizou na televisão, mas que iria ganhar de presente em seu aniversário da sua mãe.

Percebemos, nesse contexto, como a cultura midiática, por meio de suas propagandas comerciais e até mesmo programas de televisão, como desenhos, entre outros, seduz as crianças desde pequenas para conhecer o universo do consumo e da busca pelo ter. Cada trabalho de recorte e cole produzido pelas crianças traz como pano de fundo algum elemento da mídia que se faz presente de alguma maneira na vida das crianças.

### **O episódio do dia das crianças: do desfile ao banho de piscina**

Na véspera do dia das crianças, que no Brasil é comemorada no dia 12 de outubro – feriado nacional junto à comemoração ao dia da Padroeira do Brasil, Nossa Senhora



Aparecida – as crianças foram para a escola para desfrutarem de um dia de lazer. Todas as outras turmas também participaram de atividades recreativas, num dia com práticas pedagógicas diferentes.

A turma de crianças investigada nesta pesquisa foi caracterizada com várias fantasias de heróis e heroínas. No pátio da escola, todas as crianças brincavam juntas, com músicas, jogos, estafetas e dinâmicas. No meio da manhã, antes do lanche rotineiro, elas participaram de um desfile em que foi possível cada criança exibir sua vestimenta, num clima bem descontraído e alegre.

Figura 7 – Episódio do dia das crianças



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Na figura sete, acima, um menino desfila com sua fantasia de super-herói, Batman, reproduzindo os poderes da personagem,

correndo veloz e saltando bem alto. As outras crianças assistem e aplaudem, enquanto a criança realiza suas exibições.

Em seguida, os meninos e as meninas tomaram um pequeno almoço, retiraram suas fantasias e partiram para a última atividade da manhã – o banho de piscina. Mas não utilizaram a piscina da escola, e sim as que elas próprias trouxeram de suas casas para o dia de lazer, como observamos abaixo na figura oito.

Figura 8 – Episódio do dia das crianças



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Nesses episódios, em que as crianças expressaram modos de ser e de brincar diferentes e com novas configurações, advindas da esfera mediática, quando utilizam objetos ou fantasias dos heróis, percebemos como as personagens mediáticas se fazem presentes, por um lado, nas vestimentas, e por outro, em

seus comportamentos e atitudes, inclusive nas brincadeiras e culturas lúdicas que as crianças produzem. O momento de brincadeiras com a água foi o mais esperado pelas crianças. Por um lado, vemos a carência de mais experiências com atividades aquáticas e, por outro, verificamos as dificuldades que a escola enfrenta de não possuir apoio e prestação de serviços suficientes que possam atender a real demanda na educação – que reflete no trabalho com a cultura corporal na infância.

### **Discussão sobre as propostas metodológicas: algumas considerações**

Embasamo-nos no método qualitativo e utilizamos a observação participante, apropriando-se da abordagem etnográfica, como importante técnica de recolha, assim como a intervenção. É por meio da relação estabelecida entre pesquisador e criança que ambos contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar a infância. Para Castro (2008), não há como o pesquisador neutralizar-se e se posicionar como um sujeito que não afeta e interfere no processo da pesquisa, mas entender-se como aquele de quem depende a continuação do processo, que é marcado por sua presença e por sua ação.

Como a pesquisa possui um delineamento do tipo etnográfico em razão das circunstâncias que os objetivos exigem, ou seja, tempo maior de inserção a campo com os participantes protagonistas da investigação, inauguramos um caderno que foi capaz de captar preciosidades nos dados e construir um diário de campo enriquecido com detalhes.

Amado e Silva (2014), ao se debruçarem sobre os estudos etnográficos em contextos educativos, em um manual de investigação qualitativa em educação, afirmam que “na

investigação etnográfica, para além das diversas técnicas de recolha de dados utilizadas, é obrigatória a elaboração de um diário de campo onde sejam registradas as observações e outros aspectos, com as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc.” (p. 160).

Como se trata, também, de uma investigação em que buscamos permanecer um considerável período em campo, a etnografia forneceu condições para que o fenômeno pudesse ser bem mais observado e construída uma relação num contexto problematizador, como muito bem nos explicou Bianchetti e Machado (2006). Portanto, adotamos também à escolha da perspectiva etnográfica por compreendermos com Geertz (2008), que praticar a etnografia é o mesmo que estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.

Por fim, os discursos produzidos pelas crianças - as linguagens - são analisados no capítulo destinado ao tratamento e análise dos dados, sob a ótica da teoria bakhtianiana (Mikhail Bakhtin, 1992, 1995, 1998), tendo como base os conceitos de dialogismo e alteridade – nosso próximo foco dos estudos e análises.

## **Referências**

- Amado, J.; Silva, L. C. da. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª edição. Coimbra: NSG – Novas Soluções Gráficas.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec.
- Biachetti, L., Machado, A. M. N. (orgs.). (2006). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. L. Besset (Eds.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Christensen, P.; James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Eco, U. (1999). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª edição, São Paulo: Hucitec.
- Severino, A. J. (2006). Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In L. Biachetti, A. M. N. Machado (orgs.). (2006). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na*

*orientação e escrita de teses e dissertações*. 2<sup>a</sup> ed.  
Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez.

## **CAP. 11 - Promoção e educação para a saúde em meio escolar - do saber ao fazer** <sup>57</sup>

*Leonel Lusquinhos*<sup>58</sup> e *Graça S. Carvalho*<sup>59</sup>

### **Introdução**

A Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde foi criada em 1991 pela Organização Mundial de Saúde, juntamente com a Comissão das Comunidades Europeias e o Conselho da Europa (WHO, 1999). Em Portugal, o sector da educação — através do «Programa de Promoção e Educação para a Saúde» — e o sector da saúde — através da Direcção-Geral da Saúde — acordaram os objetivos e estratégias para a implementação de Escolas Promotoras de Saúde (EPS) no país tendo, desta forma, Portugal aderido a esta rede europeia em 1994 (Loureiro, 1999; Faria & Carvalho, 2004). As EPS devem implementar um plano estruturado e sistemático para a saúde de todos os alunos e do pessoal docente e não docente (WHO, 1998). Segundo a organização europeia “Schools for Health in Europe” todas as escolas básicas e secundárias portuguesas são EPS (SHE, 2013).

Este projeto assenta na problemática da articulação entre saúde e educação nas práticas de Promoção e Educação para a Saúde em Meio Escolar (PEpS-ME), tendo como pilares o

---

<sup>57</sup> Lusquinhos, L. & Carvalho, G. S. (2018). Promoção e Educação para a Saúde em meio escolar - do saber ao fazer. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 237-243). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>58</sup> UCC Assucena Lopes Teixeira, ACeS Cávado I Braga, Braga. E-mail: leonelusquinhos@gmail.com

<sup>59</sup> CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga.

conceito de EPS, as políticas nacionais e a prática em contexto real da PEpS-ME.

A pergunta de investigação deste estudo pode formular-se da seguinte forma: será que em Portugal o setor da saúde e o da educação se articulam devidamente para proporcionar uma efetiva Promoção e Educação para a Saúde em Meio Escolar?

Desta forma, constitui-se como objetivo principal desta investigação conhecer como os setores da saúde e da educação se articulam não só em termos da legislação e das diretrizes ministeriais, mas também no terreno, ou seja, como os profissionais da saúde e da educação conceptualizam a PEpS-ME e como interagem entre si. Fragilidades que existam neste processo deverão ser melhorados para que as crianças e jovens possam melhor desenvolver, de forma mais efetiva, as suas competências em saúde.

Espera-se que o desenvolvimento deste projeto permita conhecer a realidade e assim desenhar propostas que visem melhorar as práticas e potenciar a reflexão junto dos profissionais de saúde e educação relativamente à PEpS-ME, para que as crianças e jovens possam desenvolver, de forma mais efetiva, as suas competências em saúde.

### **Contextualização teórica**

Em 1986 a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a Promoção da Saúde (1986), como:

*(...) processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo.”, tornando-se, desta forma, um meio importante para os indivíduos conquistarem um “estado de completo bem-estar físico, mental e social.*



Desde esta data, têm sido levadas a cabo inúmeras iniciativas mundiais, com vista à Promoção da Saúde em Meio Escolar, tais como EPS, Saúde Escolar Global, Escolas Amigas da Criança e a iniciativa “Focussing Ressource on Effective School Health” (FRESH) (IUHPE, 2009).

Uma EPS é definida como uma escola em constante fortalecimento da sua capacidade em se tornar um local saudável para aprender, viver e trabalhar (WHO, 1998). Tem como finalidades melhorar os resultados escolares e facilitar ações a favor da saúde gerando conhecimentos e habilidades nos domínios cognitivo, social e comportamental. Apresenta como princípios basilares a equidade, sustentabilidade, participação democrática, educação inclusiva e “empowerment” (capacitação) de toda a comunidade educativa para a saúde e o bem-estar (IUHPE, 2009).

Segundo Stewart-Brown (2006) os programas de promoção de saúde em meio escolar que foram eficazes na mudança comportamentos de saúde dos jovens eram mais complexos, multifatoriais e envolviam atividades em mais do que um domínio: currículo, ambiente escolar e comunidade. Os resultados desse estudo apoiam intervenções intensivas de longa duração que mostraram ser mais eficazes do que as intervenções de curta duração e de baixa intensidade. Contudo, no mesmo estudo não existe evidência de que a abordagem na sua globalidade seja mais eficaz do que outras abordagens para a promoção da saúde nas escolas (Stewart-Brown, 2006).

No entanto, tem sido referido que os programas de PEpS-ME integrados, estratégicos e com características holísticas possuem maior probabilidade em obterem resultados positivos no que diz respeito aos resultados escolares e à saúde dos alunos, do que os que se baseiam meramente na transmissão de informação, realizados em contexto de sala de aula (IUHPE, 2009).

Um dos aspetos fundamentais para o sucesso da implementação do conceito EPS, prende-se com o diálogo e trabalho conjunto dos ministérios da saúde e da educação, ao nível governamental (St Leger, Young, Blanchard, & Perry, 2010).

## **Metodologia**

Atendendo às características deste estudo e aos seus objetivos optou-se por uma abordagem metodológica mista, com recurso a uma amostragem não probabilística de conveniência, uma vez que será constituída por docentes, alunos do 9º ano de escolaridade e respetivos pais/encarregados de educação, dos agrupamentos de escolas da rede pública, e profissionais de saúde das três Unidades de Cuidados na Comunidade, do Concelho de Braga.

Num primeiro momento, foi realizada a análise documental. Pretende-se analisar a articulação entre a área da Saúde e a da Educação ao nível dos documentos legais, recorrendo ao estudo documental, através da análise de conteúdo, relativo à organização dos serviços de Saúde e dos serviços de Educação no que diz respeito, respetivamente, à “Saúde Escolar” e à “Educação para a Saúde”, de forma a compreender quais os contributos e as diretrizes ministeriais de ambos os setores para a PEpS-ME.

Num segundo momento, proceder-se-á ao estudo, no terreno, da implementação dos programas/projetos de PEpS-ME e conceito de EPS nas escolas do concelho de Braga. Para tal, recorrer-se-á à técnica de entrevista de grupo focal. Serão realizados três grupos focais, o primeiro com o diretor e coordenador do projeto de educação para a saúde, o segundo com professores dos diferentes níveis de ensino de cada agrupamento

de escolas (num total de 11 agrupamentos) e o terceiro com os profissionais de saúde das 3 UCCs de Braga.

Serão utilizados três questionários, um destinado aos alunos do 9º ano e um segundo para os pais/encarregados de educação. Estes dois instrumentos pretendem avaliar as perceções dos alunos e pais/encarregados de educação relativamente às práticas de PEpS-ME. De forma a avaliar o nível de literacia dos alunos do 9º ano será utilizado o terceiro questionário, o European Health Literacy Survey HLS-EU-PT, versão portuguesa (Saboga-Nunes et al., 2014). Os questionários ainda não foram aplicados, pelo que ainda não há resultados a apresentar.

### **Resultados preliminares**

Da análise dos principais documentos verificou-se que a parceria entre Saúde e Educação existe formalmente desde 1994, com a adesão às Escolas Promotoras de Saúde da OMS. Mais tarde, a 7 de fevereiro de 2006, os dois ministérios assinaram um protocolo, tendo em vista o desenvolvimento de atividades de promoção e educação para a saúde em meio escolar. Os compromissos, assumidos por ambos os setores, visam a participação ativa e em equipa interdisciplinar dos profissionais da saúde e da educação com o objetivo de construir um projeto estruturado em torno da Promoção e Educação para a Saúde com a contribuição das diferentes áreas do conhecimento (saúde e educação).

No setor da saúde, com a reconfiguração dos Cuidados de Saúde Primários (CSP) e a respetiva criação das Unidades de Cuidados na Comunidade (UCC), iniciou-se um novo percurso na operacionalização da Saúde Escolar (SE). Tal facto é visível no despacho que regulamenta as UCCs, na medida em que, fazem parte da carteira básica de serviços desta unidade as “Intervenções em programas no âmbito da protecção e promoção

de saúde e prevenção da doença na comunidade, tais como o Programa Nacional de Saúde Escolar” (Despacho n.º 10143/2009 de 16 de Abril do Ministério da Saúde, 2009).

### **Discussão e considerações finais**

Face aos documentos construídos pelos Ministérios da Saúde e da Educação pode-se concluir que foram lançadas a pedras basilares para uma articulação de sucesso entre estes dois setores. Ambos desenvolveram medidas e sofreram alterações estruturais que permitem uma cooperação mais profunda e sistemática entre a saúde e a educação.

Com base no conhecimento profundo das diretrizes governamentais, está a ser desenvolvido um estudo no terreno, para analisar como as atividades de promoção e educação para a saúde decorrem efetivamente em meio escolar, no concelho de Braga, para se encontrarem sintonias e disfunções relativamente à articulação entre os setores de saúde e educação, comparando com o pressuposto nas diretrizes ministeriais. O objetivo final é encontrar as melhores condições de articulação entre os dois sistemas para que as crianças e jovens possam vir a desenvolver da forma mais efetiva as suas competências em saúde.

### **Referências**

- Despacho n.º 10143/2009 de 16 de Abril do Ministério da Saúde, Pub. L. No. Diário da República: II Série, N.º74, 15438 (2009). Portugal: Diário da República.
- ENHPS - European Network for Health Promoting Schools. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools – An alliance of health, education and democracy. Health Education* (Vol. 100).
- Faria, H. A., & Carvalho, G. S. De. (2004). *Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria*

- escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22, 79–90.
- IUHPE - International Union for Health Promotion and Education. (2009). *Construindo Escolas Promotoras de Saúde : Diretrizes para promover a saúde em meio escolar*. Saint-Denis.
- OMS - Organização Mundial de Saúde. (1986). *Carta de Ottawa*. Ottawa.
- Saboga-Nunes, L., Sørensen, K., Pelikan, J., Cunha, M., Rodrigues, E., & Paixão, E. (2014). Cross-cultural adaptation and validation to Portuguese of the European Health Literacy Survey (HLS-EU-PT). *Atención Primaria*, 46(Espec Cong), 13.
- SHE - Schools for Health in Europe. (2013). *State of the art : health promoting schools in Europe Acting for better schools , leading to better lives*. Utrecht.
- St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., & Perry, M. (2010). *Promover a Saúde na Escola: da evidência à acção*. St. Denis.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and , specifically , what is the effectiveness of the health promoting schools approach? WHO - World Health Organization*.
- WHO - World Health Organization. (1998). *Health-Promoting Schools - A healthy setting for living, learning and working*. Geneva.



## **Secção II - Criança, textos e leituras**





## Cap. 12 - Histórias feitas e desfeitas: contributos para uma caracterização do livro de ilusão ótica para a infância<sup>60</sup>

*Diana Martins*<sup>61</sup>

### Introdução

Observa-se a falta de um estudo profundo e extenso centrado em exclusivo na abordagem da problemática enunciada, em particular da História e das singularidades do objeto estético em questão. O presente estudo possui como principal propósito dar conta de algumas das singularidades gráficas e verbais do livro de ilusão ótica. Particularmente distintos, pela sua especial configuração gráfica, cujo design é alvo de investimento e de uma atenção particulares, os livros de ilusão ótica inscrevem-se no domínio do livro-objeto, convidando os leitores a vivenciarem uma experiência estética manifesta e simultaneamente sensorial e de caráter tendencialmente livre. A tipologia dos livros de ilusão ótica encerra, mais especificamente, livros nos quais se torna possível a transformação e/ou animação dos elementos pictóricos

---

<sup>60</sup> Martins, D. (2018). Histórias feitas e desfeitas: contributos para uma caracterização do livro de ilusão ótica para a infância. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 247-262). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>61</sup> Diana Maria Ferreira Martins, aluna do doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Literatura para a Infância, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Licenciada em Design de Comunicação pela Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos e Mestre em Ilustração, pela Escola Superior Artística do Porto – Guimarães.

quer por via de um modo de manipulação particular/singular/específico do livro, quer pelo recurso à transparência ou do movimento de um acetato/película transparente (Trebbi, 2012).

O *corpus* deste estudo, selecionado ou fixado a partir de critérios como a data/época de edição (todos publicados em Portugal entre 2009-2015) e a própria originalidade verbo-icónica e gráfica, compreende, segundo data da primeira edição: *Galope* (2009), de Rufus Butler Seder; *Isto ou aquilo?* (2011), de Dobroslav Foll; *Nova Iorque em pijamarama* (2013) e *Os meus robôs em pijamarama* (2014), ambos da autoria de Michaël Leblond, *A grande travessia* (2015), de Agathe Demois; e *O meu irmão invisível* (2015), de Ana Pez. Por razões que mais adiante teremos oportunidade de dilucidar, juntámos, ainda, a este conjunto *E tu, vês o que eu vejo?* (2015), de Ed Emberley.

### **Apontamentos para uma definição/caracterização do livro de ilusão ótica**

Recentemente tem-se observado uma mobilização internacional assente na defesa da relevância do jogo para a criança<sup>62</sup>, reconhecendo-se a importância do brincar, tanto no desenvolvimento biológico, imprescindível à sua formação, tornando possível a apropriação e representação da realidade de forma prazerosa, como na expressão inata de um ser espontâneo, criativo e ativo por natureza. Com efeito, «ao brincar, a criança tem a possibilidade de ir percebendo o funcionamento das coisas que a rodeiam e de, lentamente, ir entrando no mundo dos adultos

---

<sup>62</sup> Refira-se, por exemplo, o artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU) e a Declaração da Association for Child's Right to Play (Viena, 1982), a criação de centros de investigação e estudo da atividade lúdica, a criação de espaços de lazer/jogo, a fabricação industrial de brinquedos e equipamentos de jogo, entre outros.

e nas regras que o regem»<sup>63</sup>. Numa primeira fase, a criança brinca com o seu próprio corpo, seguindo-se da descoberta «[d]os objectos e [d]as suas potencialidades»<sup>64</sup>. Se até ao século XIX, «o brinquedo era qualquer pequeno objecto que servisse para entreter crianças e adultos»<sup>65</sup>, será a partir de então que o vocábulo “brinquedo” passa a classificar os objetos usados pelos mais pequenos em momentos lúdicos. Na verdade, num primeiro momento, os livros são para o bebé como qualquer outro objeto. Ver, cheirar, tocar, meter os cantos à boca serão ações frequentes dado que, nessa fase de especial predisposição para a ação, se aprende fazendo, desempenhando o movimento físico um papel primordial na aprendizagem. A este respeito acresce-se, ainda, o facto de o prazer de ouvir e de jogar preceder ao de ler, pelo que o livro começa por ser entendido como um brinquedo, cuja apreensão goza de uma maior liberdade e se inscreve, essencialmente, no domínio do jogo, que suscita prazer.

Sem pretensões de exaustividade e numa breve revisitação da História do livro-objeto é possível constatar que a exploração de efeitos óticos não é recente, remetendo-nos para um período exórdio ao cinema e para uma série de contribuições que o fizeram nascer. Com efeito, para a invenção do cinema será necessária a reunião de contributos da fisiologia, que, desde o começo do século XX, explora o princípio da persistência retiniana da imagem, da fotografia e da projeção da imagem. Se, até ao surgir da fotografia, a preparação de uma xilogravura para impressão se revelava dispendiosa e podia implicar,

---

<sup>63</sup> Brincar é coisa séria. In *Diciopédia X* [DVD-Rom]. Porto: Porto Editora, 2006. ISBN: 978-972-0-65262-1.

<sup>64</sup> Brincar é coisa séria. In *Diciopédia X* [DVD-Rom]. Porto: Porto Editora, 2006. ISBN: 978-972-0-65262-1.

<sup>65</sup> Brincar é coisa séria. In *Diciopédia X* [DVD-Rom]. Porto: Porto Editora, 2006. ISBN: 978-972-0-65262-1.

inclusivamente, vários dias de trabalho, com o advento deste novo meio de comunicação, capaz de conceber uma «imagem precisa e reprodutível» (Meggs & Purvis, 2009, p. 192) e de «isolar um momento único no tempo» (*idem, ibidem*, p. 192), dá-se uma redução significativa de tempo e de custos.

Alguns fotógrafos do século XIX dedicaram-se à exploração do potencial imagético/artístico da fotografia e, assim, «definiram e estenderam as fronteiras estéticas e comunicativas do novo meio» (*idem, ibidem*, p.192). Com um legado merecedor de destaque a este nível, Eadweard Muybridge (1830-1904) recebeu, da parte de Leland Stanford, a encomenda de um registo fotográfico que atestasse a sua convicção de que o cavalo era capaz de, simultaneamente, sustentar as quatro patas no ar. Com este fim em mente, Muybridge realiza, entre 1877 e 1878, uma sequência de 24 fotografias das passadas de um cavalo em intervalos regulares, tirando partido de um número igual de câmaras fotográficas e fixando, deste modo, o movimento do cavalo no tempo e no espaço. Isto fez Stanford vencer a aposta (Meggs & Purvis, 2009). Demarca-se, deste modo, a transição de uma temporalidade da imagem fixa para a linearidade da sequência. Consequentemente, «o desenvolvimento do cinema, o meio cinético de luz em movimento passando por uma série de fotos instantâneas juntadas pelo olho humano graças à persistência da vista, era a extensão lógica da inovação de Muybridge» (Meggs, 2009, p. 194). Acresce-se, ainda, a evidência de «que a natureza que fala à câmara é diferente da que fala aos olhos. Diferente sobretudo porque a um espaço conscientemente explorado pelo homem se substitui um espaço que ele penetrou inconscientemente. Aqui intervém a câmara com os seus meios auxiliares, *plongés* e *contreplongés*, interrupções e imobilizações, retardador e acelerador, ampliação e redução. É ela que nos inicia no inconsciente ótico, tal como a

psicanálise no inconsciente pulsional» (Benjamin, 2007, p. 233-234).

A persistência retiniana foi, efetivamente, na década de 1820, objeto de grande interesse por parte da comunidade científica europeia e, conseqüentemente, desencadeou a invenção de diversos dispositivos/brinquedos óticos que se, inicialmente, destinados à investigação científica acabaram por rapidamente se transformar num modo popular de entretenimento. Nos últimos anos desta mesma década, Joseph Plateau empreendeu uma série de estudos neste domínio, desenvolvendo inclusive alguns dispositivos para testar as suas afirmações como o Fenaquistoscópio. A respeito da persistência retiniana, Plateau concluiu que: «Si varios objetos que difieren secuencialmente en términos de forma y posición se presentan uno tras otro al ojo en intervalos muy breves y suficientemente próximos, las impresiones que producen en la retina se mezclarán sin confusión y uno creará cambiando poco a poco de forma y posición»<sup>66</sup>.

Um dos primeiros dispositivos de animação pré-cinematográfica, o taumatrópio, surge em Londres, em 1825 e ganhou popularidade através do doutor John Paris. Segundo palavras do mesmo: «El ojo ve un objeto debido a que su imagen se ha dibujado en la retina o el nervio óptico, situado en la parte trasera del ojo; y, a través de experimentos, se ha establecido que la impresión que la mente recibe de este modo dura alrededor de la octava parte de un segundo después de que la imagen haya desaparecido... el taumatropo depende del mismo principio óptico; la impresión creada sobre la tarjeta no se borra antes de que lo que hay pintado en la cara opuesta se presente al ojo; en

---

<sup>66</sup> Segundo Joseph Plateau, *Dissertation sur quelques propriétés des impressions*, tese defendida em Lieja, Maio de 1829. Cit. em Sadoul (1948, vol. 1, p. 25 *apud* Crary, 2008, p. 144-145).

consecuencia, ambas caras se ven a la vez» (Paris, 1827, vol.3, pp. 13-15 *apud* Crary, 2008, p. 142).

No que respeita à literatura e entre os percursores da exploração de efeitos óticos é de referir *The Magic Moving Picture Book*, que terá sido o primeiro livro de ilusão ótica, publicado em Inglaterra, em 1898. Esta obra foi, ainda, alvo de uma edição francesa, intitulada *Le Motographe, álbum d'images animées*, cuja capa é assinada por—Toulouse-Lautrec. Neste volume, torna-se possível a simulação de movimento por via da exploração do efeito de moiré, um efeito visual que resulta da manipulação de dois padrões semelhantes e da sua sobreposição. Ainda, no século XIX, é de referir a publicação de diversos *flip books*, livros de tamanho muito reduzido que exigem um folhear acelerado para, assim, se conseguir simular uma pequena animação. Refira-se, ainda, que, no período de 1930, se assiste à publicação de livros animados com hologramas (Trebbi, 2012).

### **Análise do *corpus* textual**

Inauguramos, o nosso percurso de leitura, partindo de um título imprescindível no domínio do livro de ilusão ótica *Galope* (2009), de Rufus Butler Seder, volume em formato reduzido e mundialmente popular. Esta obra denota uma intencional proximidade do relato do potencial leitor, sustentado pelo uso de interjeições e de sugestões auditivas/palavras onomatopaicas, bem como pelas constantes interpelações e comparações como, por exemplo, «sabes saltar como o gato?». O percurso actancial assenta, deste modo, em oito frases interrogativas todas iniciadas pela mesma forma verbal, «sabes», que questionam diretamente o destinatário extratextual acerca das suas competências, ao mesmo tempo que estabelece um paralelismo entre os seus dotes e os do animal representado a cada página ímpar, como, por exemplo, «cai sempre de pé», referindo-se ao gato e diante da pergunta

supracitada. Face a todas essas habilidades, o discurso textual culmina com a caracterização do leitor como «uma estrela», incitando-o, assim, a ser feliz e a encarar a vida com otimismo e confiança.

No que concerne à vertente pictórica, o livro em análise torna possível, a cada movimentar de página, a simulação de movimento dos diferentes animais nele representados, socorrendo-se da técnica de *scanimation*, iniciando o leitor no jogo intertextual, ao aludir ao trabalho de decomposição fotográfica do movimento empreendido por Eadweard Muybridge (1830-1904).

*Isto ou aquilo?* (2011), de Dobroslav Foll é um álbum sem texto sustentado por 16 ilustrações que se apresenta como «um livro-jogo que atravessa o tempo, as fronteiras e as gerações». Efetivamente, este volume incita o leitor a um interessante jogo de descoberta das diversas imagens nele representadas. Socorrendo-se de uma grelha (impressa em acetato e composta por uma série de linhas paralelas e dispostas na diagonal) que se desloca sobre as duas imagens impressas que, uma vez sobreposta sobre a ilustração, ao ocultar uma das imagens, completa a outra. Fomentando um jogo interpretativo oriundo das formas/formatos análogas(os) dos elementos pictóricos nele representados, a obra em análise, ainda que sem palavras, denuncia uma clara intencionalidade de exploração da capacidade imaginativa, da surpresa, do mistério no qual a abertura semântica resulta frequentemente em humor.

De seguida, analisaremos dois volumes de Michaël Leblond, ilustrados por Frédérique Bertrand. Trata-se de *Nova Iorque em pijamarama* (2013) e *Os meus robôs em pijamarama* (2014), ambos assentes na exploração da técnica *ombro cinema*. Segundo Michaël Leblond «se trata de una animación imagen por imagen. Son pequeñas secuencias de cinco imágenes que se

repite en bucle, lo que crea la ilusión de un movimiento continuo. Cada una de las cinco imágenes se recorta en finas bandas verticales. Sólo conservo una línea de cada cinco, lo que me permite montar las cinco imágenes desplazando cada línea en relación con la precedente. Así pues, el *hombro cinema* se basa en una doble ilusión. Para empezar, el ojo y el cerebro reconstruyen las cuatro quintas partes que faltan de la imagen. Después, entra en juego el fenómeno bien conocido de la persistencia retiniana y provoca una ilusión de movimiento; al deslizar la lámina por encima del papel, se pasa de una imagen a otra»<sup>67</sup>. *Nova Iorque em pijamarama* tem como *leitmotiv* uma viagem a Nova Iorque, após a ida para a cama do protagonista anónimo. Durante o sono, o jovem protagonista passeia por diversos lugares da “cidade que nunca dorme” (nas conhecidas palavras de Frank Sinatra), num volume em que cada voltar da página determina uma alteração espacial, bem como um avanço no relato. O discurso linguístico termina com o retomar da realidade, isto é, com o acordar do protagonista «Levantar, meu jovem!». Num apelo constante ao movimento, num discurso visual que reproduz a totalidade dos momentos da diegese, o leitor tem à sua disposição um acetato listrado que se desloca sobre as ilustrações de uma ponta à outra da página e que lhe permite simular o movimento frenético, desenfreado, caótico e desconcertante desta cidade. Nota-se, ainda, do ponto de vista do discurso ilustrativo, uma grande transferência de informação do texto verbal para o visual, sustentado por uma composição pictórica profusa e num registo minimalista e colorido, que faz uso, sobretudo, da técnica do recorte.

---

<sup>67</sup> Segundo entrevista concedida por Michaël Leblond a Julien Laparade, animador do site *ohpopup*, novembro de 2011 (*apud* Trebbi, 2012, p. 48).



Ao nível do discurso textual, de reduzida extensão, são de assinalar a prevalência de onomatopéias e vocábulos que parecem adquirir contornos imagéticos que, umas vezes, denunciam o espanto/entusiasmo do actante e, noutras, o barulho característico de uma cidade agitada. Note-se, igualmente, a presença dos vocábulos «Yes!» e «Hello!», de frequentes frases do tipo interrogativo, o uso da adjetivação e da repetição como «Todos estes carros, em todos os sentidos! Ainda bem que tenho o meu pijama às riscas para sobrevoar todo este tráfego» (sublinhado nosso).

Socorrendo-se da mesma estratégia gráfica para criar a ilusão de movimento *Os meus robôs em pijamarama* é um livro de atividades que convida o leitor a criar robôs a seu gosto e a “dar-lhes vida”. Num estimulante apelo à imaginação e à criatividade, o referido volume incita o potencial receptor a dar forma/corpo a diferentes elementos gráficos nele dispersos, atribuindo-lhe a responsabilidade de criar várias personagens a seu gosto. Importa, de igual modo, salientar a presença de elementos próprios do discurso narrativo, tais como «Uma nuvem de pulgas eletrónicas invadiu a página! » e «Ai! Ai! Ai! O robô misturador ainda queima os parafusos! Pensou demasiado. E já deita fumo.», que servem de pretexto para o leitor criar dois cães-robô ou para desenhar as faíscas do motor. Note-se, ainda, a presença de vocábulos que parecem adquirir contornos imagéticos e que resultam da exploração da técnica do recorte, à semelhança da maioria dos elementos imagéticos de natureza minimalista, que compõem uma extensa composição pictórica.

*A grande travessia* (2015), de Agathe Demois e ilustrado por Vincent Godeau, também ela impressa a duas cores (azul e vermelho) traz consigo uma «lupa mágica», capaz de desvendar o «reverso da paisagem», que permitem focalizar pormenores das ilustrações. Consequentemente, esta obra pressupõe uma leitura

pausada, atenta aos vários elementos, intimista, interativa e ao ritmo de cada leitor que, aqui, acompanha a jornada empreendida por uma ave migratória Bico-Vermelho rumo ao «outro lado». Neste volume, a escassa componente textual é composta por frases curtas e, por vezes, inacabadas, socorrendo-se de mecanismos retórico-estilísticos como a adjetivação expressiva, a exclamação, o recurso à rima, à repetição, à antítese «malas pequenas e grandes ideias», bem como por breves frases interrogativas com as quais se interpela diretamente o leitor. No decurso desta longa viagem, o leitor toma contacto com as diversas realidades/contextos espaciais pelas(os) quais segue o protagonista, acedendo a uma série de realidades ocultas e que revelam um olhar atento e, mesmo, crítico do real por parte do protagonista animal e distinto dos demais. Nesta publicação, a componente imagética reveste-se de particular relevância, dada a sua profusão, face a uma brevidade e/ou uma concisão linguística, aspeto que possibilita a sua filiação no universo tipológico do álbum poético para a infância. A narrativa visual conta com uma composição profusa e assenta numa expressiva concisão figurativa que favorece o exercício lúdico aí proposto e estimula a imaginação do leitor, tal como indicado no peritexto na contracapa, «com a lupa mágica, parte à descoberta da paisagem e explora o que se esconde por trás dela». Trata-se, em nosso entender, de um volume capaz de seduzir os mais novos no âmbito da educação estética, através do desenvolvimento de analogias e deduções, que permite, ainda, encetar um interessante jogo de procura do protagonista por entre os diversos e numerosos elementos pictóricos e que poderá funcionar como um desafio, um estímulo à curiosidade, encerrando uma pluralidade de leituras.

Com uma estratégia criativa semelhante à do volume anterior, a obra *O meu irmão invisível* (2015), com texto e

ilustrações de Ana Pez assume especial destaque ao nível da captação da atenção do leitor ao fazer-se acompanhar de uns óculos de cartão com lentes vermelhas (que se arrumam num pequeno envelope existente nas guardas iniciais) que detém uma influência decisiva ao nível da interpretação da própria narrativa. Na contracapa deste volume, o leitor toma conhecimento do modo de leitura particular do mesmo, sugerindo-se, num primeiro momento, a leitura com os óculos, seguida de uma releitura deste álbum narrativo já sem os mesmos. Na realidade, este acessório serve de filtro, ocultando elementos pertencentes a uma narrativa paralela. Com efeito, ainda na contracapa, é-nos sugerida a existência de uma série de elementos ocultos «quanto a ti, leitor, basta que ponhas os óculos mágicos para descobrires o mundo imaginário e fantástico deste pequeno herói». Uma vez colocados os óculos, o nome da autora e respetivo título da obra “desaparecem”, à semelhança destes, também diante da folha de rosto, com o auxílio dos óculos, o título resume-se, somente, a «O meu irmão», ignorando o adjetivo «invisível», introduzindo-nos, imediatamente, nesse discurso alternativo. Ao longo de todo o relato, verificamos pela voz da irmã mais velha que uma simples caixa de cartão é o elemento desencadeador de toda a diegese, essa «máquina da invisibilidade», que funciona como um meio de fuga/escape/evasão ao/do real, num apelo ao universo da imaginação e da fantasia. Efetivamente, diante de um mundo “real”, somente visível ao destinatário extratextual pelo recurso aos «óculos mágicos», o irmão passeia por diversos contextos espaciais e vê animais ferozes, um dragão, robôs, astronautas, entre outros, até ao momento em que esbarra com um homem (que, aos seus olhos, é um urso) e, então, vemos a irmã mais velha vir em seu auxílio.

Reclamando um olhar atento, a narrativa verbo-icónica evidencia a prevalência de uma interação intensificadora que

resulta da relação dialógica estabelecida entre as duas linguagens, que reciprocamente se influenciam, num processo que obriga a múltiplas releituras, substantivada pelo recurso à impressão a duas cores que permite a sobreposição de dois discursos e a sua coabitação na mesma página. Note-se, ainda, ao nível do código linguístico, o recurso à manipulação da categoria narratológica do tempo, a partir da analepse, bem como a estratégias discursivas como a adjetivação e a exploração do sentido cómico pelo recurso à ironia. Na verdade, o código pictórico reitera os principais aspetos cómicos do volume, bem como oferece pormenores ao nível do espaço físico ou aos sucessivos cenários onde decorre a ação.

Importa, ainda, adicionar uma leitura do volume *E tu, vês o que eu vejo?* (2015), com texto e ilustração de Ed Emberley, uma obra também ela inovadora no atual panorama da literatura de potencial receção infantojuvenil. Ainda que de natureza distinta das obras supracitadas, este volume merece, em nosso entender, lugar nesta reflexão, pelo modo peculiar de leitura que instaura, que pode ser inserida numa subcategoria da tipologia em análise diretamente relacionada com efeitos visuais. Efetivamente, segundo o peritexto editorial presente na contracapa «na maioria dos livros, olhamos para as páginas para vermos as imagens. Neste livro, olhamos através das páginas!». Com efeito, o presente volume apela à participação do leitor num jogo de adivinhação e descoberta dos diferentes animais nele enumerados/ilustrados, socorrendo-se da luz que atravessa cada página<sup>68</sup> e, assim, torna visível todos os elementos impressos no

---

<sup>68</sup> A respeito dos livros impressos em páginas transparentes, importa acrescentar que «los libros de sorpresas del siglo XIX – en los que la imagen colocada ante una fuente de luz revela otra imagen – y, en el siglo XX, las páginas impresas sobre papel de calco o sobre plástico que permiten una visión simultánea e motivos colocados en páginas diferentes. De moda en la década

verso completando-se, deste modo, a ilustração e o nome de cada animal. A referida distinção desta obra passa, ainda, pela própria disposição das páginas que assumem uma posição vertical, situando-se a lombada do livro na margem inferior. Note-se, igualmente, que tal como referido nas guardas finais, todas as imagens, letras e padrões do livro em apreço se alicerçam sobre uma grelha e se socorrem, apenas, de duas formas geométricas. Nesta proposta da Bruuá Editora, é possível constatar-se a inexistência de conectores de sequencialidade e causalidade, assentando, por conseguinte, numa lógica de enumeração que a aproxima da tipologia de álbum portefólio, documentário ou catálogo (Ramos, 2011). Apesar da notória concisão linguística é de mencionar, ao nível do discurso verbal, o recurso a efeitos estético-expressivos, substantivados na metáfora «os grandes olhos da noite» referindo-se à coruja, nas aliterações «o rei que ruge», «um osso ao almoço» ou «carapaça que passa», na antítese «ontem lagarta, hoje...» ou, ainda, no animismo «lábios a arder».

### **Considerações finais**

Com a sucinta abordagem do livro de ilusão ótica que, agora, damos por concluída, procuramos aflorar alguns dos aspetos fundamentais que o caracterizam e que atestam o cariz desafiador, lúdico e inovador destes objetos. As publicações levadas a análise, obras nas quais a vertente imagética assume um lugar central e se alicerçam num intencional apelo a uma interação sensorial, reclamam do leitor um contato vivo e transparecem um propósito claramente lúdico, tornando possível um contacto precoce com a estrutura narrativa e com a dimensão artística, tanto na esfera literária como no domínio plástico.

---

de 1960 y muy presente en los libros de Munari, esta técnica ha sido recientemente llevada a su máxima expresión por Komagata» (Trebbi, 2012, p. 144).

Efetivamente, a implicação do leitor na construção do(s) sentido(s), enquanto interveniente ativo/ cocriador<sup>69</sup>, é um importante elemento a assinalar, revelando-se como objetos nos quais o discurso imagético e o discurso verbal se articulam sinergicamente. Alicerçados sobre um design cuidado, alguns dos supracitados objetos editoriais evidenciam uma significativa exigência em termos de leitura e interpretação, contribuindo para o aperfeiçoamento da capacidade de observação dos mais novos, para a associação de ideias, para o desenrolar de inferências e revelação de implícitos, bem como para a antecipação e a confirmação das possibilidades interpretativas adiantadas.

Em última instância, refira-se, igualmente, a influência criativa da estética pré-cinematográfica, que aproxima estes artefactos que primam pelo prazer táctil de um carácter experimental, contemplativo e do domínio do entretenimento, apelando, de modo mais ou menos explícito, a diferentes públicos e a diferentes leituras.

### **Bibliografia ativa**

- Demois, A. (2015). *A grande travessia*. Lisboa: Edicare Editora.
- Emberley, E. (2015). *E tu, vês o que eu vejo?*. Figueira da Foz: Bruuá editora.
- Foll, D. (2011). *Isto ou aquilo?* Figueira da Foz: Bruuá Editora.
- Leblond, M. (2013). *Nova Iorque em pijamarama*. Matosinhos: Kalandraka.
- Leblond, M. (2014). *Os meus robôs em pijamarama*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pez, A. (2015). *O meu irmão invisível*. Lisboa: Orfeu Mini.

---

<sup>69</sup> Singularidade que os aproximam dos brinquedos óticos populares nas décadas de 1830 e 1840, objetos que primavam pela interação/compromisso físico.

Seder, R. B. (2009). *Galope*. Portela: Booksmile.

### **Bibliografia passiva**

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benjamin, W. (2007). *A modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Brougère, G. (1998). «A criança e cultura lúdica». In Kishimoto, T. M. (org.) (1998). *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. (2ª ed.). Coimbra: Atlântida Editora.
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidade en el siglo XIX*. Murcia: Cendeac.
- Engler, R. (2014). *Atelier de Cinéma d'Animation*. Lausanne: Éditions Favre.
- Kishimoto, T. M. (org.) (2000). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Manson, M. (2002). *História do brinquedo e do jogo. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Meggs, P. & Purvis, A. (2009). *História do design gráfico*. São Paulo: Cosac Naify.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Perrot, J. (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris: Éditions du cercle de la librairie.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A Roig Rechou; I. Soto López & M. Neira Rodríguez (coord.). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Xerais.

- Silva, V. de A. e (2011). *Teoria da Literatura* (8ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Silveira, L. e Cunha, A. (2014). *O Jogo e a Infância. Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Trebbi, J.-C. (2012). *El arte del pop-up. El universo mágico de los libros tridimensionales*. Barcelona: Promopress.



**CAP. 13 - A humanização da biblioteca escolar.  
Contributos para o desenvolvimento de uma relação  
afetiva<sup>70</sup>**

*Fabiola Lopes e Fernando Cachetas Pinto<sup>71</sup>*

*Um livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um  
cego que guia, um morto que vive.  
Padre António Vieira*

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um  
passarinho contou-me que somos feitos de histórias.  
Eduardo Galeano*

Livro. Objeto transmissor de saberes, de conteúdos, que serve de instrução. Objeto de estudo. Objeto de adorno. Objeto de viagem. Ponto de partida, porto de chegada. Objeto de afeto, de memórias, de amor. O que é o livro? O que é a Biblioteca Escolar? O que é a escola? Em que medida a humanização do livro pode contribuir para a criação ou aumento da afetividade do aluno em relação ao livro e à leitura? E em relação à biblioteca escolar e à escola?

No entendimento de que a escola deve ser mais do que a simples transmissão de conteúdos programáticos, a Biblioteca Escolar surge como centro gerador e motivacional de uma

---

<sup>70</sup> Lopes, F. & Pinto, F. C. (2018). A humanização da biblioteca escolar. Contributos para o desenvolvimento de uma relação afetiva. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 263-287). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>71</sup> Instituto de Estudos Superiores de Fafe

relação socio-afetiva com a aprendizagem e com o crescimento, tendo em vista o desenvolvimento completo do aluno enquanto ser curioso, pensante e crítico. A sua missão, como nos é dito no Manifesto da Biblioteca Escolar, é disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação (FIABB/UNESCO, 2000). O desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais, tidas como habilidades e disposições relacionadas com a participação social e cultural, baseado numa fonte de inquérito e aprendizagem sobre si próprio e os outros enquanto pesquisadores, utilizadores da informação, criadores do conhecimento e cidadãos responsáveis é também um dos objetivos primordiais de biblioteca escolar (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015).

A investigação tem mostrado que é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, que originam a atividade cognitiva e possibilitam o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que irão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetivos. Autores como Wallon e Vygostky defendem que a afetividade influencia determinantemente os processos de desenvolvimento cognitivo (Leite & Tagliaferro, 2005).

Sendo a escola o centro dinamizador e transmissor de conhecimentos não deveria privilegiar o desenvolvimento da área cognitiva em detrimento da área afetiva, pois ambas são inerentes e comunicam entre si na formação integral do aluno. Para que tal aconteça é primordial que a escola se veja também como um todo humanizado e humanizador.

A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípios éticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória (Spagolla, 2005).

Uma forma de transformar a escola num espaço mais aliciante e sedutor pode passar pela humanização dos seus objetos, nomeadamente os que são os principais veículos de transmissão de conteúdos: os livros. A antropomorfização – tendência para atribuir características e emoções próprias do ser humano a objetos ou animais – pode afetar o nosso comportamento, sem que disso tenhamos consciência, intenção ou controlo (Chartrand, Fitzsimons, & Fitzsimons, 2008). Estudos recentes ao nível da psicologia aplicada ao marketing e publicidade revelam que quando um produto é antropomorfizado permite que o consumidor desenvolva a criação de relações afetivas para com o mesmo (Chandler & Schwarz, 2010). Estas experiências revelam que o consumidor cria uma relação de lealdade para com a marca e adia o mais possível a substituição do produto (Chandler & Schwarz, 2010), aspeto que aplicado aos livros poderá desenvolver uma relação de maior proximidade com os mesmos, o que levará ao incremento do gosto pela leitura e pela aprendizagem de uma forma geral. Ou seja, a antropomorfização aplicada ao livro poderá proporcionar ao aluno experiências significativas, de forma a despertar nele emoções que serão geradoras de afetos, não só em relação ao livro, mas também à biblioteca escolar, à escola e ao processo de ensino-aprendizagem.

### **O papel da Biblioteca Escolar na promoção da leitura e da literacia**

O conceito de leitura evoluiu ao longo dos tempos, tendo sido inicialmente considerado um mero ato de conversão de um

código escrito num código oral, onde o leitor assumia um papel passivo de recetáculo da informação veiculada. Com o aparecimento do conceito de iliteracia ou analfabetismo funcional, a partir da década de 90, o leitor passou a assumir um papel ativo, onde é expectável que crie um diálogo entre si, o texto e o autor, com recurso ao seu capital social e cultural, de forma a construir inferências e sentidos.

A leitura é o pensamento em busca da compreensão do sentido, não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou (Prole, 2005).

Tal como o conceito de leitura, também o conceito de literacia se tornou um conceito polissémico. Nos últimos tempos a palavra literacia tem sido comumente usada para se referir às capacidades de leitura e de escrita, por oposição ao conceito de alfabetização, uma vez que não tem em conta o grau de escolaridade a que normalmente este último está associado (Francisco, 2008). E apesar de, inicialmente, o conceito de literacia nos remeter para um conjunto de competências na área da leitura, da escrita e do cálculo, os vários conceitos que podemos encontrar na literatura de referência disponível apontam alterações que, ao longo do tempo, incluíram as competências necessárias para um papel mais consciente e ativo do indivíduo na sociedade (literacia emergente, literacia da informação, literacia dos media, etc). A leitura, a escrita e a aritmética continuam a ser as competências base do conceito, mas a evolução tecnológica e social exige mais, tanto do indivíduo como do próprio conceito (Tomé, 2008). A comunicação (seja pela escrita, pelo som ou pela imagem) através de diferentes plataformas exige um novo conceito que abrace todas as

competências associadas à literacia: a transliteracia. Este conceito surgiu no final da primeira década do século XXI, como um guarda-chuva que abrigou as diferentes literacias e os múltiplos canais de comunicação que requerem uma participação ativa com e através de uma variedade de plataformas, e abraçou tanto mensagens lineares como não-lineares (Andretta, 2009).

A transliteracia, enquanto capacidade de ler, escrever e interagir em diversas plataformas, instrumentos e meios de comunicação, oferece uma perspectiva unificadora do que significa literacia nos dias de hoje, funcionando como ponto de partida, não para um novo comportamento, ou uma nova prática por si só, mas uma abordagem que obriga à coexistência de várias formas de valor objectivas e subjectivas (Bonacho, 2013).

Neste sentido, pensar sobre o papel da biblioteca escolar no séc. XXI num contexto social recheado de transformações constantes, fruto da chamada revolução tecnológica e digital que levanta novas exigências à escola e ao papel que ela desempenha na formação e desenvolvimento dos alunos, torna-se primordial (Das, 2008). Além das competências básicas curriculares surgiram outras no âmbito da informação, digitais e dos média, que se apresentaram num conjunto de literacias essenciais para o desenvolvimento completo do aluno, o que por sua vez também lhe permitirá alcançar o sucesso educativo. Isto faz da biblioteca escolar um recurso essencial para atingir e desenvolver estas competências num aluno completo, crítico e ativo na sociedade em que se insere (Conde, Mendinhos, Correia, & Martins, 2012).

No séc. XXI a biblioteca escolar é, então, o espaço físico que ocupa um lugar primordial na prestação de serviços aos docentes, aos alunos e à comunidade escolar, com ferramentas físicas e virtuais. Este espaço não deve, porém, reduzir-se ao denominado físico, uma vez que, precisamente pela natureza do

serviço que presta e pela missão que possui de raiz, a sua amplitude torna-se, no percurso do aluno e no que poderá desenvolver na, com e para a comunidade escolar, imensurável.

Neste sentido, deve acolher todos, sem qualquer forma de distinção, na busca pelo conhecimento - motor de toda a evolução humana -, com o objetivo de ampliar e autonomizar a procura e sedimentação do conhecimento, ajudando a formar cidadãos conscientes, ativos e críticos. Deve ainda, além de ser um suporte no desenvolvimento curricular, ser um espaço evolutivo, dinâmico e em constante atuação com os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, bem como gerador de empatias e experiências significativas, cujas referências acompanharão o aluno ao longo da sua vida. A literacia será sempre a linha no horizonte de atuação da biblioteca escolar, tendo em conta que o conhecimento é volátil e em constante atualização (FIABB/UNESCO, 2000).

Na Portaria nº192-A/2015, de 29 de junho, as funções do professor bibliotecário foram descritas no âmbito dos procedimentos que deve diligenciar e assegurar para que a Biblioteca Escolar funcione como um suporte pedagógico que articula e é articulado em função dos objetivos escolares mais direcionados (articulação curricular, atividades de acordo com o projeto educativo) ou mais amplos (interação com a comunidade).

Teresa Calçada, no artigo integrado no livro Para além da Branca de Neve: bibliotecas, educação e literacia da informação, perspetiva o professor bibliotecário como um agente transformador, de acordo com Ross e Khulthau, gerador de aprendizagens que se querem significativas, referindo aquilo que o aluno deve adquirir e desenvolver em resultado da sua atuação, como o aprender a aprender, o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão completo, crítico e interventivo, consciente de

si e dos valores éticos que o devem reger (Calixto, 2010). A função do professor bibliotecário é, então, percebida através do efeito espelho criado a partir do que deve ser proporcionado e desenvolvido no aluno, sendo este o foco de atenção e ação do docente.

Os objetivos do professor bibliotecário passam também pelo ato de cativar, proporcionando acolhimento, lazer e atração sem preconceitos ou discriminações.

### **A importância da oracia na atuação da Biblioteca Escolar: construção de afetos e desenvolvimento de experiências significativas**

Na Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares é referida a função cultural que a biblioteca escolar deve assumir, nomeadamente no encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas (IASL, 1993).

A oralidade faz parte do ser humano desde a sua origem, habituado que está a fazer a comunicação deste modo. Apesar de ser parte intrínseca no desenvolvimento dos alunos, nem sempre é valorizada ou avaliada na escola, pois da competência oral dependem todas as aprendizagens das diversas áreas curriculares ou não curriculares. Da eficácia desta competência depende ainda a interação com os demais, logo, a realização profissional e pessoal (Susana, Pereira, & Viana, 2003).

Neste contexto surge o conceito de oracia como a capacidade que cada indivíduo detém em compreender, usar e refletir sobre os enunciados orais, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar de forma ativa na sociedade (Susana et al., 2003).

A oracia tornou-se, atualmente, uma capacidade primordial para a seleção de informação pertinente e adequação de posturas

críticas face ao excesso de textos orais que nos invadem o sistema auditivo, seja pela televisão, pela rádio ou pelo simples contacto diário entre os indivíduos. Como a escola é o principal lugar de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e competências, urge reconhecer o devido valor e importância da oracia na formação completa e integral do aluno, ainda mais que se trata de um suporte de aprendizagem transversal, dentro e fora da escola (Susana et al., 2003).

### **A oracia e a literatura infantojuvenil**

Entre a função pedagógica e o deleite, o texto da literatura infantojuvenil nasce no campo fértil da imaginação, com criações ilimitadas, desde a tradição oral ao seu registo escrito, sem esquecer as constantes reescritas que nos chegam e enriquecem o capital cultural que procuramos perpetuar de geração em geração.

Essa literatura inaugural, a que podemos chamar de tradicional, é sobretudo marcada pela oralidade, registrada na memória coletiva dos povos, geralmente anónima e de extração folclórica. Nela encontra-se, a rigor, a génese da Literatura Infanto-Juvenil, razão de sua vitalidade como manifestação cultural e inesgotável fonte de inspiração das histórias destinadas às crianças (Silva, n.d.).

Se por um lado é consensual que se deve familiarizar a criança precocemente com textos literários de qualidade, por outro não é fácil delimitar a definição de literatura infantojuvenil por o seu material estético não ser idêntico ao da literatura para adultos e por haver dois tipos de leitores destinatários: o leitor criança e o leitor adulto, uma vez que cabe a este último a tarefa de ser selecionador e intermediário do acesso que a criança terá aos textos por falta de autonomia e sentido crítico (Azevedo, 2004). Por seu lado, consideramos que ao texto literário se pede o equilíbrio entre dois pratos por vezes difíceis de servir:



identificação e adição. Por identificação entende-se a habilidade de fazer com que o leitor se reconheça, de alguma forma, na narrativa apresentada (seja pelas temáticas abordadas, seja pelas personagens edificadas). Por adição compreende-se a capacidade de acrescentar algo ao leitor, seja pela construção estética, pela perspectiva que adita sobre determinado assunto (alargamento de horizontes, conhecimento do eu e/ou do mundo), seja pela função moralizadora tão característica desta literatura. Neste sentido, o texto literário é entendido não como algo que informa, mas como matéria viva que faz acontecer algo no destinatário. No todo, não podemos também esquecer o papel lúdico e frutivo tão importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como das potencialidades intrínsecas da criança (Azevedo, 2004). No entanto, este papel do texto literário é frequentemente esquecido no contexto escolar, quer pelos professores, quer pelos manuais escolares, ao tratarem-no como fonte, apenas, de informação, pelo que a função estética deve resgatar o seu espaço primordial no processo de introdução do livro enquanto objeto literário e artístico, a par das suas outras duas funções: a simbólica (desenvolvimento da criatividade e imaginação) e a socializadora (formação da personalidade da criança por referência a comportamentos e valores morais). Em referência a este último aspeto, a literatura tradicional de transmissão oral desempenha um papel importantíssimo, nomeadamente nos primeiros anos de idade e no desenvolvimento da criança, não só por representar um capital cultural de memória coletiva, mas também pela recreação semiótica da realidade. Além de fomentar a interação família-escola e o interesse pela leitura, o desenvolvimento da linguagem, de aumentar os mundos de referência, a criatividade e autonomia, estimula também aprendizagens significativas através do universo temático de

interesse para a criança, bem como favorece a transmissão de valores humanos (Azevedo, 2004).

Uma vez que os pais, os professores e os professores da biblioteca escolar são os principais promotores da leitura e da literatura infantil e juvenil, este papel carece de um abraço definitivo da sua parte no que à responsabilidade inerente ao desempenho destas funções diz respeito. A sua mediação deve ser ponderada entre a sensibilidade e a competência, enlaçadas com os afetos criados entre a criança e o livro, para além das paredes escolares num continuum para a vida (Gomes, 2007).

### **Da *Living Library* à *Human Library* e o resgate para o contexto escolar**

A *Living Library* teve início no festival de Roskilde, na Dinamarca, em 2000, com origem na organização não-governamental Danish Youth chamada “Stop the violence” como parte das atividades oferecidas aos participantes no referido festival. O seu objetivo era educar a população jovem na prevenção da violência juvenil, missão que foi motivada pelo assassinato brutal de um amigo comum dos cinco fundadores: Dany Abergel, Asma Mouna, Christoffer Erichsen, Thomas Bertelsen and Ronni Abergel. Tendo sido um sucesso, despertou a atenção do Conselho Europeu através de Antje Rothmund, então diretor do Conselho Europeu da Juventude em Budapeste. Postos em contacto com os organizadores do Festival SZIGET realizaram a primeira sessão da *Living Library* em 2001, tendo acontecido todos os anos desde então, à exceção de 2010. Com isto ficou provado que a metodologia da *Living Library* pode transpor fronteiras, culturas e sociedades, bem como ser adaptada a diferentes espaços e contextos. Em 2008, a *Human Library Organization* foi criada na Dinamarca por vários fundadores da primeira *Living Library* do festival de Roskilde com o apoio

financeiro do *Nordic Council of Ministers' Youth Committee*. Desde então, o projeto tem sido difundido um pouco por todo o mundo, unindo organizadores ativos e promovendo o conceito de biblioteca humana, cumprindo os seguintes objetivos:

- aumentar a coesão social e o respeito pela diversidade e pelos direitos humanos;
- educar os jovens para serem ativos na prevenção da violência juvenil;
- desafiar o preconceito estereótipo, o estigma e a discriminação, através da construção de diálogos (Nick, Gülesin, Jasna, & Molnár, 2011).

Desafiar estas construções discriminatórias passa por criar uma conversa em ambiente seguro entre livros e leitores. Na *Human Library* os livros são pessoas e a leitura consiste na conversação. Por isso, criar um ambiente seguro para que leitores e livros possam desenvolver um diálogo aberto, cujo objetivo é discutir tópicos que noutros contextos seriam considerados demasiado delicados, é uma das características que distingue a atuação desta organização. Mais ainda: na *Human Library* estas discussões são possíveis e até demasiadamente fáceis. Tornar-se uma parte ou uma metade desta experiência é um privilégio raro, que não deixa ninguém indiferente, sendo o seu potencial afetar a maneira como vemos o mundo, como vemos o outro e o futuro que partilharemos (Nick et al., 2011).

Os livros são voluntários que tenham sido sujeitos a discriminação, ou representem grupos ou indivíduos na sociedade suscetíveis de sofrer estereótipos, estigmas ou preconceitos. Os livros humanos estão dispostos a partilhar com os leitores as suas experiências pessoais de discriminação ou exclusão social. Mais importante, os livros dão aos leitores permissão para entrar em

diálogo consigo na esperança de que as suas experiências e perspectivas desafiem os estereótipos e as percepções tidas como comuns e por isso afetem as suas atitudes e comportamentos no mundo em sociedade (Nick et al., 2011).

Uma das tarefas do professor bibliotecário é inspirar a comunidade escolar a visitar a biblioteca, especialmente se esta não é frequentadora regular. O elemento surpresa na disponibilização de livros vivos é uma vantagem desta atividade, pois estará a ser oferecida uma experiência de aprendizagem divertida e inovadora. Outras vantagens inerentes a esta atividade passam por:

- proporcionar aos alunos a aprendizagem de competências sociais e o aumento do seu entendimento sobre grupos minoritários;
- torná-los familiares com temas pertinentes e, talvez ainda, inspirá-los para que se tornem ativos nas suas comunidades;
- proporcionar-lhes experiências, em primeira mão, de aprendizagens de histórias de vida reais (Nick et al., 2011).

Nesta investigação partiu-se da implementação de uma atividade da *Human Library*, subordinada ao tema *Bullying*, numa biblioteca escolar com o objetivo de verificar em que medida a *Human Library* pode contribuir para a alteração do conceito de biblioteca escolar que os alunos possuem, que efeito a humanização do livro terá na relação que as crianças têm com o mesmo e com a leitura, bem como com a escola.

Foi escolhido o *bullying* como tema desta sessão da *Human Library*, uma vez que a maior parte das crianças, numa ou noutra fase da sua vida escolar, poderá, com grande probabilidade, experienciar ou testemunhar situações que envolvam

constrangimentos associados ao *bullying*, sendo atualmente uma temática muito abordada nos meios de comunicação social e nas redes sociais.

A definição de *bullying* abrange o comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e repetido, de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir o outro e que pode assumir várias formas e comportamentos como a violência e os ataques físicos; ridicularização verbal, apelidos e insultos; ameaças e intimidações; extorsão ou roubo de dinheiro e pertences; exclusão do grupo de colegas. É, em todos os casos, uma afirmação de poder através de agressão (Craig & Pepler, 1997).

### **Método: participantes, instrumentos e procedimentos**

Os instrumentos utilizados foram dois inquéritos por questionário (um antes da sessão de *Human Library* e outro depois) e uma pequena entrevista final.

O primeiro questionário foi administrado a dezasseis alunos, oito do 3º ano e oito do 4º ano do ensino básico, tendo sido cada grupo constituído por quatro alunos do sexo feminino e quatro alunos do sexo masculino. O questionário composto por oito questões, na sua maioria abertas de forma a permitir uma análise mais rica da recolha de dados, visou aferir a perceção que o público-alvo tinha sobre a conceção de livro e de biblioteca escolar, sobre o que o fazia escolher um livro, sobre se gostava de ler e porquê, bem como que atividades considerava plausíveis de serem realizadas numa biblioteca escolar.

Posteriormente, foi criado um catálogo de livros humanos, quatro no total, sendo dois elementos femininos e outros tantos masculinos. Um par (composto por um elemento feminino e outro masculino) com idades compreendidas entre os 55 e os 60 anos e o outro par entre os 19 e 21 anos. Foi explicado aos potenciais livros humanos o que era pretendido com esta

atividade: a partilha de histórias de vida subordinadas ao tema *bullying*. Para isto, houve uma reunião individualizada com cada um dos exemplares do catálogo e depois uma reunião geral para a preparação do evento.

A 2 de abril de 2016 (no dia internacional do livro infantil), foi realizada a sessão na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga. Nesta etapa, pretendeu-se a criação de um momento em que o público-alvo pudesse escolher um livro humano do catálogo de quatro: Isabel Costa Pinto – *A despedida*; Francisco Abrunhosa – *Saber escolher*; Eva Antunes – *Um grande muro*; Paulo Miranda – *Quando for grande*. Para isso, os livros humanos foram colocados de costas para os leitores, com cartolinas a cobrir-lhes o tronco, onde se registara em ambos os lados o nome do autor e o título da obra. Aos alunos foi dado a escolher o livro que queriam ler, para depois se sentarem numa mesa e procederem à leitura. Realizaram-se quatro sessões de trinta minutos, com leituras em simultâneo e no final de cada sessão de leitura, os alunos responderam ao segundo inquérito, de forma a podermos analisar as mudanças – se as houve -, relativamente aos objetivos propostos com o presente trabalho de investigação.

Neste inquérito além de termos mantido as questões relacionadas com a conceção de livro e de biblioteca escolar, sobre os motivos elegidos para a escolha de um livro e sobre as atividades consideradas plausíveis de serem realizadas neste espaço, acrescentamos ainda duas perguntas direcionadas à atividade em causa: se tinham gostado e porquê.

Em ambos os inquéritos foram feitas questões relacionadas com o *bullying*, nomeadamente sobre o conhecimento que os sujeitos possuíam no âmbito desta problemática e se tinham conhecimento de situações destas na sua escola. Estas respostas

não foram analisadas, uma vez que não fazem parte do âmbito do nosso estudo.

Além disso, houve ainda a gravação em vídeo de pequenas entrevistas sobre a opinião dos alunos relativamente a esta prática, de forma a podermos comparar com aquilo que responderam no segundo inquérito.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

As respostas expressas pelos sujeitos em estudo, tanto nos dois inquéritos como na entrevista final, foram analisadas de forma comparativa, ou seja, para além de se observar as possíveis alterações no tipo de resposta, especialmente naquelas perguntas que eram comuns aos dois inquéritos, também se examinou o conteúdo das entrevistas e, naturalmente, procedeu-se à sua triangulação com os dados recolhidos dos referidos inquéritos.

Na primeira questão, apesar de nem sempre os sujeitos responderem com adjetivos, registamos diferenças nas palavras escolhidas para qualificar o conceito de livro, tendo havido poucas semelhanças entre o primeiro inquérito e o segundo, o que indicou as influências da sessão a que foram expostos. Se no primeiro inquérito tivemos referências à pesquisa e ao livro como fonte de informação, no segundo encontrámos marcas da ludicidade que a leitura deve proporcionar para cativar e criar um leitor para a vida (“especial”, “impressionante”). Nalguns casos, a influência desta experiência foi mais nítida. Termos como “memória” e “colaborativo” registaram os traços de oralidade presentes neste tipo de exercício de leitura, bem como a importância da preservação das histórias de vida como fonte de aprendizagem.

### **Quadro 1**

Definição de livro em três adjetivos (3º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	Bonito, mágico, magnífico	Especial, divertido, vulgar
	Interessante, bonito, engraçado	Giro, divertido, impressionante
	Esperto, poético, amoroso	Descoberta, aventura, curiosidade
Indivíduos do sexo <b>masculino</b>	Conto, imaginativo, engraçado	Fabuloso, fixe, divertido
	Lindo, bonito, fabuloso	Bonito, fixe, bom
	Sabedoria, conhecimento, magia	Divertido, mágico, cintilante
	Estudar, aprender, ensinar	Importante, ler, divertido

## Quadro 2

Definição de livro em três adjetivos (4º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	Arte, magia, criatividade	Memória, criatividade, beleza
	Imaginação, beleza, inesperado	Imaginação, diversão, ansiedade
	Livre, mágico, aberto	Livre, colaborativo, acompanhante
	Poético, cheios de prosas, com muitas ilustrações	Imaginar, ler, divertir
Indivíduos do sexo <b>masculino</b>	Divertido, letra, palavras	Divertido, engraçado, imaginativo
	Uma coisa, calma, inspirada	Paz, harmonia, passatempo

Relativamente à segunda questão do primeiro inquérito, todos os alunos afirmaram gostar de ler, excetuando um aluno, do sexo masculino, do 4º ano.

As características apontadas como relevantes para a escolha de um livro foram bastante diversificadas, no entanto, após a sessão, os indivíduos acusaram a importância do título e da história em si. Este é um indício de que a experiência foi



significativa para os indivíduos, que demonstraram, desta forma, a importância da partilha das histórias de vida.

### Quadro 3

Motivos para a escolha de um livro (3º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	A qualidade e sentido do livro	A história
	O autor e as imagens	O título
	O tema ou título	Imagens e título
Indivíduos do sexo <b>masculino</b>	O título	O título
	Que seja adequado à minha idade e tenha piada	Qualquer coisa que eu goste
	O tema	O texto
	O sentir-me feliz	Faz-me feliz

### Quadro 4

Motivos para a escolha de um livro (4º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	O tema	O conteúdo e o título
	As ilustrações, o título e o autor	Um título interessante
	O autor e o título	O título e/ou autor
	As ilustrações, o título, a capa e o autor	A capa e o título
Indivíduos do sexo <b>masculino</b>	Tudo	O título ou o tema
	O título	O seu conteúdo

Sobre o conceito de biblioteca escolar também foram observadas algumas diferenças entre o primeiro e o segundo inquéritos. Apesar de alguns indivíduos não terem apontado os três adjetivos como era pedido, os termos usados foram

indicadores da sua percepção. Verificámos que, tal como aconteceu com a primeira questão, houve mudanças significativas após a exposição à sessão. De uma conceção da biblioteca escolar como local de pesquisa e fonte de informação, passamos a ter um local “diversificado”, onde a “memória” e a “criatividade” fazem deste local um espaço “especial”, “impressionante” e “interessante”.

### Quadro 5

Definição de Biblioteca Escolar em três adjetivos (3º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	Magnífica, mágica, fantástica	Especial, divertida, vulgar
	Interessante, bonita, engraçada	Divertida, impressionante e interessante
	Alta, informativa e esperta	Silenciosa, calma e pacífica
Indivíduos do sexo <b>masculino</b>	Sala, grande e estudiosa	Divertida e bonita
	Fabulosa, fantástica, linda	Grande, linda e enorme
	Entretenimento, sabedoria, conhecimento	Divertida, mágica e cintilante
	Ser estudioso, aprender a ler, ouvir histórias	Ser estudioso, saber ler, divertido

### Quadro 6

Definição de Biblioteca Escolar em três adjetivos (4º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
Indivíduos do sexo <b>feminino</b>	Cultura, conhecimento e magia	Memória, criatividade e beleza
	Media, conhecimento e bonita	Silêncio e mistério
	Espaçosa, silenciosa, especial	Colaboradora, explicadora e diversificada
	Uma sala cheia de livros, um sítio criativo	Ler, conhecer e divertir
<b>I n d</b>	Grande, cheia, livros	Grande

	Um sítio onde se pode ler, escrever e pesquisar	Não respondeu
--	---	---------------

No que diz respeito às atividades perspetivadas como passíveis de serem realizadas numa biblioteca escolar, a diferença entre as respostas antes e pós sessão não foi tão evidente, contudo o segundo inquérito passou a conter referências às “lições de vida”, ao “conhecer os tipos de livro”, às “atividades de aprendizagem” e ao “ouvir”. Também foi possível observar que, após a submissão à sessão dos livros humanos, alguns sujeitos passaram a incluir na sua lista atividades de carácter lúdico, como por exemplo “jogar jogos”.

No segundo inquérito, observámos que as características indicadas para o livro foram, muitas vezes, extensíveis ao espaço biblioteca escolar, pelo que, ao haver mudança relativamente ao livro e ao ato de leitura, houve também uma mudança sobre a perceção dos espaços e, conseqüentemente, contágio afetivo. Ou seja, comprovámos que a antropomorfização do livro inerente à atividade desenvolvida acabou por beneficiar também a apreciação que os indivíduos faziam do espaço onde decorreu.

### Quadro 7

Atividades passíveis de serem realizadas na Biblioteca Escolar (3º ano):

	<b>Primeiro Inquérito</b>	<b>Segundo Inquérito</b>
<b>Indivíduos do sexo feminino</b>	Ler, colorir livros e copiar coisas	Ler livros, jogar jogos e pesquisar
	Ler, ouvir e aprender	Ler um livro, ouvir ler um livro, fazer um livro
	Procurar informação, conhecer vários livros do mundo, descobrir vários	Encontrar as curiosidades necessárias, encontrar imaginação, aprender lições

	autores	de vida
Indivíduos do sexo masculino	Ler, desenhar, pesquisar no computador	Ler, escrever, procurar coisas na internet
	Ler livros, leitura coletiva, escrever um livro meu	Ler, aprender, procurar informações
	Ler, conversar, estudar	Ler, aprender e falar
	Ler, divertir-me e estudar	Ler um livro, aprender a ler, conhecer os tipos de livros

### Quadro 8

Atividades passíveis de serem realizadas na Biblioteca Escolar (4º ano):

	Primeiro Inquérito	Segundo Inquérito
Indivíduos do sexo feminino	Ler, pesquisar e descanso	Ler livros, descansar e aproveitar
	Ler, ouvir e recitar poemas	Momentos de leitura lidos por adultos profissionais, atividades de pintura e atividades de aprendizagem
	Ler para conhecer mais, folhear diferentes livros, apreciar o silêncio	Consultar livros para a minha sabedoria, encontrar livros que mais preciso, treinar a leitura nos meus tempos livres
	Procurar livros culturais, ler histórias empolgantes, ler poemas cheios de magia	Ler, conhecer outros livros e divertir-me a ler
Indivíduos do sexo masculino	Ler, procurar livros, ver	Ler livros, procura-los, fazer pouco barulho
	Ler, pesquisar e procurar ter mais cultura	Ler, estudar e ouvir

Nas duas últimas questões do segundo inquérito, todos os indivíduos afirmaram ter gostado da experiência e fundamentaram as suas respostas com o facto de terem sido “livros especiais, não vulgares”, com o interesse despertado pelas

histórias e com a simpatia dos livros humanos (“a história era muito engraçada e o senhor muito simpático”, “gostei da história que me contaram. Vai ficar na minha memória”), com o relevo concedido à oralidade e ao diálogo (“em vez de estar a ler, os livros humanos contam a história oralmente” e “podemos perguntar o que quisermos sobre a história”) e com a importância da partilha como forma de aprendizagem (“é bom partilhar partes menos boas da vida com pessoas”).

Os testemunhos registados em suporte de vídeo revelaram que todos gostaram da atividade, alguns, muito. As opiniões sobre esta sessão foram, de uma forma geral, homogêneas, sendo que os adjetivos usados variaram entre a considerarem muito “divertida”, “engraçada”, “criativa”, “interessante” e “gira”. Outros alunos consideraram a partilha pertinente, “principalmente com estranhos”, por ajudar a conhecer uma realidade que lhes poderá vir a acontecer. Ainda, a maioria dos alunos considerou a leitura dos livros humanos mais interessante e mais fácil do que a dos livros objetos e um dos sujeitos enfatizou a importância/necessidade do saber ouvir (“Em vez de eu estar a ler posso ouvir e saber ouvir é importante para nós”).

Por outro lado, é de salientar que um dos indivíduos achou normal o facto de o livro não ser um objeto, mas uma pessoa, o que denota que ou não foi afetado de forma considerável pela atividade ou não o demonstrou. Dois indivíduos do sexo feminino do 4º ano afirmaram preferir a leitura dos livros escritos, embora tenham gostado desta sessão. Um destes indivíduos justificou a sua resposta ao acrescentar que esta forma de leitura é dificultada pela impossibilidade de voltar atrás para reler. Isto pode revelar que a criança poderá não se ter sentido à vontade para interpelar o livro humano.

Na crença de que a escola não se deve limitar ao saber curricular, consideramos, juntamente com as conclusões observadas através deste estudo, que atividades como esta, desenvolvidas pela *Human Library* mas adaptadas ao contexto escolar, se revestem de pertinências que vão além do sentido percepcional que os alunos possam ter sobre o que é um livro, a biblioteca escolar e até a escola.

Observámos que, após a realização desta sessão, o conceito de livro tido pelos indivíduos foi alargado, passando a ser perspectivado como um recurso de fruição e de ludicidade, para além de uma fonte de informação. A perceção do que é a biblioteca escolar e do tipo de atividades por ela promovidas também ganharam significância. Simultaneamente, esta atividade poderá ter contribuído para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela aprendizagem.

A partir dos conceitos de leitura e de literacia, traçámos um caminho que percorreu a oracia e a transliteracia, sendo que todo este emaranhado de construções e de desenvolvimento de competências elevou a escola à condição de entidade formadora do aluno com o objetivo último de que este se torne cidadão consciente e ativo num mundo em constante mudança, que exige dele uma atitude de permanente aprendizagem.

Apontamos a significância desta experiência na construção de valores e na criação de afetos, como contributo positivo para a relação do aluno com a leitura e com a escola. Através da oralidade, na adaptação da atividade da *Human Library* ao contexto escolar, foi recuperada a valorização do livro como elemento nobre de transmissão de conhecimentos, com barreiras derrubadas quanto à sua conceção, uma vez que o aluno não foi apenas um recetáculo e a leitura foi, de uma forma geral, a conversa, o que possibilitou a construção e desmistificação das várias interpretações possíveis através do diálogo.

Mais ainda, há a considerar os contributos que a escolha dos temas dos livros humanos poderá ter no desenvolvimento de competências sociais e cívicas nos alunos, enquanto cidadãos conscientes do seu meio e agentes de mudança.

Além de todos os objetivos atribuídos à Biblioteca Escolar, o desenvolvimento pessoal e social do aluno é também digno de referência, sendo a humanização dos espaços, dos meios e a antropomorfização dos objetos de trabalho elementos importantes para a criação de relações afetivas geradoras de aprendizagens significativas, modificadoras de definições e perspetivas pré-construídas, tendo por base a experiência cara a cara, voz a voz, humano a humano.

## Referências

- Andretta, S. (2009). Transliteracy: Take a walk on the wild side. In *IFLA Meeting 2009: 94. Literacy and Reading and Information Literacy* (pp. 1-13). Retrieved from <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-andretta-en.pdf>
- Azevedo, F. (2004). A literatura infantil e o problema da sua legitimação. In C. M. de Sousa e R. Patrício (Eds). *Largo mundo alumiado. Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (pp. 317-323). Braga: Centro de Estudos Humanísticos/Universidade do Minho. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura Infantil.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf)
- Bonacho, F. (2013). A transliteracia e os novos sentidos da leitura. In *II Congresso "Literacia, Media e Cidadania."* Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.21/4169>
- Calixto, J. A. (2010). *Para além da Branca de Neve*. Lisboa. Documento *online* disponível em: [http://www.cidehus.uevora.pt/Publicacoes/colecoes\\_papel/biblioteca-estudos\\_coloquios/2009/Para-alem-da-Branca-de-Neve](http://www.cidehus.uevora.pt/Publicacoes/colecoes_papel/biblioteca-estudos_coloquios/2009/Para-alem-da-Branca-de-Neve)

- Chandler, J., & Schwarz, N. (2010). Use does not wear ragged the fabric of friendship: Thinking of objects as alive makes people less willing to replace them. *Journal of Consumer Psychology*, 20(2), 138-145. <http://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.12.008>
- Chartrand, T. L., Fitzsimons, G. M., & Fitzsimons, G. J. (2008). Automatic Effects of Anthropomorphized Objects on Behavior. *Social Cognition*, 26(2), 198-209. <http://doi.org/10.1521/soco.2008.26.2.198>
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P., & Martins, R. (2012). Aprender com a biblioteca escolar. Documento *online* disponível em: [http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/np4/?newsId=681&fileName=Aprender\\_com\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59. <http://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Das, L. H. (2008). Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho. Documento *online* disponível em: [http://rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib\\_sec\\_21.pdf](http://rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf)
- FIABB/UNESCO. (2000). FIABB/Manifesto da Biblioteca Escolar, 1, 1-5. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Francisco, R. (2008). *Literacia*. Coimbra. Documento *online* disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>
- IASL. (1993). Declaração política da IASL sobre Bibliotecas Escolares. Retrieved March 16, 2016, from <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLA School Library Guidelines*. (B. Schultza-Jones & D. Oberg, Eds.) (Vol. 167). Documento *online* disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>



- Leite, S. A. da S., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260.
- Nick, B. L., Gülesin, N., Jasna, M., & Molnár. (2011). Don't judge a book by its cover! The Living Library Organizer's Guide 2011. *Council of Europe*.
- Prole, A. (2005). O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia. Educação e Leitura. In *Educação e Leitura. Actas do Seminário* (pp. 31-41). Esposende.
- Spagolla, R. de P. (2005). Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora 1. *Jacarezinho*, UENP.
- Susana, I., Pereira, P., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1 ° Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. In F. Azevedo (Org.). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional [CD-ROM]*. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.
- Tomé, M. da C. D. A. F. (2008). *A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação : um estudo empírico no Distrito de Viseu*. Universidade Aberta. Documento online disponível em:  
<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1222>



## Cap. 14 - O texto poético na escola e sua importância na formação leitora <sup>72</sup>

Ana C. de Azevedo Silva e Verônica Pontes <sup>73</sup>

### Introdução

Nessa pesquisa tecemos reflexões em torno do texto poético/literário na sala de aula; sobre a formação do leitor literário; também sobre o papel do professor e da escola nessa formação, e sobre o engajamento, maior ou menor, desse leitor de literatura na interação com a poesia.

Esse tema instiga a nossa prática docente diária especificamente, permitindo-nos traçar estratégias, ferramentas, métodos que nos auxiliem a transformar/aperfeiçoar as nossas aprendizagens e a dos nossos alunos. A nosso ver, é quando trabalhamos diretamente com os discentes em sala de aula, com suas dificuldades e competências que passamos a buscar inúmeras “fórmulas” de trazê-los para o mundo reflexivo da leitura e da escrita e principalmente para o mundo aconchegante da leitura literária. Reflexivo, pois entendemos que é através da leitura que delegamos sentido ao nosso mundo e ao mundo do

---

<sup>72</sup> Silva, A. C. de A. & Pontes, V. (2018). O texto poético na escola e sua importância na formação leitora. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 289-305). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>73</sup> Verônica Maria de Araújo Pontes: Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/Portugal. Professora da UERN/Brasil do Curso de Graduação em Pedagogia e dos Cursos de Mestrado em Letras, Mestrado em Ensino, líder do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

outro pelas possibilidades que a linguagem possibilita. E aconchegante porque qualquer outra leitura nos situa no mundo, mas a leitura literária permite-nos partilhar dele.

Abordamos em nossa pesquisa a formação do leitor a partir do texto literário, mais especificamente com a poesia de Manoel de Barros, escolhida por ser uma poética que joga com a palavra, que “desregula” o verbo, que faz a gramática desconcertar-se e inspira, a partir disso, leveza, beleza e emoção, aspetos imprescindíveis para se apreciar o texto poético/literário.

Os sujeitos pesquisados foram os alunos dos 6º anos do ensino fundamental II, num total de 58 alunos, de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN/Brasil escolhida por ser o contexto em que trabalhamos. Como instrumento de coleta, nos serviremos de questionários contendo questões abertas, fechadas e de múltipla escolha sobre os temas leitura e poesia.

A análise dos dados foi feita levando-se em consideração as preferências leitoras dos alunos e qual o lugar da poesia nessas predileções para que na aplicação das propostas interventivas com o texto poético, possíveis dificuldades sejam amenizadas e o gosto pela poesia seja ampliado.

### **A Formação do Leitor**

O ato de ler, sem dúvida, representa mais do que uma emancipação intelectual, significa que esse ser, ao mesmo tempo individual e social, está de fato inserido em seu meio e faz parte dele ativamente. Demonstrando a partir da etimologia, a palavra “ler” vem do latim *legere* que significa “colher, escolher, recolher”, possivelmente representando a escolha de cada expressão para a construção de um enunciado. Significa ainda que o indivíduo se transforma e também ao seu entorno quando age sobre esse meio através não só da decodificação dos signos presentes no seu dia a dia, mas também através da ressignificação

de sua própria identidade transformando-se em um ser crítico e autônomo.

A leitura promove além do enriquecimento do vocabulário, uma ampliação do conhecimento de mundo, articulando uma interação social, pois através dela o indivíduo pode criar, refletir e dar suas opiniões sobre determinado assunto do seu cotidiano, desenvolvendo -se dessa forma como um cidadão participativo.

A leitura a que nos referimos não se limita a simples decodificação da mensagem escrita, ela apura os sentidos, contextualiza-os, configura-os de acordo com quem ouve, filtra os excessos e sistematiza a mensagem. Ler é um ato de encontrar-se no mundo, de desvelar-se para o outro e para si mesmo, de projetar-se para qualquer universo. Smith (2003, p. 16) aponta para a importância da leitura afirmando:

O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em ideias e acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha.

Ao manipularmos o tempo, crescemos-lhe informações imprescindíveis à nossa própria formação enquanto partícipes das tessituras dos signos linguísticos entoados na e pela sociedade. Assim, é que projetamo-nos para todo e qualquer mundo, para toda e qualquer prática de letramento. E esse projetar-se requer uma disponibilidade anterior ao próprio texto, anterior ao signo ou ao significado. Quando lemos, irradiamos cada parte do nosso corpo, seja interna ou externa, cada membrana, cada neurônio da nossa estrutura cognitiva com imagens sensoriais.

Estamos falando na leitura com deleite, com satisfação, numa leitura de entrega e de desejo. Para isso, no entanto, há que se formar leitores.

Na pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2012, p.143) os indicadores atestam que houve uma

(...) oscilação negativa, da 2ª edição, realizada em 2007, para a de 2012, passando de 55% para 50% no índice de penetração de leitores. A pesquisa ainda confirma as principais correlações com a leitura: escolaridade, classe social e ambiente familiar. Quanto mais escolarizado ou mais rico é o entrevistado, maior é a penetração da leitura e a média de livros lidos nos últimos 3 meses.

A região que apresentou um índice particularmente estável foi a região Nordeste devido ao grande número de pessoas estudando no momento da pesquisa, de 50% em 2007 comparado com 51% em 2012 do percentual de leitores. Já as regiões do Centro Oeste e Sul, declinaram o índice de 59% em 2007 para 43% em 2012 e de 53% em 2007 para 43% em 2012 respectivamente. Não tem sido fácil encontrar leitores, porque tarefa tão difícil quanto encontrar é formar leitores. E os espaços de promoção à leitura têm sido escassos.

### **A leitura na escola**

Perguntamo-nos: Por que, então, alguns alunos não gostam de ler? Que tipo de experiência é essa que, para uns, é significativa e para outros não? Por que, ao invés de formarmos leitores competentes e profícuos, estamos formando os chamados “analfabetos funcionais”, que tem a compreensão limitada a títulos, frases e textos curtos? Possivelmente a resposta esteja na instituição escolar.

À escola sempre foi dada a função do educar, do instruir, do ler e do escrever, com um teor pedagógico e autoritário

com que vemos a educação ser manejada pela mesma desde sua fundação. Talvez por isso, na escola os alunos saibam até ler e escrever, só não sabem pra quê.

O conhecimento, objeto de ensino pretendido pela instituição escolar, não pode ser desprovido de objetivos, de motivos, de intenção. Lê-se para atingir um propósito e quando esse propósito não ressignifica as experiências, os desejos e os anseios dos alunos acaba perdendo sua relevância. É o que frequentemente mais acontece com a literatura, mais um legado dos séculos anteriores.

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia – na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e utilizar. [...] também o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. (Zilberman, 2009, p. 11-12)

Vemos, então, alunos desmotivados, descrentes, desconfiados em relação à atitude pedagógica; professores, remando, às vezes, contra uma gigantesca maré, com suas ações isoladas tentando “salvar a pátria”; e o restante do corpo docente sentindo-se imobilizado delegando o poder da sala de aula e consequentemente dos alunos, exclusivamente ao professor. Chegamos a uma embaraçosa encruzilhada e a trilha viável a ser percorrida é a da mudança.

O docente pode esclarecer de quais estratégias os discentes podem valer-se para que cada nova leitura seja promotora de um alargamento dos seus horizontes de expectativas rumando para uma automatização leitora. Aí sim, a escola vai estar desempenhando sua real função: a de formar cidadãos críticos e

reflexivos. Cerrillo (2006, p. 37) enumera algumas funções para o mediador de leitura:

- Criar e fomentar práticas leitoras;
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extraescolar;
- Coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

Entretanto, por vezes parece-nos que não são suficientes métodos criativos e eficazes para se trabalhar o tema da leitura em sala de aula. Imprescindível é também que o educador goste de ler, que se mostre interessado em dialogar sobre os textos, que seja, na verdade, um apaixonado por literatura, para poder apaixonar seus alunos. Estes precisam sentir na pele e na alma as impressões despertadas por cada livro, precisam entrar em estado de transe, uma espécie de catarse, que os tira desse mundo palpável pelo tato e os leva para uma dimensão sensível apenas à imaginação.

### **A leitura do texto literário**

Entendendo o texto literário-TL como o maior acervo linguístico, histórico, cultural, humano, por carregar em si a possibilidade da criação e da resignificação do próprio ser é que sentimos a necessidade de apresentar esse texto em sala de aula de modo a despertar o interesse e a motivação do aluno porque

(...) la literatura, además de saber, es divertimento y rebeldía, de manera que nos ayuda a ser radicalmente humanos, nos llena de argumentos contra el desaliento, nos enseña a vencer fracasos, a curar heridas, nos



demuestra que no estamos solos, que siempre hay una grieta por la que intentar la superación. [...] Nos asombra, nos anima. (Reysábal e Tenório, 2004, p. 29)

Diferentemente de qualquer outro texto, o literário é a representação do indivíduo em si mesmo a partir de sua sensibilização como ser atuante no mundo, extrapolando, assim, as emoções, as sensações, as marcas linguísticas, estilísticas e transcende a palavra e seus significados. É distinto do texto informativo, por exemplo, porque este não alarga perspectivas de significação do próprio conteúdo.

A leitura do texto literário concebe uma espécie de nova realidade que se interconecta com a realidade vivenciada pelo leitor. Uma e outra se apoiam mutuamente conduzindo à aprendizagem, não uma aprendizagem mecânica, autoritária, presunçosa, mas um autoconhecimento que a todo leitor é proporcionado ao final da leitura do texto.

Assim sendo, a importância do TL em sala de aula vai além das práticas discursivas e linguísticas. Ao utilizar esse material, o professor acaba oportunizando ao aluno o contato com sua própria história desenhada em histórias de outros, reais ou imaginários, fazendo-o parte de um todo. O aprendiz se reconhecerá, então, ator, não só expectador ou, como diria Stanislavski (1988), um “*espectator*”, aquele que observa, mas também que desempenha seu papel.

Por ser um documento autêntico e multimodal, o TL reproduz particularidades pragmático-culturais bem como elementos intrinsecamente relacionados à comunicação, já que é individual, mas também social, já que é discursivo, mas também poético, o indivíduo age sobre ele e esses inúmeros elementos discursivos são refletidos no indivíduo.

É um instrumento que coloca o aprendiz diretamente em contato com sua própria história, com sua própria cultura, com seu próprio eu, retratando-o dentro de um contexto bem maior, partilhado entre todos os membros que compõem a sua comunidade, e além, que compartilhem o mundo.

Então, a leitura literária há que ser descoberta pelo prazer, e não pela obrigação, dever ou imposição. Azevedo (2004, p. 39) coaduna com esse pensamento quando diz que “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Esse fato deve ser tido como norteador, principalmente nos primeiros anos escolares da criança.

### **Iniciação às práticas leitoras**

Os papéis da escola e do mediador de leitura (assinalados no início do texto, como pais, professores, bibliotecários, dentre outros agentes) são fundamentais, a ponto de desenvolver ou atrofiar o deleite pela leitura e, conseqüentemente, pelo literário. Para isso, há que instigar essas instâncias a promover o encontro, o contato do aluno com práticas leitoras e acompanhar esse processo como um dos pontos mais altos do currículo escolar.

Por mais que esse contato inicial se dê em âmbito familiar (ou, pelo menos, esperamos que seja), “toda noite, à cabeceira da cama” da criança, como num ritual em apologia a uma prece como nos elucida Pennac (1993), pois é na escola que a criança se depara com um trabalho sistematizado, com experiências monitoradas de leitura e intervenções programadas para que se desenvolva o interesse pela leitura.

Por vezes, o próprio aluno também não acha fácil relacionar-se com o texto poético. Seus jogos de palavras, mais enfáticos do que nos outros tipos de textos, suas inversões

sintáticas, suas metáforas tornam a poesia uma forma genuína de expressão, exclusiva. Junto com o professor, o aluno pode auto educar-se para uma apreciação apurada desse tipo de texto, e estar disposto à, de acordo com Barros (2013, p.12) “envesgar seu idioma ao ponto de enxergar no olho de uma garça os perfumes do sol”.

Deixar que o aluno expresse suas opiniões sobre os tipos de leitura que mais lhe aprazem é muito importante para que o docente possa ter um ponto de partida, para examinar qual metodologia utilizar com determinada turma, que tipologia textual mais incita seu interesse de ler, que tipos de atividades são mais ou menos eficazes, que posturas adotar frente aos alunos que não gostam de ler e que não têm pretensão nenhuma à prática e etc.

A leitura é a luz que ilumina nossos mundos e nossos sonhos, sem ela vivemos na eterna escuridão de uma página em branco. Além do mais, o ato de ler deve encontrar-se com o prazer e com a motivação de estar perante aquele material de leitura, do contrário, será papel e letras que se perderam do sentido. Corrobora com este pensamento Pennac (1993, p. 13) ao afirmar que

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que compartilha com alguns outros: o verbo “amar” ...o verbo “sonhar” ...bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!” “Leia logo, que diabos, eu estou mandando você ler!”. – Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo. Ele dormiu em cima do livro.

Engajar-se na leitura é não ter medo de perder-se, enquanto viajante, pois que em cada linha há de encontrar-se e em cada verso há de render-se.

## **O menino de barro e a poesia**

O universo absurdo, mas ao mesmo tempo palpável criado pela palavra barreana, nos dá a sensação de horizonte esticado, de céu engolido e de noite infinita. A palavra quando germina arreganha o mundo ao seu bel-prazer e é aí que fica escondida a força inventiva de Manoel, nas entranhas da terra. Todos os sentidos são despertados, enfim, num frenesi que subverte a lógica e capta a essência criadora, seu devir estético.

Quando Manoel de Barros solta o quintal e o terreno baldio que tem dentro de sua cabeça, as coisas deixam de sê-las e transformam-se em outras, agora “olhadas de azul” (Barros, 2013, p.12) ou vistas a partir de uma tarde competente a dalias. Por isso que quem se aventura pela poética de Manoel de Barros não vai poder encontrar razão nela, porque poesia é para incorporar, não para entender, o poeta só queria dar-lhe encantamento. Poesia não é para servir a alguma coisa, não é objeto utilitário, “a poesia é antes de tudo um inutensílio” (Barros, 2013, p.11).

É sabido pelo poeta que quanto mais enlouquecemos a palavra, quanto mais a tiramos do seu lugar comum mais ela acorda feita para poesia, acorda desacostumada. E verso desacostumado varia para passarinho, ou para caracol, até para rã. Manoel fala às coisas, e as coisas são Manoel, “Quando um rio está começando um peixe. Ele me coisa. Ele me rã. Ele me árvore. (Barros, 2013, p. 33)

A Natureza metamorfoseia-se em palavra-poeta porque cheia de ocasos. E esses ocasos cintilam-se de nadezas sempre que possível for a criação de um novo ser, de um delírio verbal. As coisas desejam a voz que as projeta, que as ilumina, num farfalhar incessante por entre as pedras. Não importa se elas significam, importa se elas recriam e importa mais ainda ao poeta “transvêr” o mundo. Nas palavras de Suttana (2009, p. 51)

Para o poeta, a natureza é ponto de origem e meta a ser alcançada pelo poema. As imagens de uma natureza genesíaca, promíscua e fecunda, invadem o poema - como as águas de uma enchente -, paralisando as operações normais da palavra e fazendo apodrecer para a poesia.

O “transver” está ligado ao sonho, à imaginação criadora, ao olhar primevo, à virtude da origem. O poeta diverte-se com a novidade, com o pitoresco e com o inesperado que daí advém. O devanear é mais profundo quanto mais profundo enxergarmos o ser, a ponto dele libertar-se do seu próprio nome. Por sua vez, poeta e coisa se misturam numa dança cósmica da criação e permitem-se imbricar no êxtase da palavra.

O poeta é da asa o voo, do firmamento o céu e do seu verso o inimaginável. O seu devanear instaura palavra nas coisas e as faz existir. As palavras sonham em ser coisas, mesmo atravessadas por verbo de sarjeta, elas desejam ser vistas de soslaio até provocar miopia do olho, não querem ser mesma das, “remexa o sr. mesmo com um pedacinho de arame os seus destroços, aparecem bogalhos” (Barros, 2013, p. 27).

A poesia do ermo é fetiche do poeta, aquela que encontra no lodo e no esterco adubo para principiar. Na voz lhe nasce uma árvore, na visão um abeto desfila e em sua boca matos crescem em penugens. Seu versar sinestésico causa dormência na lógica da língua. Manoel reside na infância de sua memória como um enxovalho.

### **A poesia na pesquisa**

Utilizamos o questionário com questões abertas e fechadas que foi aplicado nas duas turmas de 6º ano com crianças entre 10 e 15 anos. As respostas estão dispostas em gráficos por gênero (masculino e feminino). As turmas têm no total 58 alunos, 30 meninos e 28 meninas. Utilizamos questões abertas, fechadas e

mistas com a intenção de investigar ao máximo sobre o envolvimento que os alunos têm com leitura dentro e fora do espaço escolar. As questões versam sobre leitura, poesia, preferências leitoras e motivações de leitura, num total de 11 questões. A partir de suas respostas pudemos traçar um perfil leitor do nosso alunado.

### 1. Gosta de ler? O que você lê mais?

Dos 30 meninos 26 responderam que gostam de ler e só 4 responderam que não gostam. Das 28 meninas entrevistadas todas responderam que gostam de ler.

Percebemos que as meninas gostam mais de ler (100% delas) do que os meninos (86%). Em relação às preferências, os meninos elegeram Contos e Poesias em 1º lugar seguido pelas HQs; as meninas preferem Romances seguido dos Contos e Poesias. Na pesquisa Retratos de Leitura de 2012, podemos perceber que também foi registrado o público masculino “Não leitor” (53%) maior do que o público “Leitor” (43%); já o público feminino aponta 47% “Não leitor” e 57% “Leitor”.

### 2. Quantos livros você leu esse ano?

Respondendo à 2ª questão, 78% das meninas leram até 5 livros esse ano; apenas 21% leu mais de cinco livros. Na porcentagem dos meninos temos que 70% leu mais de 5 livros esse ano, 20% leu acima de 5 e 10% não leu nenhum. Realmente, pela prática de sala de aula constatamos que os meninos apresentam mais dificuldades na leitura e na escrita do que as meninas (em ambas as turmas).

### 3. Diga o nome de um autor que você conhece e costuma ler.

Tanto meninas quanto meninos citaram Maurício de Sousa, com uma porcentagem de 14,2% e 26,6% respectivamente, possivelmente pelas HQs da turma da Mônica. Outro autor citado por ambos foi Ana Maria Machado num total de 25% para as alunas e 23,3% para os alunos. Ainda foi mencionado pelas meninas Monteiro Lobato (17,8%) e pelos meninos, Ruth Rocha (6,6%). Autores como Flávio de Souza, Ricardo Azevedo e Paula Pimenta entraram na guia “Outros” com 27% de

preferência das meninas; já na guia “Outros” dos meninos, foram elencados Júlio Verne e Sylvia Orthof com 13,3% do total.

#### 4. Você gosta de poesia? Por quê?

4,96% das meninas apontaram gostar do gênero contra 66,6% dos meninos. No que se refere aos motivos de gostarem desse texto, 25% das meninas e 26,6% dos meninos disseram que o motivo maior era a rima; também 71,4% (meninas) e 40% (meninos) disseram gostar de poesia porque era um texto que divertia, inspirava e na maioria das vezes, era romântico. Em contrapartida, os alunos que disseram não gostar de poesia, elencaram como motivos: “não gostar de pessoas poéticas”, “porque poesia é ruim” e “porque é chata”. A única aluna que se pronunciou negativamente não mencionou o motivo de não gostar do gênero.

#### 5. Você se lembra de alguma poesia ou de algum livro de poesia? Qual?

Os meninos comentaram que lembram de algum poema/poesia (com 36,6%) e as meninas em 50%. Elas citaram o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes (7%) e versos da Poesia Popular (14,2%). Os meninos aludiram à “Arca de Noé” de Vinícius de Moraes e versos da Poesia Popular com 13,3%. Na guia “Outros” (10%) foram mencionados uma única vez a poesia “Tapete mágico”, “Poesia marginal” e “Poesia animal” nos questionários dos meninos e na guia “Outros” (28,5%) das meninas foram citados “Poesias da vovó”, “As 475 poesias” e “Cadê meu travesseiro” de Ana Maria Machado.

#### 6. A sua família lê muito?

As meninas responderam: “sim” e “não” com 39,2% e “mais ou menos” com 21,4%. Os meninos tiveram: “sim” com 43,3%, “não” com 40% e “mais ou menos” com 17,8%. Se consideramos que os pais são modelos de leitores para os filhos não entendemos, então, o resultado dos meninos em nossas práticas de sala de aula.

#### 7. Se você fosse indicar um livro, qual indicaria e por quê?

Tanto as meninas como os meninos mencionaram “A turma da Mônica” com 21,4% e 20% respectivamente. As alunas citaram ainda

“Quem conta um conto” com 14,2% e “O diário de um banana” com 10,7%. Na guia “Outros” (53,5%) as meninas ainda indicaram “A festa no céu”, “O sítio do pica pau amarelo”, “A cabana” dentre outros. Na guia “Outros” dos meninos (63,3%) apareceram os títulos “João e Maria”, “101 dálmatas”, “A culpa é das estrelas”, dentre outros. Um total de 20% dos meninos não respondeu.

8. O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

Não estranhamos quando mais da metade das meninas (67, 8%) e meninos (60%) afirmaram “Acessar as redes sociais”. As guias “Sair com amigos” (50%) e “Assistir televisão (46,4%) ficaram em 2º e 3º lugar na simpatia das meninas e na prioridade dos meninos em 4º lugar ficou a guia “Sair com amigos” (36,6%) e em 3º lugar, “Assistir televisão” (56,6%). Ocupando a 5º posição para ambos os gêneros está a opção “Ler” com 17,8% para as alunas e 3,3% para os alunos.

11. Você conhece algum poema/obra de Manoel de Barros? Cite algum(a) que você gostou.

82% das meninas desconhecem poemas/obras de Manoel de Barros; já os meninos atingem uma porcentagem de 60%. Apenas 10,7 das alunas conhecem ou já ouviram falar nas poesias do autor, contra 3,3% dos alunos. Uma porcentagem de 36,6% do público masculino não lembra de nenhum poema ou não respondeu, contra 14,2% do público feminino.

Ficamos contentes com essas afirmações já que no geral as pessoas são indiferentes e até desinteressadas em relação ao texto poético. Percebemos ser uma grande oportunidade para eles entrarem em contato com o mundo sensível, plural e encantado da poesia.

## **Considerações finais**

Em nossa pesquisa realizada com meninos e meninas de uma escola pública referendamos o que foi comentado com a investigação Retratos de Leitura de 2012 para respaldar os nossos dados.



Percebemos que muitas informações são semelhantes entre a pesquisa e as respostas dos alunos. Do mesmo modo, constatamos que o número de leitores não aumentou consideravelmente entre 2012 e 2015; as meninas leem mais do que os meninos; o gênero que elas mais gostam é o Romance e os meninos Contos; num período de 3 meses aqueles que são leitores leem 2 livros inteiros; a preferência leitora por autores como Maurício de Sousa e Monteiro Lobato é nacional; a poesia ainda é pouco apreciada pelos alunos; o professor influencia muito mais os alunos a lerem do que os pais e a História em Quadrinho da Turma da Mônica ficou em primeiro lugar na preferência dos leitores.

Em 2012, na pesquisa Retratos de Leitura, o passatempo preferido das crianças/adolescentes era “Assistir televisão”; já em nossa pesquisa a guia “Acessar redes sociais” ficou em 1º lugar; a guia “ler” obteve apenas 5 votos das meninas e 1 dos meninos. Quando leem, as meninas responderam que o fazem por “prazer” enquanto os meninos o fazem para obter “conhecimentos gerais”. Para a última questão avaliamos que tanto meninas como meninos desconhecem a poesia de Manoel de Barros, o que nos deixou mais ansiosas para apresentar a obra poética desse autor em sala.

A partir do que constatamos elaboramos 6 oficinas com os poemas de Manoel de Barros para uma apreciação/conhecimento poético dos alunos a serem realizadas em nossa prática de sala de aula. Este escritor foi escolhido por nós por entendermos que sua obra é altamente sugestiva, repleta de neologismos que causam estranhamento/alargamento do horizonte de expectativas dos discentes e bem próxima ao universo despretenso e lúdico da criança. As oficinas são autênticas e foram pensadas para promover uma leitura prazerosa e reflexiva ao mesmo tempo.

Entendemos que é possível o trabalho com a poesia em sala de aula, desde que o professor sintá-se à vontade para trabalhar com esse gênero e elaborar atividades dinâmicas e reflexivas para os alunos.

Sugerimos que outros professores experimentem a utilização do texto poético em suas salas de aula, com a obra de Manoel ou de outro autor, como encantamento, divertimento e rebeldia. Afinal de contas, a poesia tem como objetivo maior o encantamento pela vida, pelo outro, pois atíça nossa imaginação e nossa comunhão com o universo. Tornamo-nos melhores, mais humanos, mais sensíveis a partir do contato com o texto poético que nos faz ser outros sem sair do lugar.

## Referências

- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In R. J. de Souza (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Barros, M. de. (2013). *Biblioteca Manoel de Barros* (coleção). São Paulo: Editora Leya.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (coord.) *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Instituto Pró-Livro. (2012). *Retratos da leitura no Brasil 3ª Edição*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco.
- Pontes, V. (2012). *O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil*. Curitiba: CRV.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas.
- Suttana, R. (2009). *Uma poética do deslimite: poema e imagem*

- na obra de Manoel de Barros*. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados.
- Stanislavski, C. (1988). *Manual do Ator*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Reysábal, m. V.; tenório, P. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura*. 4.ed. Madrid: Editorial La Muralla.
- Zilberman, R. (2009). Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 5(1), 9-20. Documento *online* disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>



## Cap. 15 - A literatura infantil e seu papel na formação leitora<sup>74</sup>

Maria C. Silva Batista<sup>75</sup> e Verônica Pontes<sup>76</sup>

### Introdução

A escola configura-se como um espaço proporcionador do ensino e difusora do conhecimento, responsável assim em transmitir, socializar, construir o saber acumulado ao longo dos anos e um novo saber, tornando-se inerente e necessária à formação básica do cidadão.

Nesse cenário torna-nos instigante e inerente à nossa prática docente desenvolvermos a temática que permeará toda essa pesquisa, pois nos surge como resposta e mola propulsora aos questionamentos e buscas constantes que nos imerge o cenário educacional no qual estamos inseridos

---

<sup>74</sup> Batista, M. C. Silva. & Pontes, V. (2018). A literatura infantil e seu papel na formação leitora. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 307-324). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.

<sup>75</sup> *Maria Carmem Silva Batista*: Mestre em Letras pela UERN. Professora da Educação Básica da Escola Pública de Mossoró/RN/Brasil. Professora Contratada pela UERN/Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

<sup>76</sup> *Verônica Maria de Araújo Pontes*: Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/Portugal. Professora da UERN/Brasil do Curso de Graduação em Pedagogia e dos Cursos de Mestrado em Letras, Mestrado em Ensino, líder do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

como docentes de uma escola pública da zona rural há mais de 06 anos.

Pontes (2012) afirma ser inegável que a instituição escolar torna-se responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática, por exemplo, pois nesse contexto, a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

A expansão da leitura na escola ocorre com a difusão do livro, e apesar de muitos apontarem que um dos fatores que contribuem para sermos um país de não leitores, uma vez que apenas 50% dos brasileiros são considerados leitores (Instituto Pró-Livro, 2012) é a difícil aquisição/acesso ao livro, outras pesquisas revelam-nos que não.

A 3ª edição da Pesquisa Retratos de Leitura expõe em seus resultados que o preço do livro ocupa a 13ª posição como argumento para se ler menos, bem menos por sinal, pois em 2011 (ano da pesquisa) tínhamos 7,4 milhões a menos de leitores brasileiros do que em 2007. O mais preocupante é que quem lidera o ranking das razões para não se ler é a “falta de interesse” com 78% e a “falta de tempo” com 50%.

Todo esse panorama vem nos mostrar o quanto teremos que trabalhar se almejamos uma reversão deste quadro, até mesmo porque o livro só ganha vida quando é aberto, manuseado e explorado pelo leitor.

Além disso, outros dados também revelam o baixo índice de compreensão leitora do brasileiro especificamente da Região Nordeste em que encontramos-nos inseridos.

O Programa de Avaliação do Desempenho dos Alunos – PISA revela, por exemplo, que o Brasil se encontrava em 2012 com um nível de leitura em sua maioria no nível 2 o que representa um índice aquém do pretendido nesse tipo de pesquisa

que é o nível 6. Algo ainda mais grave pode ser percebido quando verificamos nos dados gerais brasileiros que os nossos estudantes só conseguiram chegar (em sua minoria) ao nível 4.

Em relação ao Nordeste, e mais precisamente, ao nosso Estado Rio Grande do Norte, local da pesquisa, a realidade não é diferente. Pudemos verificar que essa realidade preocupa tanto os profissionais da área, quanto a comunidade e o governo público.

E na ânsia de modificar essa realidade, algumas iniciativas já se fazem evidentes, como a do Governo Federal através da Lei 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de país e a do Governo do Estado do Rio Grande do Norte através da Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009 que dispõe sobre a Criação da Política Estadual de Promoção da Leitura Literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras Providências.

Assim, para que essa política se torne eficaz e projete dados positivos, no quadro de desempenho dos nossos alunos, muitas outras ações serão necessárias, entre elas esta pesquisa que objetiva refletir, analisar aspectos de uma realidade rural tendo em vista suas especificidades e anseios integrando professores, alunos e comunidade modificando uma cultura de não leitores já constatada para uma cultura de leitores não só capazes de dar significado ao que leem, mas partícipes ativos e socializadores das leituras lidas disseminando assim uma formação leitora literária.

Quanto aos resultados alcançados provocamos na comunidade e sujeitos de nossa pesquisa uma reflexão acerca da prática de leitura na escola, assim como também sobre o papel dos professores em torno da formação de leitores, propondo uma intervenção com atividades diversas de formação leitora, além da ampliação do acervo literário, e práticas de leitura diárias, o que possibilitou a melhoria na leitura e compreensão dos diversos

conhecimentos veiculados pela escola, além de uma ampliação no nível de leitura dos alunos da Comunidade de Passagem de Pedra de forma que contribua para resultados futuros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Quanto aos aspectos metodológicos de nossa pesquisa afirmamos que esta se configura em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que na área de educação proporcionamos reflexões, análises de práticas e interações dos sujeitos que não são palpáveis, mas que estão intimamente imbricados nos aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos.

Nessa perspectiva, direcionamo-nos para a pesquisa-ação entendendo que tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados interagem de modo participativo, desenvolvendo as ideias propostas na pesquisa.

### **Leitura e leitor: uma relação de prazer**

É inegável que em nosso país o índice de analfabetismo vem diminuindo no decorrer dos anos, entretanto estamos imbuídos em outra realidade, a do analfabetismo funcional.

Segundo os últimos dados do INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, o estudo indicou ainda que apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos têm pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita. Ou seja, 03 entre 04 brasileiros são cidadãos que frequentaram a escola, mas não possuem o domínio da leitura e da linguagem escrita.

Soares (1998, p. 37) alude e contextualiza este panorama.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia:



não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais.

Os dados do INAF nos revelam ainda que os avanços no nível de escolaridade da população não têm se correlacionado com os avanços equivalentes ao domínio das habilidades de leitura e escrita, pois apenas 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo estão classificadas como plenamente alfabetizadas, e nos dois casos essa proporção é inferior ao observado no início da década. Mediante esses dados apreendemos que apesar dos avanços, as dificuldades dos brasileiros em alcançar patamares superiores de alfabetismo tem sido o grande obstáculo, o desafio para a educação brasileira.

Se tomarmos como base os últimos dados do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes percebe-se que o percentual de leitura dos nossos alunos caiu em média 02 pontos, conforme podemos observar:

*Resultados brasileiros nas edições do PISA e número de participantes Leitura*

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
<b>Participantes</b>	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
<b>Leitura</b>	396	403	393	412	410
<b>Média OCDE</b>	500	497	497	500	498

Este contexto nos remete ao entendimento acerca da importância da leitura no processo ensino-aprendizagem, deixando nítido que ler não se restringe ao ato de decodificar, mas é uma ação bem mais complexa e que infere, sobretudo, compreender, interpretar, perceber o que foi dito e, especialmente, as entrelinhas (o não dito), tomar posse de conhecimentos e ideias, mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais.

Tanto Freire (1998) quanto Smith (2003) relatam a inserção do leitor no mundo da leitura considerando seus conhecimentos prévios. O primeiro expõe que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” e o segundo nos traz que é do “conhecimento prévio que o leitor extrai os sentidos do texto”.

Ou seja, inserir nossas crianças no mundo da leitura transcende o simples ato de apresentação do indivíduo às letras, mas é antes de tudo conduzi-lo a uma compreensão dos significados mediatizados pelo texto, e esta compreensão, configura-se como um processo dinâmico de interação e criação.

Smith (2003, p. 201) afirma:

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso.

Nesta concepção de leitura depreendemos que ler é uma ação que “desenvolve a racionalidade, que é dinâmica e é exercida no fato de raciocinar, enquanto se dialoga com o lido” (Imbernón, 2000, p. 47).

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, que é sumariamente importante para nossa vida, e que, sendo um processo dinâmico de construção de conhecimento exige um leitor ativo.

Pontes (2012, p. 28) afirma “o conhecimento para ser difundido, precisa ser lido, aprofundado, o que só é possível com a democratização da leitura, e a possibilidade do seu acesso”.

Este contexto nos conduz a pelo menos um questionamento: por que, apesar de tantos amparos legais, as questões relacionadas às atividades de leitura ainda continuam sendo uma problemática mal resolvida na e pela escola?

Existem diferentes fatores que interferem para que ocorra essa mudança, tais como o acesso a bibliotecas e a aquisição de livros, dentre outros.

Rubem Alves (2002) diz-nos que a escola persiste estragando a leitura tendo em vista que a leitura deve ser “uma coisa solta, vagabunda, sem relatórios” e o professor tem que assumir o papel de sedutor, assim como Sherazade. O ato de seduzir justifica-se aqui pelo simples fato de não nascermos gostando de ler, o gosto pela leitura nos é despertado por alguém; por isso devemos compreender a leitura enquanto construção de subjetividades, na qual abriremos espaços para as preferências, escolhas e, como diz Pennac (1993, p.13), ao falar sobre os direitos imprescritíveis do leitor: “ (...) direitos: de pular páginas, de não ler, de ler primeiro o fim e depois o começo, de ler este e não aquele livro (...) o verbo ler não suporta o imperativo”, só

assim a escola transformará positivamente a tríade leitura/aluno/escola.

Para Kleiman (1993, p. 10), a leitura é “(...) uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, ou seja, uma prática que ativa os valores e as crenças do leitor. Assim, para a leitura acontecer, é necessário pressupor que o leitor tem condições de ler e compreender o texto exposto, fator este, que só virá a acontecer se o conhecimento prévio do leitor for considerado durante o processo. Daí se afirmar que o ato da leitura é um processo complexo.

Para compreender o processo de leitura precisamos compreender a relação leitor, escritor e texto. Segundo Goodman (1990, p. 15):

A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem.

Para nós, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, o que nos remete a uma reflexão pertinente referente à relação do ato de ler com a escola, uma vez que é neste espaço onde se constrói o conhecimento científico.

De acordo com Pontes (2012, p. 17):

A relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma

instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado. Sendo assim, a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela atuam.

Concordamos com a autora, a leitura é responsabilidade da escola. Muito embora, e ainda de acordo com Pontes (2012), isso não signifique que seja uma ação exclusiva deste espaço, visto ser um ato dinâmico, ativo, vivo e está presente no dia-a-dia do homem. Entretanto, sabemos que apesar desta realidade o contexto de formação do leitor mediante um ambiente familiar, do qual decorre um baixo poder aquisitivo e um grau de instrução elementar e/ou ausente muitas vezes, torna o processo escasso, desfavorecido e irreal.

Neste contexto recai sobre a escola toda a responsabilidade da formação do leitor, bem como o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Esta, por sua vez, não consegue desempenhar a árdua tarefa de forma satisfatória, visto as últimas pesquisas direcionadas à leitura e leitor, trazerem dados abaixo do índice desejável. Podemos considerar dentre os fatores que contribuem para este contexto, a escassez de um material bibliográfico adequado à comunidade, a falta de equipamentos condizentes com a função de formar leitores, além da problemática mão-de-obra qualificada.

Entretanto, estes são apenas alguns dos problemas enfrentados pela escola. A própria prática docente deixa a desejar quando a perspicácia do assunto é a formação do leitor.

Kleiman (1993, p. 49) apresenta-nos uma reflexão bastante pertinente sobre o ensino da leitura:

(...) não seriam as tentativas de ensino de leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento?

Ou seja, formar um leitor, ensinar leitura requer uma prática docente ativa, dinâmica e sedutora que favoreça a interação entre os sujeitos e que seja condizente com o contexto no qual o aluno/leitor esteja inserido e que fuja de uma prática meramente escolar, na qual inúmeras vezes se privilegia a leitura do professor, por exemplo.

Pontes (2012, p. 20) diz: “Não esqueçamos que os espaços de leitura se fazem dinâmicos e possíveis com a atuação dos professores, pois são os verdadeiros responsáveis pela leitura e desenvolvimento dela na escola, e certamente responsáveis também pela formação do leitor.”

Enfim, é função da escola enquanto principal veículo e meio fomentador de leitores literários, agir como mediador do processo de leitura. A escola deve propagar ferramentas para que os estudantes desenvolvam o domínio sobre a leitura.

Pennac (1993, p. 129) diz: “o dever de educar, consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”.

Façamos a partir de agora um contraponto a tudo isso perguntando: A escola está, no atual contexto, formando leitores?

Respondendo a este questionamento remetemo-nos ao livro didático e a forma como este traz o conteúdo, as interpretações deixadas quase sempre em evidência, desfavorecendo a

possibilidade de uma pesquisa, ou uma leitura mais aprofundada e produtiva, trazendo respostas prontas que dispensam reflexão.

Diversos outros fatores não contribuem para formação do leitor literário, como por exemplo, os métodos de ensino aplicados durante este processo; o não reconhecimento da importância do conhecimento prévio do discente, quando na verdade, este deveria ser o ponto de partida inicial em um trabalho de leitura e escrita desenvolvido no âmbito escolar.

Neste ensejo, apreendemos que no percurso escolar a leitura é apresentada de forma compulsória e ditatorial, os alunos leem em desesperos tentando apropriar-se do maior número possível de informações, sem preocupação com uma compreensão crítica e reflexiva do que está sendo lido.

Tal prática de leitura restringe-se, na maioria das vezes, a uma leitura com focos exatos e pontuais correspondendo meramente às atividades e avaliações presentes na rotina de aprendizagem da escola. Ou seja, a leitura torna-se apenas uma tarefa escolar obrigatória, o que faz com que “a leitura (...) se torne insuportável; um verdadeiro exercício de angústia” (Martins, 1994, p. 51).

Assim, o que deveria ser prazer transforma-se em uma ação tediosa e pouco produtiva, como bem nos expõe Freire (2002, p. 17):

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.

Neste pensar o docente precisa perceber, no âmbito de sua prática, a expansão do poder que tem para transformar a leitura em um veículo de libertação retirando-a do viés de tortura e castigo intelectual escolar. Para tanto se faz necessário deixar de trabalharmos os textos literários como informativo e formativo, e conduzi-los aos alunos apenas como textos/leitura meramente emocionante, prazeroso e divertido.

E assim, favorecer e propagar a prática da leitura transformando-a em uma atividade “desnuda de responsabilidade e embriagante de amor, desejo e prazer na simples ação de ler, conhecer e desvendar novos mundos imaginários” . Só assim transformaremos “leitores por obrigação” em “leitores literários”.

Apesar da leitura constituir e fundamentar os processos básicos de aquisição de novos conhecimentos e interação social, ainda assim, o cidadão brasileiro tem a leitura como um hábito restrito e limitado às exigências errôneas de algumas práticas docentes.

Apesar da escola ser responsável por ensinar a ler, as práticas de leitura desenvolvidas neste espaço são realizadas de forma mecânica e estática, sem sentido para o leitor. E neste ensejo, a leitura deixa de ser fonte de prazer e sem significado algum para o educando, tornando-se apenas um veículo de reprodução do autoritarismo de uma prática docente focada não em formar um leitor literário ou em despertar o prazer na ação de ler, mas sim em fazer uso da leitura apenas para enxertar conteúdos gramaticais, impor valores e decodificar informações.

### **A leitura na escola e o leitor: uma proposta de intervenção**

Nossa pesquisa foi realizada no período de junho de 2014 a junho de 2015, na qual envolvemos 62 alunos regularmente matriculados nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental



de uma escola da Zona Rural do Município de Mossoró/RN, em um universo de 294 alunos. A instituição é de uma estrutura física relativamente pequena constituída por 05 salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino; sala de professores; um laboratório de informática; uma biblioteca dinamizada durante o projeto; secretaria; direção; cozinha e banheiros. É a única da comunidade, tem 49 anos de existência. Trabalhamos também no diagnóstico e na intervenção, com um universo de 04 professores, sendo 01 de Língua Portuguesa; uma diretora e uma supervisora pedagógica.

Neste contexto, podemos inferir que se configura nosso objetivo situar o leitor quanto à realização de uma nova prática propulsora de uma formação do leitor literário, desenvolvida nas ações pertinentes a esta pesquisa e ao projeto intervencionista que desenvolvemos.

Nossos sujeitos são 62 alunos que frequentam o 6º e 7º ano da educação básica, e pertencem a Zona Rural do Município de Mossoró/RN.

Nossa proposta de intervenção foi planejada, discutida e refletida junto aos professores e alunos pesquisados, para a partir de então desenvolvermos as atividades significativas de leitura literária em sala de aula, na biblioteca da escola e na comunidade.

Uma das primeiras atividades que realizamos foi a roda de leitura e os saraus literários, em que os alunos trabalharam os conceitos de poesia e poema, e pesquisaram no laboratório de informática o nome de alguns poetas brasileiros com suas biografias e poemas mais conhecidos. Após esse momento foram levados à biblioteca e selecionaram dentre as obras que tinham conhecido através da pesquisa, aquela que desejariam ler e que tinha no acervo da escola, o mais interessante foi perceber a reação deles quando encontravam o livro que buscava, lembrou-nos a personagem de Clarice Lispector no poema Felicidade

Clandestina, que sofria a dor de não ter um livro, ao mesmo tempo que ao tê-lo foi tomada por uma felicidade inebriante, “fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim”. Outro momento marcante dessa atividade relaciona-se ao sarau com a apresentação de poemas, poesias e o coral da obra *Os bichos têm razão*, de Antônio Francisco - o poeta da terra, pois os alunos estavam felizes e amando a leitura da literatura de cordel, e capricharam nas recitações.

Após pesquisas os alunos são levados à biblioteca, escolhem um livro do acervo que corresponda a sua vontade. No segundo momento, todos realizam a leitura silenciosa, e depois, no momento de socialização, fazemos as discussões das obras literárias, cada um conta sua história, definindo o enredo, os personagens e depois relatam o que mais gostaram justificando seu posicionamento.

Nossas atividades não foram realizadas de forma isolada nem das demais disciplinas que constituem o currículo escolar, nem tão pouco do projeto político pedagógico de nossa escola.

Nesta outra atividade usamos a leitura para um momento de divulgação da cultura popular do nosso Estado e da nossa cidade, além de familiarizar nossos alunos com a literatura de cordel, mostrando aos mesmos que as palavras se transformam em arte, basta apenas se permitir desvencilhar este universo.

Todas essas ações foram desenvolvidas durante a efetivação de nossa proposta de intervenção, pelo período de um ano letivo. Os alunos envolvidos e todo o corpo docente iniciaram no projeto com uma certa aversão ou até desconfiança,

mas com a dinâmica das atividades em pouco tempo estavam encantados, o que gerou excelentes frutos como resultado final.

Os resultados foram tão solícitos e eficazes que tanto a equipe docente e administrativa, quanto a grande maioria dos alunos pediram para que o projeto continuasse. Entre os resultados positivos podemos citar o visível aumento na aquisição dos livros da biblioteca, além do uso mais frequente desse espaço. Sem esquecermos de evidenciar a compra realizada por todos os alunos do 6º ano de uma obra trabalhada nas ações do projeto. Desejamos ressaltar, de forma singular e emotiva essa aquisição, pois representa uma mudança aquém de uma simples compra, uma vez que expressa uma transformação de conceitos e opiniões de toda a comunidade escolar, haja vista que no início do projeto alunos e pais recusavam-se a compra de livros, por acreditarem ser suficiente os livros didáticos doados pelo governo.

Além desta significativa constatação, temos a certeza de que todos os discentes leram o livro, tendo em vista a participação e discussão nas atividades propostas. Afirmamos assim, que a semente germinada nesse projeto transformou nossos alunos, enchendo-os de magia e encantamento literário, temos hoje vários “Joãos pé-de-feijão” que viajam além do céu e do mar, lutam com piratas e adormecem na terra do nunca. E que mesmo voltando a realidade ao fechar o livro, o prazer pela leitura está intrínseco em seu íntimo de tal modo que o leitor literário inexistente inicialmente, agora é realidade e existência.

### **Considerações finais**

Acreditamos que nossa investigação possibilitou e favoreceu uma análise circunstanciada das práticas da leitura literária em sala de aula, além de nos permitir estabelecer relações entre os eixos norteadores da pesquisa, “leitura,

literatura, leitor literário” e também contextualizar tais práticas, propondo melhorias para o processo de formação do leitor literária na escola, em especial no Ensino Fundamental - anos finais.

As inquietações advindas de nossa vivência pedagógica e a busca por respostas alicerçaram nossa trajetória, e nosso ponta pé inicial se deu, no exato momento em que nos dispusemos a refletir, discutir, analisar e estudar a leitura literária e a formação do leitor literário na escola, analisando desde os discursos oficiais até as pesquisas que permeiam este universo.

Nesse caminhar, os obstáculos foram diversos e as constatações do baixo rendimento dos nossos alunos e até de uma certa ausência de leitores no cenário brasileiro da leitura nos instigou a realização de um trabalho acadêmico, científico ético, rigoroso e essencialmente responsável condizente com os objetivos alçados inicialmente.

Certamente, o problema da falta da leitura, da ausência do leitor literário, começará a ser realmente solucionado quando todos os segmentos da nossa sociedade contribuírem e colaborarem organizadamente em prol de uma mudança real e concreta em nossa base educativa, que é a aquisição de uma leitura literária, compreendida aqui, por nós, como uma leitura de qualidade. Afinal, ler é uma atividade que precisa de mediação. Por isso, que reafirmamos que nossas reflexões embasaram considerações acerca da leitura, compreendendo este ato como uma ação complexa que extrapola em muito o simples processo de decodificação, de transposição de códigos escritos ou orais, uma vez que envolve diversos e complexos procedimentos devendo ser percebida como um ato de cognição e metacognição.

Considerando então, a formação do leitor no espaço escolar é que ressaltamos a importância de se trabalhar uma leitura sem imposição e sem o viés único de transposição didática, sem

limitar-se a um simples fazer pedagógico. Podemos afirmar, através de nossas pesquisas que o trabalho com a leitura e a literatura nas instituições escolares sendo realizado através da imposição de textos e obras ou objetivando apenas o desenvolvimento de uma habilidade de leitura, ou ainda para se trabalhar conceitos morais e éticos e conteúdos não viabilizam a formação do leitor literário.

Acreditamos que o desenvolvimento de uma prática que estabeleça laços com uma efetiva formação leitora deve considerar dentre outros fatores os direitos de escolha do leitor, e por isso não se impõe obras e textos, além de proporcionar uma leitura prazerosa através de atividades dinâmicas que contribuam para compreensão, construção e reconstrução do conhecimento. E para isso se faz pertinente possibilitar leituras diversas, induzindo o leitor ao mundo mágico da leitura, permitindo-o viajar nas asas da literatura e inundar-se de fantasia, sem refestelar-se do contexto no qual está inserido.

Desejamos que os olhos de todos os educadores, de todos os mediadores de leitura não se fechem à dimensão das inúmeras possibilidades que a leitura proporciona a formação do leitor literário.

## **Referências**

- Alves (2002). *Por uma Educação Romântica*. Campinas: Papirus.
- Eco, U. (2002). *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record.
- Freire, P. (1998). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreira; M. G. Palácio *Os processos de leitura e escrita, novas*

- perspectivas* (pp. 11-22). 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Instituto Paulo Montenegro. *Relatório INAF*. Documento online disponível em: <http://www.ipm.org.br>
- Instituto Pró-Livro (2012). *Retratos de Leitura no Brasil 3ª edição*. São Paulo: Instituto Pró-livro.
- Kleiman, Â. (1993). *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes/UNICAMP
- Lispector, C. (1994). *Felicidade Clandestina*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco.
- Pontes, V. M. de A. (2012). *O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil*. Curitiba: CRV.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## Cap. 16 - Saci-pererê no imaginário das crianças brasileiras<sup>77</sup>

Roseli Vergopolan e Fernando Azevedo<sup>78</sup>

### Introdução

Na cultura popular os elementos míticos simbolizam as representações, os acontecimentos contados oralmente por uma sociedade ou nação. Inicialmente essa história era contada oralmente no interior do país, onde se mantinha o hábito de os mais velhos partilharem com os jovens narrativas diversas, onde sobressaiam determinadas dimensões axiológicas. Para Azevedo (2014, p. 3) “a literatura infantil acompanha a criança praticamente desde seu nascimento, abre-lhes as portas para o mundo possíveis da textualidade e para múltiplas viagens que ela será chamada a percorrer, criando-lhes as raízes para uma adesão frutificante a leitura da leitura e de outros textos [...] assim é objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos.”

Este estudo tem por finalidade investigar as origens históricas, as influências, as variações da história do saci contemporaneamente, bem como a sua contribuição para a prática leitora e literária na infância.

---

<sup>77</sup> Vergopolan, R. & Azevedo, F. (2018). Saci-pererê no imaginário das crianças brasileiras. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 325-341). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho

<sup>78</sup> *Fernando Azevedo*: Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga). Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Endereço eletrônico: [fraga@ie.uminho.pt](mailto:fraga@ie.uminho.pt)

Realidade que hoje se concretiza gradativamente é a invasão da tecnologia da internet. Estão cada vez mais avançando os lares dos mais remotos locais do imenso território brasileiro e muitas histórias culturais estão em vias de cair em desuso ou de desaparecer. A escola, em especial de crianças pequenas, cumpre o papel fundamental de divulgar tradições e património cultural, bem como conhecimentos científicos, recebendo mais um desafio: o de não deixar cair no esquecimento o mais relevante personagem do imaginário popular.

O saci é considerado uma figura brincalhona, que se diverte com os animais e pessoas, fazendo pequenas travessuras que criam dificuldades domésticas, ou assustando viajantes noturnos com seus assobios ou ainda como pássaro<sup>79</sup> misterioso a com cantar em duas sílabas (*sa-cí ou em-fim*), bastante agudos e impossíveis de serem localizados. Assim é que faz tranças nos cabelos dos animais, depois de deixá-los cansados com correrias; atrapalha o trabalho das cozinheiras, fazendo-as queimar as comidas, ou ainda, colocando sal nos recipientes de açúcar ou vice-versa; ou aos viajantes se perderem nas estradas. Sendo inúmeras as variantes dessa história.

Para que se possa compreender melhor como esse personagem mítico literário povoa a mente dos brasileiros, o texto proposto segue a seguinte estrutura: introdução, seguida de metodologia, traça os resultados e discussões, e finalmente tece as considerações finais sobre a temática evidenciando a bibliografia utilizada

---

<sup>79</sup> É uma ave de vida misteriosa e cujo assobio nunca se sabe de onde vem, é conhecida a mensageira das coisas do outro mundo, e que trazia notícias dos parentes mortos. [http://sitededicas.ne10.uol.com.br/folk\\_matinta.htm](http://sitededicas.ne10.uol.com.br/folk_matinta.htm)



## **Metodologia**

Os pressupostos teóricos e metodológicos deste estudo centram-se numa pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva.

De acordo com Gil (2008), a finalidade de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Ao concluir uma pesquisa exploratória, você conhecerá mais sobre aquele assunto, e estará apto a construir hipóteses.

Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A pesquisa descritiva pode aparecer de diversos tipos: como documental, em estudos de campo, em levantamentos, etc, desde que se estude a correlação de, no mínimo, duas variáveis.

Dentro destas perspectivas o texto será estruturado de modo a apresentar os pressupostos teóricos e históricos sobre a lenda indígena brasileira e suas variações e influências dos imigrantes e da obra literária de Monteiro Lobato.

## **Resultados e discussões**

Inicialmente essa história era contada oralmente no interior do país, onde se mantinha o hábito de os mais velhos contarem histórias às crianças e jovens. O personagem “Saci” que, originalmente, era um menino indígena, passou por algumas alterações físicas, ocorrência da introdução de elementos culturais derivados dos africanos e pelos colonizadores europeus.

Conforme (Megale, 1999, p. 24) “as origens do folclore brasileiro prendem-se à formação de seu povo em três elementos básicos: o índio, o branco e o negro se misturam fundindo numa só as diferentes culturas. Surgiram depois dos povos que

transmitiram através do tempo algumas tradições, explicando assim o comportamento e os hábitos de nossa gente.”

Na versão da lenda indígena, o saci que tem nomes diferentes nas diversas aldeias: na tribo guarani ele se chama Kambaí, na tribo tupi, Iaci Pererê e nas tribos do Estado do Amazonas, Matinta Pereira, entre outras. O personagem tem duas pernas e não usa carapuça vermelha e que lhe dá poderes é um colar chamado Baêta. É uma entidade da floresta que ajuda os homens e protege a natureza, ele morre de sete em sete anos para que um novo saci renasça do taquaral, assim é um modo que encontrou para nunca deixar de existir. (Jekupé, 2015).

Através da maior parte da história da humanidade, a vida intelectual de uma criança, fora as experiências imediatas dentro da família, dependeu das estórias míticas e religiosas e dos contos de fadas. Esta literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava a fantasia. Simultaneamente, como estas estórias respondiam as questões importantes da criança, era um grande agente importante de sua socialização. Os mitos e as lendas religiosas mais intimamente relacionadas ofereciam um material a partir do qual as crianças formavam os conceitos de origem e propósito do mundo e dos ideais sociais que a crianças podia buscar como padrão. (Bettelheim, 1980, p. 32).

Na maioria das culturas, não existe uma linha clara separando o mito do conto folclórico ou contos de fadas, todos eles formam literatura das sociedades pré-literárias. Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das vicissitudes de sua existência, uma herança da cultura oral de um povo.

De norte a sul do Brasil contemporaneamente a história basicamente se mantém estruturada entre os seguintes dados característicos: um menino de aproximadamente doze anos,

negro, de uma perna só, que se veste de bata e gorro vermelho e usa um cachimbo na boca, que chega através de um redemoinho de vento, aparentemente brincalhão e inofensivo assobiando e assustando as pessoas e animais. Monta a cavalo e fica galopeando por muito tempo, além de sugar o sangue, tece tranças (que não se podem desfazer) em suas crinas, deixando esgotado fisicamente, no galinheiro goram os ovos a chocar e espanta as galinhas e porcos, e na casa das pessoas esconde coisas como chaves, chinelos e outros objetos. Esta personagem mítica, fisicamente marcada pela alteridade, e que, em determinadas situações mantém com a figura literária do vampiro relações de diálogo, comporta-se como uma espécie de pequeno diabrete, mostrando aos sujeitos com quem interage que existem dimensões ocultas e aparentemente inexplicáveis.

Na literatura folclórica podemos destacar a “*literatura oral*”, que teve o nome dado por *Sebillot*, para designar as manifestações culturais e de fundo literário, divulgadas oralmente. Ela se transmite de pessoa a pessoa e se conserva por ouvir dizer. É a literatura do da gente do povo primitivo. São formas poéticas, cuja forma de divulgação é de boca a boca. (Megale, 1999, p. 44)

Apontado por Colomer (1999) apud Azevedo (2014, p. 28), alguns “aspectos que a literatura infantil recupera das manifestações literárias de transmissão oral e que contribuem para familiarização da criança com os códigos e as convenções da linguagem literária entre eles a relação com estímulos sonoros e motores, nomeadamente a voz o ritmo, a melodia a entonação e movimento.” Dentro dessas perspectivas a história do saci tem vários desses elementos como: o suspense, a ação, a emoção e credulidade, despertando nas crianças e no adulto o imaginário e certeza da sua existência.

Para Abramovich (1997), existem muitos autores brasileiros com visível bom humor na nossa literatura infantil e juvenil. Outros demonstram, numa ou outra obra, capacidade de fazer rir, sorrir, gargalhar perante os acontecimentos. As suas obras não são criadas apenas com graça e sabor, mas com percepção básica e muito inteligente. Monteiro Lobato, é um deles, o criador do *Sítio do pica-pau amarelo*, com 17 volumes, e da obra *Sacy-Pererê: resultado de um inquérito*, escreve com maestria onde seus personagens são maravilhosos (Todorov, 1977). Essa amálgama magnífica de realidade e fantasia, de brincadeira vivida e escutada, de animais que falam sabiamente entre outros feitos é que mais surpreendente ou humorada é própria essência do humor.

Conforme Lobato (1998 p. 20) “das nossas criações populares a mais original é o *Sacy-pêrêrê*. Vem do autochtone que lhe deu o nome actual, corruptela de “*Çaa cy perereng*”. Não ficou provado, antes, parece, que é criação exclusiva do negro. A filiação do nome corre por conta de sr. Oliveira Lopes, autoridade em *tupy-guarany* e línguas adjacentes.”

A obra é elaborada por meio de inúmeras cartas recebida de todo país e de três estados do sudeste brasileiro São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. As pessoas que enviaram seus depoimentos eram homens e mulheres, ex-escravos e colonos, demonstrando o acesso ao conhecimento da história mítica impregnada no imaginário do povo em todos os níveis e camadas sociais fazendo parte da história da vida dessas pessoas.

Como vemos nos trechos abaixo retirados da obra *Sacy-Pererê: resultado de um inquérito* de Monteiro Lobato 1918 (Lobato, 1998, p. 23-133):

*No primeiro depoimento, p. 23 “Já lá se via vinte e cinco anos: eu tinha apenas quatro anos, era bem essa a minha idade. Naquelle tempo as crianças eram só*

*crianças. Tempo ditoso. Não iam ao teatro nem a bailes de embaixada nem nada. a inocência não tem gerarchias; por isso ao lado dos pequenos Henrique, pimpolha, Olga e Nenê, estava bem pequenina e com direito ao collo da sua velha Anna, nós assentados em torno do tapete, iamos ouvindo, ouvindo, até que vencido pelo sonno, cada um ia carregado para o leito sorrindo a dormir... Foi nesses sertões que ouvi mil vezes a descripção do Sacy-Pêrêrê, que era calmante ministrado por mamãe às crianças quando sabida da senhora eles se punham a choramingar.”*

*Eu tive lendo no seu jornásinho ua istoria de sacy Ceperé e vancês pede informações sobre a respeito do tarsinho. Me descurpe fala na nossa linguague de rocêro, proque eu nunca não afrequentei iscolá; ma aprendi assassiná meu nome. Aquí das nossas banda exeste muito desse sogeitinho, é verdade, ele exeste e aparece as veis pr’a gente; u mêmo quando era mais menò, vi de ua feita um tinhosinho desse; tava carpinando um feijãozinho que nois prantemo, na berada da estada veia que descamba pra casa de um tar de Joaquim Poquêro; quando se não quando, eu escuיתי um baruinho semeiante uma aarastadinho de saia de muié ansin na beiradinha do caminho, garrei a oiá firme pro tar de baruinho se formô-se ua coisa que nós chama de rodamoinho, bem no meio da estrdaa, alevantava as foia de mato pro ar, ao depois que aserenô mais aquela coisa, eu vicum estes óio da minha cara, um dianho de um negrinho de carapuça vermeia ,cum uma perna só, co os óio que nem braza, dando muito rizada e pulava de ua banda para ôtra batendo parma”. (Lobato, 1998, p. 35-36).*

*Depoimento de uma professora (Lobato, 1998, p. 87): IIImo sr. Delegado ou promotor que acompanha o inquérito sobre o Sacy-Pêrêrê . Como descrever o tinioso e perêrêca Sacy, sem fazer literatura, divagações ou mostra-lhe a psychologia? Impossível! Quem, eu arcada nos meus sessenta Janeiros e já aposentada após 30 annos de magistério, encontrando quase que diariamente com bacharéis em direito, médicos, deputados e até senador, meus discipulos, aquém para boa disciplina e*

*maior incremento ao estudo contava- lhes a história do Sacy, sua forma suas obras.*

*Soubemos da existência do Sacy-sererê, por ouvi-la de um preto velho, ex- escravo da nossa família. Elle asseverou-nos haver encontrado em sexta-feira, com o Sacy, e mais ou menos expressou assim: Um dia sinhá mandou-me apanhar vassoura de alecrim no patinho de fóra [...] Depoimento de sr. Bicudo (Lobato, 1998, p.133).*

Para Sandroni (1997, p. 59), o “interessante é notar como Lobato estabelece a relação real/mágico numa ótica perfeitamente adequada à psicologia infantil. Ele intui que na criança realidade e fantasia são uma mesma coisa e que o adulto se sente dividido entre a razão e a afetividade, entre o mundo da lógica e o mundo do sentimento.” Exatamente o que acontece na obra literária *O sacy-Pererê: resultado de um inquérito*, o clássico personagem mitológico e um dos mais fantásticos do folclore brasileiro, que, no olhar de Monteiro Lobato, vive na imaginação de adultos e crianças.

Ao ler os inquéritos da obra se percebe claramente a visão do medo que muitos possuíam do saci e os pais e professores usavam destes artifícios para que houvesse disciplina das crianças e mudança de hábito. Vejamos: “Eu era pequenino, mas, era endiabrado como as mais endiabradas crianças na roça. Levantava-me cedo mal o sol despontava, e depois de beber um copo de leite [...] sumia de casa só volta á hora de almoçar e, às vezes só para dormir. Já tinha 7 anos e não queria aprender as primeiras letras. Um dia o professor disse da existência do saci um diabinho do meu tamanho esperto como azougue e pretinho que andava sempre vestido de vermelho com uma perna só. Naquela noite sonhei com tal de saci e no dia seguinte fui estudar. Naquele dia quando vinha pra casa com meus companheiros ele apareceu bem como o professor tinha falado,

nunca mais faltei na escola e nunca esqueço desse feito...”.  
(Lobato, 1998, p. 31-33)

Para Cascudo (1997, p. 40-42), a obra denominada *Resultado de um Inquérito*, de Monteiro Lobato, trouxe inúmeros depoimentos de diversas versões, mas que, na sua maioria, as características físicas do personagem Saci unípede, pretinho, com um olho só, atrapalhando todas as coisas vivas, assoviando e assombrando. Um traço característico era a carapuça vermelha que o Saci usa no cimo da cabecinha inquieta. Essa carapuça é encantada. Faz o Saci ficar invisível. Todas as forças vêm desse barrete. Quem lhe roubar terá direitos completos sobre o negrinho, podendo exigir poderes, riquezas para restituir a carapuça.

Sendo a oralidade uma característica forte na formação humana, torna-se indispensável o trabalho com texto oral desde os primeiros anos de escolarização dos indivíduos. Entretanto, no ensino fundamental, com o início da alfabetização, a decodificação dos signos ganha amplo espaço e as práticas de ensino e oralidade passa cada vez menos utilizada. Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, já recomendassem o desenvolvimento do texto oral, a escola não incorporou esta valorização da cultura popular.

Abaixo, optamos por apresentar alguns depoimentos de professora do Ensino Fundamental<sup>5</sup> contemporaneamente dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, Amazônia, entre outras informações recentes sobre o personagem mítico brasileiro.

*Eu trabalho há 15 anos na rede municipal de União da Vitória PR, já atuei nos cinco níveis dos anos iniciais, o saci é um tema que trabalhamos no mês de agosto que é a semana do folclore, sempre construímos uma armadilha*

*para o saci para prendê-lo depois de contar a história do saci eles adoram. Nessa história tem mistério e traquinagem as crianças adoram.*

*Sou professora no município há pelo menos 20 anos e a história que nunca pode faltar em agosto é a do saci as crianças adoram e fazemos uma dobradura e eles ilustram. Muitas colegas trabalham essa lenda, as crianças já esperam essa história.*

*Vim do Rio Grande do Sul há quatro anos e 3 anos que sou efetiva na escola estadual aqui em Porto União/SC. No Rio Grande conhecemos a história do saci até mesmo um time de futebol o Internacional seu mascote é o saci. Mas, conhecemos outra história que é uma é menino do Pastoreio que é contado de geração em geração. A história é assim: A lenda do Negrinho do Pastoreio é uma lenda meio cristã e meio africana. É uma lenda muito popular no sul do Brasil e sua origem é do fim do Século XIX, no Rio Grande do Sul. Foi muito contada no final do século passado pelos brasileiros que defendiam o fim da escravidão. É uma lenda reconhecidamente do Rio Grande do Sul, e alguns folcloristas afirmam que a região tem uma única lenda sua criada ao jeito local. Conta a lenda que nos tempos da escravidão, havia um estancieiro malvado com negros e peões. Em um dia de inverno, fazia muito frio e o fazendeiro mandou que um menino negro de quatorze anos fosse pastorear cavalos e potros que acabara de comprar. No final do tarde, quando o menino voltou, o estancieiro disse que faltava um cavalo baio. Pegou o chicote e deu uma surra tão grande no menino que ele ficou sangrando. Disse o estancieiro: "Você vai me dar conta do baio, ou verá o que acontece". Aflito, o menino foi à procura do animal. Em pouco tempo, achou o cavalo pastando. Laçou-o, mas a corda se partiu e o cavalo fugiu de novo. De volta à estância, o estancieiro, ainda mais irritado, bateu novamente no menino e o amarrou nu, sobre um formigueiro. No dia seguinte, quando ele foi ver o estado de sua vítima, tomou um susto. O menino estava lá, mas de pé, com a pele lisa, sem nenhuma marca das chicotadas. Ao lado dele, a Virgem Nossa Senhora, e*



*mais adiante o baio e os outros cavalos. O estancieiro se jogou no chão pedindo perdão, mas o negrinho nada respondeu. Apenas beijou a mão da Santa, montou no baio e partiu conduzindo a tropilha. A partir disso, entre os andarilhos, tropeiros, mascates e carreteiros da região, todos davam a notícia, de ter visto passar, como levada em pastoreio, uma tropilha de tordilhos, tocada por um Negrinho, montado em um cavalo baio. Desde então, quando qualquer cristão perdia uma coisa, fosse qualquer coisa, pela noite o Negrinho procurava e achava, mas só entregava a quem acendesse uma vela, cuja luz ele levava para pagar a do altar de sua madrinha, a Virgem, Nossa Senhora, que o livrou do cativo e deu-lhe uma tropilha, que ele conduz e pastoreia, sem ninguém ver. Quem perder coisas no campo deve acender uma vela junto de algum mourão ou sob os ramos das árvores, para o Negrinho do pastoreio e vá lhe dizendo: "Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi... Foi por aí que eu perdi...". Se ele não achar, ninguém mais acha.*

*Sou professora aqui em Manaus do ensino fundamental, e há uma lenda que nasceu entre os Tupinambás, uma ave chamada Matintaperera, com o tempo, passou a se chamar Saci-pererê, e deixou de ser ave para se tornar um caboclinho preto de uma só perna, que aparecia aos viajantes perdidos nas matas. Ele também se transforma numa ave chamada Matiaperê cujo assobio melancólico dificilmente se sabe de onde vem. A Matinta Pereira é uma ave de vida misteriosa e cujo assobio nunca se sabe de onde vem. Dizem que ela é o Saci Pererê em uma de suas formas. Aparece de noite nas vilas, cidades, povoados, atravessando o espaço com seu grito arrepiante. Ninguém sabe onde a Matinta mora. É crença entre paraenses e amazonenses que existem velhas com o poder de transformar-se em Matintas. Assim, ouvindo seu grito os moradores prometem, em voz alta, fumo. Pela manhã, é quase certo que uma velha mendiga irá aparecer pedindo esmolas. É a Matinta que vem cobrar a promessa feita. Outras vezes assume a forma de uma velha vestida de preto, com o rosto parcialmente coberto. Prefere sair nas noites escuras, sem lua. Quando*

*vê alguma pessoa sozinha, ela dá um assobio ou grito estridente, cujo som lembra a palavra: "Matinta Perêra... Para os índios Tupinambás esta ave, era a mensageira das coisas do outro mundo, e que trazia notícias dos parentes mortos. Era chamada de Matintaperera. Para se descobrir quem é a Matinta Pereira, a pessoa ao ouvir o seu grito ou assobio deve convidá-la para vir à sua casa pela manhã para tomar café.*

Observamos dentro desses relatos que muitas são as versões e alusões a essa lenda brasileira e como é conhecida a nível nacional em alguns estados foi criado o dia do saci.

O Dia Nacional do Saci Pererê foi instituído no dia 31 de outubro através do projeto 2762/2003. No artigo segundo, ficou estabelecido à participação do Poder Público na promoção e divulgação desta lei: "Apoiará as iniciativas, programas e atividades culturais de entidades públicas, em cooperação com a sociedade civil, que poderão contribuir para a celebração do folclore brasileiro, através do Saci e de seus amigos (Iara, Curupira, Boitatá e tantos outros)". Já existem leis sobre o dia do Saci em São Paulo (São Paulo, São José dos Campos e São Luís do Paraitinga) e no Espírito Santo (Vitória). Em São Paulo, além das leis municipais, foi aprovada também uma lei estadual.

Em homenagem ao personagem na versão de Monteiro Lobato há uma música de Carlinhos Brown, cantor baiano descreve o Saci, tanto em suas características físicas quando sua personalidade. O Saci é uma das figuras mais 'brasileiras' de nosso folclore, principalmente devido à construção de sua identidade diz o autor.

*Perere Peralta (saci) Me persegue pelo mato fazendo fumaça, fumando cachimb . E o perere peralta negro como a noite quase que despido, pula, pula, some e dança Como uma criança segue seu destino se esconde na floresta nunca perde festa quer se divertir. A vermelha*

*carapuça. Da o tom da turma alegre do sitio. Dona Benta se vê louca. Com as travessuras do nego Saci. Da risada e come fruta. Ele sempre busca vadiar assim. Sempre alegre inteligente. Ele e bicho gente, ele e o Saci. Pe Pe pepere pepere.* Música do baiano Carlinhos Brown (s/d).

Dessa forma percebemos as variações dessa história mítica, desde como lenda indígena, e as diferentes inferências tanto dos portugueses, dos escravos e dos imigrantes europeus sejam regionais e étnicas que ao longo do tempo faram dando novas características físicas e atitudinais ao personagem que nasce autóctone e transforma se em uma lenda híbrida.

### **Considerações finais**

Os personagens clássicos da literatura infantil referem-se àqueles considerados como capital simbólico fundamental para o crescimento cognitivo, social e cultural das gerações. No caso da literatura infantil, esses seres imaginários acompanham a criança praticamente desde o seu nascimento. Dentro destas perspectivas buscamos reflexões da influência da prática leitora e literária desta história infantil clássica e ao mesmo tempo popular da cultura brasileira.

Numa das versões da lenda indígena suas qualidades era ajudarem os homens. Também era atribuído a ele o domínio das matas onde guardava as ervas sagradas, e como pássaro através de seu canto costumava confundir as pessoas que não pediam a ele a autorização para a coleta das ervas.

*O Sacy-Perê* é a obra resultado de um inquérito é fruto de uma pesquisa promovida por Monteiro Lobato em janeiro de 1917, nas páginas de um apêndice de jornal de grande circulação no Estado de São Paulo, denominado "Estadinho", apelido da edição vespertina. Com título de "Mitologia brasílica", convidava os leitores a colaborar com informações sobre o duende

"genuinamente nacional". Procurando fixar características e conteúdo lendário do saci, o inquérito utilizava uma técnica de coleta de dados até então inédita, para investigar a lenda mais conhecida no Brasil, recorrendo ao questionário como ferramenta de investigação. A grande receptividade da iniciativa levou Lobato a organizar os depoimentos em livro.

Em muitos depoimentos da obra de Monteiro Lobato (1998) se observa a chegada do Saci somente quando a pessoa está sozinha e com certo medo, pois já era conhecedora da história. Em alguns relatos muitos dizem que tentam capturar jogando o rosário, ou invocando Nossa Senhora. *“Voltando da capelinha já era noite escura, gritei cruz credo, Nossa Senhora! gritei três vezes e ele sumiu”* (Lobato, 1998, p. 66). *“A lua estava que nem dia, enquanto eu andava a cavalo e de repente ouvi uma estridente gargalhada e um estridente assovio...fiz um sinal da cruz três vezes e ele desapareceu...”* (Lobato, 1998, p. 56).

Outra versão é que o Saci é uma personagem bastante conhecida do folclore brasileiro, que teve sua origem presumida entre os indígenas da região das Missões, no sul do país, por onde se espalhou em sua quase totalidade. A figura do Saci surge como um ser maléfico, como somente brincalhão ou como gracioso, conforme as versões comuns ao sul, percebendo assim a influências dos contos portugueses trazidos pelos padres jesuítas.

Observamos através de Cascudo (1997) que, de norte a sul do Brasil, a influência da mitologia africana o transformou em um negrinho que perdeu uma perna lutando capoeira, imagem que prevalece nos dias de hoje. Herdou também, da cultura africana, o pito, uma espécie de cachimbo, e da mitologia europeia, herdou o píleo, um gorriño vermelho usado pelo lendário trasgo. O Saci é um negro jovem de uma só perna, portador de uma carapuça sobre a cabeça que lhe confere poderes mágicos. Sobre este último carácter é de notar-se que já na

mitologia romana registrava Petrônio, no *Satiricon*, que o píleo conferia poderes ao incubo e com recompensas a quem o capturasse.

Considerado uma figura brincalhona, que se diverte com os animais e pessoas, fazendo pequenas travessuras que criam dificuldades domésticas, ou assustando viajantes noturnos com seus assobios bastante agudos e impossíveis de serem localizados. Assim é que faz tranças nos cabelos dos animais, depois de deixá-los cansados com correrias; faz as cozinheiras queimarem as comidas; ou aos viajantes se perderem nas estradas. Ele aparecia quando queria, podia ser nos dias mais calmos e nas noites muito escuras, mas em todos os casos alguns fatos aconteciam que antecedia a chegada do Saci, sempre como um redemoinho de vento, assovio e gargalhadas.

Observamos o movimento de alguns estados em resgatar as tradições locais, iniciativa essa que combate inserção da cultura norte americana que no dia 31 de outubro se comemora o *Halloweem*, se instituiu o dia do Saci nesse dia, o movimento muito pequeno ainda, mas de certa relevância no tocante de preservar as raízes das lendas populares brasileiras.

Em suma, a lenda do saci existe pelos relatos indígenas há muitos anos. Na percepção autóctone, a simbologia representa um ser mitológico e misterioso como a ave que canta e ninguém consegue encontrá-la, e eterno, que possui a sabedoria dos tipos de plantas e da proteção da natureza, é visto como guardião dessas sabedorias e das técnicas de preparo e uso de chá, beberagens e outros medicamentos feitos a partir de plantas. Já na cultura brasileira ao menos esse personagem é conhecido desde o fim do século XVIII ou começo do XIX, sendo adaptada a história através das regionalidades e as inserções da diversidade de pessoas que chegaram ao Brasil. Onde se tem um personagem endiabrado capaz de assustar pessoas e animais. O que se

percebe, ao ler a obra de Lobato e os relatos de professoras e pesquisadores, é que a função desta lenda, naquele período, é uma função eminentemente didática e moralizante: ao que parece, ela destinava-se ao controle das crianças mais peraltas, estimulando-as a serem dóceis e obedientes.

Assim, no imaginário popular contemporaneamente, na percepção das crianças brasileiras, a lenda do Saci é uma das histórias mais conhecidas, pois há na rede de televisão de abrangência nacional a versão adaptada do sítio do pica-pau amarelo de autoria de Monteiro Lobato tanto no formato de novela como de desenho animado onde a maioria da população acompanha principalmente as crianças, capaz de despertar o medo e a curiosidade de muitas crianças, nas escolas essa lenda é trabalhada principalmente no mês de agosto, no qual, no calendário escolar brasileiro, se comemora o dia do folclore, e no dia 31 de outubro no dia do Saci.

## Referências

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gosturas e bobices*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores: Da teoria às Práticas*. Raleigh: Lulu/Press.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. 16.ed. São Paulo: Ed. Editora Paz e Terra.
- Brown, C. (s/d). Pererê Peralta (saci). Disponível em <https://www.lettras.mus.br/carlinhos-brown/411036/>
- Cascudo, L. da C.(1997). *Superstição no Brasil*. São Paulo: Editora Itatiaia - USP.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

- Jekupé, O. (s/d). O Saci verdadeiro, obra de autoria do escritor indígena Olívio Jekupé. Documento *online* disponível em: <https://pindoramahistoria.wordpress.com/2015/02/09/o-verdadeiro-saci-de-olivio-jekupe/>
- Lobato, M. (1998). *O Sacy-Pererê: resultado de um inquérito*. Fac-similar. Rio de Janeiro: Gráfica J. B.
- Megale, Nilza B. (1999). *Folclore Brasileiro*. Petrópolis: Editora: Vozes.
- Moraes, R. R. A. (s/d). A Lenda do Saci Pererê. Documento *online* disponível em: <http://www.infoescola.com/folclore/a-lenda-do-saci-perere>
- O Dia Nacional do Saci Pererê. Documento *online* disponível em: <http://www.terrabrasileira.com.br/folclore2/h01-saci.html>
- Sandroni, L. (1997). *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Editora AGIR.
- Souza, J. R. (Org.) (2010). *Ler e Compreender: Estratégias de Leituras*. Campinas - São Paulo: FAPESP.
- Souza, R. J. (Org.) (2013). *Ações para formação do leitor literário: da teoria à prática*. São Paulo: Storbem.
- Todorov, T. (1977). *Introdução à literatura fantástica*. Lisboa: Moraes.





## Cap. 17 - História e efemérides na Literatura Infantojuvenil: mediação familiar. Estudo Exploratório <sup>80</sup>

*Lúcia Barros e Fernando Azevedo*<sup>81</sup>

### Introdução

Vários são os estudos e os autores que atestam a importância do contacto e interação com a literatura e o consequente desenvolvimento da competência literária (Colomer, 1999; Cerrillo, 2002; Mendoza, 2004). É esta competência que permite ao leitor, a partir do cruzamento com a sua enciclopédia pessoal, e com os diferentes intertextos que a compõem, estabelecer diálogos com o texto, compreender, construir significados, construir conhecimento. É do uso desta competência que nasce o pensamento crítico e divergente.

Mais recentemente, aliado ao conceito de competência literária, surge o de Educação Literária, que poderá ser entendida como o meio de operacionalizar o desenvolvimento daquela

---

<sup>80</sup> Barros, L. & Azevedo, F. (2018). História e efemérides na Literatura Infantojuvenil: mediação familiar. Estudo Exploratório. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes & B. Pereira (Org.), *Estudos da Criança: Diversidade de olhares* (pp. 343-360). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho

<sup>81</sup> *Lúcia Barros*: Doutora em Estudos da Criança, especialidade de Literatura para a Infância. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Endereço eletrónico: [luciamfrbarros@gmail.com](mailto:luciamfrbarros@gmail.com)

*Fernando Azevedo*: Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga). Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Endereço eletrónico: [fraga@ie.uminho.pt](mailto:fraga@ie.uminho.pt)

competência através do contacto com a literatura. Num trabalho recente sobre esta questão, Roig (2013, p. 54) apresenta a Educação literária como uma metodologia de que o mediador dispõe para oferecer obras literárias aos mais novos; uma metodologia, que, segundo a autora, permite planificar a leitura, de acordo com as diferentes faixas etárias, tendo como principais objetivos dotar os leitores e os futuros mediadores de saberes culturais, literários e sociais, de modo a construir as suas enciclopédias e intertextos pessoais, e praticar estratégias para a promoção da leitura. Na mesma esteira, Cerrillo (2013) complementa a ideia associando o conceito de ensino da literatura ao processo de Educação Literária, como meio de capacitar o aluno para aceder a uma forma de comunicação que usa uma linguagem especial e que transmite uma mensagem estético-verbal. Hoje, mais do que ensinar literatura, é, de acordo com o mesmo autor, necessário ensinar a apreciar a literatura, estimulando a disposição dos alunos para que se sintam atraídos pela leitura literária.

Esta questão remete-nos para a importância da seleção de textos com base em critérios que atestem sobre a qualidade literária e estética das obras. O que ler e dar a ler para aprender a apreciar a literatura? Questão relevante num contexto de proliferação editorial, e de reduzidos meios de crítica literária, como acontece em Portugal, e que torna ainda mais exigente o trabalho no domínio da Educação Literária. Peter Hunt (2009, p. 19-31), numa reflexão sobre o declínio da literacia literária no Reino Unido, referia que não basta a existência de livros e de programas governamentais em prol da leitura e que nem sempre ler mais significa ler melhor, sendo necessária uma aposta séria na formação de leitores literários.

Estas realidades, se, por um lado, constituem oportunidades de formação de leitores, por outro, esbarram na escassa formação

de mediadores, que não sentindo ou assumindo a leitura literária como uma necessidade, não tiram partido do seu enorme potencial.

A formação de mediadores de leitura e a seleção de obras a ler com as crianças afiguram-se, deste modo, como dois pilares fundamentais para uma eficiente Educação Literária.

### **O mediador família**

A proximidade afetiva inerente ao ambiente familiar é indutora do desenvolvimento de experiências profícuas em torno do livro e da leitura, que passam por exemplo pela criação de ambientes favoráveis de encontro com os livros, podendo fazer dos pais mediadores de excelência.

O Programa de educação literária na família, que está na base deste estudo, pretende otimizar esses momentos, enriquecendo-os com materiais literários de qualidade e dotando os mediadores (pais) de ferramentas / estratégias de abordagem ao livro, tendo em vista o desenvolvimento de competências leitoras e literárias na família. Surge, neste sentido, como uma tentativa de colmatar a já referida lacuna ao nível da mediação leitora em Portugal, e de melhor compreender o potencial da leitura literária no seio familiar, sendo nossa intenção dotar os pais participantes de conhecimentos literários e de estratégias de abordagem à literatura infantil, tendo em vista a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do gosto pela leitura, à promoção do saber enciclopédico decorrente da diversidade temática do corpus, à criação da necessidade da leitura literária e à consequente formação de leitores competentes e de cidadãos interventivos.

## Tendências contemporâneas da LIJ: história e efemérides

Ler. Ler para (re)viver, construir memória, convertê-la em herança e em pilar de cidadania ativa. Esse é um dos desígnios da escrita. E da literatura para a infância e juventude. (Gomes, 2009, p.13)

Sobretudo a partir da década de 90, assiste-se, segundo Ramos (2012, p. 42), a uma considerável abertura da Literatura Infantil a “todas as visões do mundo, mesmo as tradicionalmente consideradas apoéticas”, propondo novas abordagens e “leituras alternativas à maniqueísta organização do mundo dos textos tradicionais, dando voz a conflitos interiores, às inquietudes do indivíduo, à questionação, à fragilidade da existência, num caleidoscópio cada vez mais multifacetado e multicolor” (idem).

Efetivamente, do leque abrangente de tendências temáticas da LIJ contemporânea, como a Interculturalidade<sup>82</sup>, os problemas ambientais e a ecologia<sup>83</sup>, a guerra e a violência<sup>84</sup>, o sofrimento ou a morte<sup>85</sup>, as representações da família<sup>86</sup>, os temas ligados ao quotidiano da criança e à temática animal, a recolha e reescrita da tradição oral<sup>87</sup>, e a revisitação de alguns clássicos, também sobressai a questão dos episódios históricos controversos e das questões políticas.

---

<sup>82</sup> A propósito desta temática cf. Balça (2006).

<sup>83</sup> Cf. Ramos & Ramos em “Ambiente e Ecoliteracia na novíssima literatura para crianças”, um projeto de investigação do CIEC, disponível em <http://webs.ie.uminho.pt>

<sup>84</sup> A comprovar esta tendência está o tema escolhido para os Encontros Lusogalaicos-franceses do Livro Infantil e Juvenil, em 2014, na ESE do Porto: “De como a Literatura para a Infância é chamada à guerra”.

<sup>85</sup> Sobre as questões da morte, cf. Nogueira (2012).

<sup>86</sup> La familia en la literatura infantil e juvenil foi tema das Jornadas ANILIJ, em Vigo, em 2012: Cf. Ramos e Ferreira-Boo (ed.) (2012).

<sup>87</sup> Recorrente em autores como Alice Vieira, António Mota, António Torrado, Luísa Ducla Soares, entre outros.

E é desta questão que emerge o tema da sessão “História e Efemérides na LIJ”, um dos temas escolhidos para o programa em curso, cujo corpus se compõe de três recentes produções literárias de potencial receção infantil, representativas quer do panorama nacional, quer do internacional.

### **Análise do *corpus***

O *corpus*, que a seguir analisaremos, teve como principais critérios de seleção a recente data de publicação, que se situa entre 2009 e 2015, a representatividade nacional e internacional, a diversidade de autores e ilustradores, a presença de diferentes géneros discursivos, e ainda a coincidência da sessão dedicada a esta temática (dezembro) com a proximidade de algumas efemérides, como o Natal e o dia Internacional dos Direitos Humanos.

Mésseder, João Pedro e Sotto-Mayor, Gabriela (2009). *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*. Porto: Trinta por uma Linha.

Nesta obra assistimos a um interessante diálogo entre os diferentes imaginários de Natal, protagonizados pelo Menino Jesus e pelo Pai Natal. Sob a forma de poesia narrativa, e com recurso a ilustrações que ampliam a leitura do texto verbal, este trabalho reaviva memórias de Natais idos, convocando, para o mesmo cenário, imagens muito contemporâneas associadas a esta época, resultando num interessante convite à reflexão, pintalgado por subtis notas de humor.

Se, por um lado, podemos falar de contrastes, por exemplo entre consumismo exacerbado e pobreza extrema,

E entre grande confusão  
nas casas ricas deixar

sempre mais do que é preciso;  
e nas pobres, por azar,  
um pouco mais do que nada  
e uma tristeza a pairar.

(Messeder, 2009, s/p)

por outro lado, e através da reflexão que os discursos, verbal e icónico, propõem, podemos encontrar um certo equilíbrio, ou seja, uma espécie de benefícios da ausência do material, por oposição ao imaterial, numa espécie de elogio à pobreza (no sentido de desprendimento),

Mas que saudades eu sinto  
Desse tão doce Menino,  
Sem retrato no jornal,  
Que ia e vinha de mansinho!

(Messeder, 2009, s/p)

A par da reflexão sobre esta dualidade de realidades sociais, que constituem as piscadelas de olho ao leitor mais competente, o autor deixa que convivam harmoniosamente ambos os imaginários, que enformam, de um modo quase universal, uma das épocas mais belas e festejadas ano após ano. Este convívio traz consigo uma mensagem de tolerância e respeito pelas opções e manifestações culturais de cada um.

Cristina, Henriqueta e Kono, Yara (2015). *Com três novelas de lã (o mundo dá muitas voltas)*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

Partindo de um contexto histórico nacional bem definido (a ditadura imposta pelo estado novo), esta obra surpreende o leitor pela novidade. Fugindo, de certa forma, à abordagem mais usual ao tema, que habitualmente vinha desembocando na revolução

dos cravos e num hino mais ou menos explícito à liberdade, este trabalho baseia-se na história de uma família que procura melhores condições de vida, pautada por ideais inexistentes em Portugal, em países como a Argélia, a Roménia e a Checoslováquia – cenário evocado no clímax da narrativa.

A coragem de iniciar uma mudança, uma revolução, é dada a ler através da coragem de uma mãe que, com recurso às agulhas de tricotar, transforma uma cidade monótona numa cidade colorida, arrastando consigo toda a população.

Este trabalho, que tem como pano de fundo a questão da emigração, apesar de contextualizada numa época histórica definida, dá a conhecer ao jovem leitor, através de um conjunto de metáforas, os obstáculos e os gestos que os permitem contornar ou ultrapassar, nesse caminho de construção da liberdade, composto por degraus que podem ser de angústia / preocupação (representados na obras pelo surgimento das rugas na testa do pai), de alegria (simbolizada pelas tranças que a mãe faz no cabelo da filha), e, sobretudo de esperança (as rugas que se desvanecem da testa do pai, a possibilidade de criar roupas diferentes com as mesmas cores de sempre, através do tricô da mãe) e de liberdade, quando, um pequeno gesto iniciado por uma mãe corajosa contagia toda a cidade, que passa de triste e monótona a alegre e colorida, visitada por andorinhas, anunciando a Primavera: a autêntica.

Silei, Fabrízio e Quarello, A. C., Maurício (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa: Dinalivro.

Uma história que ocorre em dois planos diegéticos distintos: avô e neto visitam o museu onde se encontra exposto o autocarro que transportava Rosa Parks, no dia 11 de dezembro

de 1955. O avô também viajava naquele autocarro no dia do histórico NÃO, que veio pôr fim à segregação racial.

Com belíssimas ilustrações de Maurizio Quarello, esta obra recomendada pela Amnistia Internacional, perpetua memórias, que, sendo tristes, não podem ser esquecidas, eterniza o impacto provocado por uma ato de coragem, e leva-nos ainda a refletir sobre a partilha de histórias de vida entre diferentes gerações.

A propósito desta obra poderíamos retomar o discurso de José António Gomes (2009, p. 13-14), quando se refere ao “valor da literatura na construção da memória histórica, de todos e de cada um, numa época, a nossa, em que o culto do efêmero e a rendição ao brilho fugaz de um certo presente são potenciados pela mediatização desmesurada da atualidade”. Efetivamente, temas históricos fraturantes, como o são, apenas a título de exemplo, o holocausto, a inquisição, ou a segregação racial, são parte de uma memória coletiva, que pela atrocidade de que se revestem, é urgente conhecer, e continuar a dar voz, não apenas sob um perspectiva de “solidariedade para com a Humanidade”, mas sobretudo sob um prisma de cidadania ativa, onde é possível compreender a importância de pequenos gestos e o poder da resiliência.

Nesta obra é possível perceber o peso da culpa que o avô carrega, pelo facto de não ter tido a coragem de Rosa, por se ter deixado vencer pelo medo:

- O lugar onde estás sentado é o lugar que a Rosa não cedeu naquele dia. O lugar onde eu estou sentado é o mesmo que ocupei naquela altura. O lugar do qual me levantei por ter medo. Por não saber dizer não. Olha para o retrato dela (...) Repara que não há aqui nenhuma imagem do teu avô, porque teve medo. (...)
- Desculpa? Desculpa de quê, avô?



- De não ter tido a coragem da Rosa. Desculpa por não estar naquela parede.

(Silei, 2011, s/p)

Para além do facto histórico subjacente a este trabalho, que ocupa um dos planos diegéticos da narrativa, sobressai, num outro plano, o apelo à responsabilidade de cada um, a importância de “não deixar passar o autocarro”. É esta a mensagem que, aliás, o avô, talvez numa derradeira tentativa de se perdoar a si próprio, deixa ao neto:

Há sempre um autocarro que passa pela vida de cada um de nós. Mantém os olhos bem abertos e não percas o teu.  
(idem, s/p)

### **Metodologia / Estratégias de Abordagem**

As estratégias delineadas para abordagem ao corpus literário, que compõe o presente programa de educação literária na família, foram pensadas no sentido de dar resposta aos principais objetivos do estudo. A descoberta do potencial temático e afetivo encerrados na LIJ e o alargamento do saber enciclopédico, decorrente da diversidade temática dominante na LIJ contemporânea, são os pressupostos base onde assentam as propostas que apresentamos, e que, simultaneamente, contribuem para reforçar práticas de literacia familiar ligadas à leitura.

No que respeita à especificidade da temática desta sessão – “História e Efemérides na LIJ” – , foi nossa opção associar as propostas a vivências próximas das famílias, como os preparativos e as comemorações ligadas à época natalícia, a partilha de memórias relacionadas com esta comemoração ao longo de diferentes gerações e os (incontornáveis) presentes. No que se refere às obras de cunho mais histórico, além de mantermos a ligação às histórias de vida da família, relacionadas

com a emigração, colocamos o nosso foco no jogo de metáforas a que aludimos acima, sendo nosso objetivo promover a reflexão em torno da importância, quer das “rugas”, quer das “tranças”, na prossecução de objetivos e sonhos. A história da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a importância dos Museus enquanto casas que contam as histórias da História deram forma às estratégias de abordagem à última obra do tema, acrescentando, aos objetivos já referidos, o papel da LIJ na promoção de outros hábitos culturais junto das famílias.

Foram, deste modo, sugeridas as seguintes pistas de abordagem:

Mésseder, João Pedro e Sotto Mayor Gabriela (2009). *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*. Porto: Trinta por uma Linha.

1. O Natal do Menino Jesus e o Natal do Pai Natal: compor duas meias / caixas de Natal (imaginário religioso vs popular e/ou presentes para ambos).
2. O Natal ao longo das várias gerações da minha família (friso).
3. Um pedido / agradecimento especial: carta ao Menino Jesus e/ou ao Pai Natal

Cristina, Henriqueta e Kono, Yara (2015). *Com 3 novelas de lã (o mundo dá muitas voltas)*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

4. “As minhas tranças” (coisas que me fazem sentir bem).
5. “As minhas rugas na testa” (coisas que me roubam a alegria).

6. “Outras histórias como esta” (recolha de testemunhos / histórias de vida de pessoas / famílias que saíram de Portugal em busca de liberdade e/ou melhores condições de vida).

Estas propostas, 4, 5 e 6, podem ser representadas em caixas de diferentes cores e com elas construir uma cidade / aldeia / comunidade a que podemos chamar “AS VOLTAS DO (MEU) MUNDO”, que poderá ser decorada com adereços feitos em lã das 3 cores.

Silei, Fabrízio e Quarello, A. C. Maurizio (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa: Dinalivro

7. “A História das histórias” (conversar / pesquisar sobre o facto histórico que deu origem a esta história: o fim da segregação racial nos EUA em 1955).

8. “Leteiros para o meu autocarro” (elaborar slogans simples com base na igualdade de direitos).

9. “Histórias que o Museu me contou” (visitar um museu e descobrir a História por detrás de determinada peça).

10. “O autocarro dos Direitos Humanos” (elaborar um marcador de livro em forma de autocarro com a citação de 1 direito humano significativo para a criança / família).

De acordo com a metodologia deste estudo, cada conjunto de obras permanece com o grupo de famílias envolvidas cerca de um mês, ao longo do qual, e após a componente formativa de cada sessão temática, que integra as orientações de abordagem, as obras são lidas e exploradas em contexto familiar. Findo esse tempo, é feita, na modalidade de *focusgroup*, a partilha de experiências resultantes das propostas apresentadas, ou de outras

que se tenham proporcionado ao longo do percurso de leitura de cada família, de acordo com os diferentes contextos.

## Resultados

a Literatura Infantil e Juvenil possui um valor formativo essencial: o de ampliar a experiência vital da criança, potenciando e estimulando a sua atividade cognitiva, e, em particular, a sua competência intertextual, aspeto tanto mais relevante quanto os nossos alunos se afiguram hoje como recetores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada (Azevedo, 2013, p. 88-89).

Na temática que nos ocupa neste estudo exploratório, e partindo de uma análise de resultados ainda muito preliminar, é já possível aferir do enorme potencial de que se reveste a literatura infanto-juvenil em geral, e este tema em particular, quando abordados, de forma orientada, em contexto familiar.

De uma forma geral e no respeito às três obras, foi possível percecionar a atenção dedicada aos elementos paratextuais: no caso de *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*, o título “antítese”, que se apresenta por oposição ao grande plano dado à figura icónica do Pai Natal conduziu a inferências propiciadoras de uma reflexão mais profunda ao longo da obra; já em *Com 3 novelas de lá (o mundo dá muitas voltas)*, foi possível percecionar a mudança de cores da guarda inicial (que se apresenta a preto e branco), para a guarda final (que se apresenta colorida), conclusão reveladora da compreensão do caminho e da importância do gesto: as guardas apresentam o mesmo padrão, que sugere conjuntos de agulhas de tricotar, embora a sua disposição também faça lembrar a letra V, que, de acordo com uma das crianças, significaria a Verdade ou a Vitória. Na obra *O Autocarro de Rosa Parks*, a mudança de tonalidade de cor de acordo com o plano diegético da narrativa não passou

despercebida, as páginas representativas da História são a preto e branco, e a história da História (contada pelo avô) é a cores.

Em relação ao conteúdo, no que respeita ao tema do Natal, a leitura da obra deu origem à colocação das típicas questões das crianças destas idades: O Pai Natal existe? Quem é que traz, afinal, os presentes? Como já referimos antes, nesta obra convivem harmoniosamente ambos os imaginários de Natal, pelo que as famílias decidiram, de acordo com as suas convicções, ora continuar a perpetuar a Magia do Pai Natal, ora dar ao Pai Natal a função de ajudante do Menino Jesus, ora arranjar funções distintas para cada um deles, como as prendas ao Pai Natal e a proteção ao Maiúsculo Menino. Houve ainda quem decidisse ir mais longe, e enriquecer o assunto com outros saberes, como o filme “S. Nicolau” e até o acompanhamento da viagem do Pai Natal através do sítio *web* americano criado para o efeito.

Relativamente às pistas sugeridas, serviram de mote para a criação de meias de Natal para os protagonistas da obra, nas quais seriam colocadas, para o Pai Natal: uma roupa para ele não ser todos os dias o Pai Natal; e um Relógio; para o Menino Jesus, uma casa com mais conforto para Ele, Maria e José; e uma roupinha quentinha. A partilha de experiências e histórias de vida de Natais idos foi também levada a cabo, tendo sobressaído essencialmente o valor que era dado aos pequenos presentes que as crianças recebiam (as bombocas, os chocolates do pinheiro...), mas também a presença da família reunida, a lareira com uma grande fogueira, o debulhar de pinhões e o jogo do rapa. Já em relação às cartas, mantiveram-se, na sua maioria ao Pai Natal, embora os pedidos de presentes materiais tivessem reduzido significativamente após a leitura da obra – uma das crianças chegou mesmo ao ponto de pedir a carta de volta para riscar um dos dois presentes que havia pedido, dizendo que um lhe bastava.

A obra *Com 3 novelos de lã (a vida dá muitas voltas)*, tendo em conta o cunho fraturante do tema, gerou uma interessante reflexão em torno de conceitos como revolução e transformação. O próprio aspeto gráfico da obra, cuja presença constante de pontos e agulhas de tricotar (gestos pequenos, gestos diferentes, gestos repetitivos) chamou a atenção das crianças, que acharam este livro “diferente” e inquietante. A partilha de histórias de vida relacionadas com a emigração foi, neste caso, particularmente rica, pois todas as famílias se viram envolvidas na situação, desde bisavôs, avós, pais, tios, irmãos e até maridos (no caso de uma família). O diálogo gerado à volta dos motivos que levaram cada uma destas gerações a emigrar (algumas resultantes do mesmo contexto presente na obra em análise: a fuga ao regime do estado novo), os países de destino, as dificuldades enfrentadas, a forma como encararam os factos, as vitórias conseguidas, e sobretudo as emoções associadas a estes acontecimentos, constituíram, de acordo com as famílias presentes, momentos de grande aproximação familiar, de fortalecimento de laços afetivos, e de um grande respeito e admiração pela História não só do país, mas da própria família: a maioria das crianças desconhecia o passado dos seus familiares.

O jogo de metáforas, entre as “tranças” e as “rugas”, foi essencialmente um exercício de reconhecimento (das vicissitudes da vida), mas sobretudo de gratidão. As crianças beneficiárias deste programa não tinham, felizmente, a título pessoal, muitas “rugas”, tendo sido destacado aquilo que lhes causava algum descontentamento, como o facto de a mãe, às vezes, se zangar, as brigas com os amigos, e o ter que se deitar cedo. Problemas de índole mais geral também foram referidos, como as guerras e as crianças que passam fome. E houve também quem transformasse as suas rugas em objetivos (talvez movido pela força das agulhas): distribuir melhor a riqueza pelas pessoas do mundo;

morar sempre em Portugal; juntar todos os familiares no nosso país. Quanto às tranças, que representam a gratidão, foram apresentados gestos pequeninos como o brincar, a chegada da tia, a receção de uma prenda, a chegada do verão, a companhia do pai, a alegria de ver os outros felizes, mas também valores nobres como a Família, o Amor e a Liberdade.

Da exploração realizada, e de acordo com as pistas sugeridas, foram ainda construídas / personalizadas algumas caixas que congregam as diferentes leituras e descobertas.

A leitura de *O Autocarro de Rosa Parks*, apesar do seu texto longo e da dureza de algumas das suas ilustrações, acabou por se revelar uma das obras de eleição das crianças destas famílias. O tema despoletou grande curiosidade e a opção pela ligação da obra à Declaração Universal dos Direitos Humanos resultou numa compreensão mais efetiva do problema, bem como na aproximação do mesmo a outras realidades sociais atuais que também contrariam esta Declaração. Todos os envolvidos referiram ter efetuado pesquisas quer sobre este facto histórico, tendo chegado a outros nomes como Martin Luther King ou Nelson Mandela, quer sobre a Declaração dos Direitos Humanos<sup>88</sup>, e ainda sobre os Direitos da Criança. Esta última Convenção, pela proximidade inerente à faixa etária envolvida, foi muito apreciada e explorada pelas crianças, que chegaram, inclusive a fazer livros acordeão com os direitos das crianças ilustrados. Os conceitos (difíceis) de segregação e de escravatura foram também alvo de análise e conversa por parte dos envolvidos, a partir da leitura desta obra.

As pistas de abordagem sugeridas foram, na sua maioria, concretizadas (e até superadas como vimos acima), tendo-se

---

<sup>88</sup>No blogue de apoio ao projeto foram disponibilizados alguns recursos como curtas metragens, ou páginas web de interesse sobre o tema.

assistido, de acordo com os testemunhos dos pais, a verdadeiras manifestações em prol da defesa dos direitos humanos e/ou das crianças. Os mais votados, que estiveram na origem dos slogans, foram o direito à Diversão, à Liberdade, à Igualdade, e o direito à Vida.

A questão dos Museus, enquanto repositórios da História e das histórias, foi também alvo de conversa, tendo sido referidas visitas a museus locais como o do Brinquedo, dos Terceiros e do Pão, e ainda o Museu dos Coches: mais um ganho colateral no que à promoção de hábitos culturais diz respeito.

De referir ainda que, após as partilhas resultantes das leituras do tema em análise, são sugeridas outras leituras complementares, que se apresentam brevemente na sessão, e cuja informação mais detalhada segue para o blogue de apoio ao projeto<sup>89</sup>.

Partindo da análise dos testemunhos das famílias envolvidas, este estudo exploratório permite-nos avançar que o

---

<sup>89</sup> Dentro da temática História e Efemérides na LIJ foram sugeridas as seguintes obras:

Textos que cruzam o imaginário popular e religioso do Natal:

Soares, Luísa Ducla e Lopes, Maria João (2012), *O Pai Natal e o Menino Jesus*. Porto: Civilização.

Pina, Manuel António e Carmo, Inês do (2015 –reed.), *O Cavalinho de Pau do Menino Jesus e outros contos de Natal*. Porto: Porto Editora.

Textos que abordam a temática da liberdade, em Portugal:

Pina, Manuel António e Oliveira, Evelina (2005). *O Tesouro*. Porto: Campo das Letras.

Textos que abordam questões relacionadas com os Direitos Humanos e os Direitos da Criança:

Soares, Luísa Ducla e Wojciechowska, Danuta (2009). *No dia da Criança*. APCC.

Ascenso, Abigail (2008). *Conhece os teus direitos*. 7 dias, 7 noites.

Vieira, Vergílio Alberto e Dias, Rita (2007). *Para não quebrar o encanto*. Lisboa: Caminho.

ALE+ALE (2007). *O Menino de Cor* (adaptação de um conto tradicional africano). Lisboa: Livros Horizonte.



conhecimento de obras e de meios que ajudem os pais a criar contextos favoráveis de leitura em ambiente familiar, através da descoberta do potencial temático encerrado na LIJ, vem contribuir para o alargamento do conhecimento enciclopédico dos envolvidos, despertar a curiosidade não só pela História, mas pelas histórias de vida familiares, reforçar laços afetivos, alargando, simultaneamente, o leque de práticas de literacia familiar. No entanto, apenas mediadores solidamente formados, capazes de orientar este primeiro mediador que é a família, conseguirão lançar as sementes capazes de criar a urgente necessidade da leitura literária. Ou, como referem Viana e Martins (2009),

Adotando uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, Escola e Família não são sistemas estanques, mas sistemas em comunicação. Assim sendo, se não se verifica (ainda) uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na escola é porque muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas. (Viana e Martins, 2009, p. 27)

### **Bibliografia ativa**

- Mésseder, J. P. e Sotto Mayor, G. (2009). *O Pai Natal e o Maiúsculo Menino*. Porto: Trinta por uma Linha.
- Cristina, H. e Kono, Y. (2015). *Com 3 romãs de lã* (o mundo dá muitas voltas). Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Silei, F. e Quarelo, M. (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa: Dinalivro.

## Referências

- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La-Mancha.
- Colomer, T. (2002). *Siete Claves para valorar las historias infantiles*. Madrid: FGSR.
- Gomes, J. A. (2009). Estudos sobre Literatura e Memória. In A. M. Ramos et al. *A Memória nos Livros: História e Histórias* (pp. 13-21). Porto: Deriva.
- Mendoza, A. (2004). *La Educacion Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: EdicionesAljibe.
- Ramos, A. M. (2013). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Roig Rechou, B.-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Viana, F. e Martins, M. (2009). Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro e F. L. Viana (org.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.

## **Doutoramento em Estudos da Criança**

O Ciclo de Estudos conducente ao *Grau de Doutor em Estudos da Criança* tem a duração de 3 anos (em regime de tempo inteiro, com 6 semestres curriculares) e de 5 anos (em tempo parcial para estudantes-trabalhadores), num total de 180 ECTS.

Apresenta, de acordo com a legislação em vigor, uma estrutura curricular em 5 áreas de especialização:

- *Educação Física e Saúde Infantil* (Educação Física e Lazer, Saúde Infantil)
- *Infância, Desenvolvimento e Aprendizagens* (Matemática Elementar, Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, Psicologia do Desenvolvimento e da Educação)
- *Educação Artística* (Educação Musical, Educação Dramática, Comunicação Visual e Expressão Plástica)
- *Educação Especial* (Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Intervenção Precoce)
- *Infância, Culturas e Sociedade* (Sociologia da Infância, Direitos da Criança, Políticas Públicas para a Infância, Literatura para a Infância).

### **Contatos**

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Tel.: 253604240 Fax: 253604659

E-Mail: [sec-dout-ec@ie.uminho.pt](mailto:sec-dout-ec@ie.uminho.pt); [sec@ie.uminho.pt](mailto:sec@ie.uminho.pt);

URL: <https://www.ie.uminho.pt>

Este Ciclo de Estudos visa, essencialmente, o desenvolvimento de:

- capacidades de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa, respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas.

### **Acesso a estudos superiores**

Uma vez que este curso é de 3º Ciclo, ele confere capacidade técnico-científica para acesso a outros cursos, nomeadamente a formação de Pós-Doc e a Provas de Agregação.