

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E LITERATURA: DIVERSOS OLHARES



ILUSTRAÇÃO

DANE D'ANGELI

ORGANIZADORES

JURACY MACHADO PACÍFICO
JUSSARA SANTOS PIMENTA
FABIANO TADEU GRAZIOLI
JOSEMIR ALMEIDA BARROS
JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO


edufro
Editora da Universidade
Federal de Rondônia

Infâncias, crianças e literatura: diversos olhares

Juracy Machado Pacífico
Jussara Santos Pimenta
Fabiano Tadeu Grazioli
Josemir Almeida Barros
José Lucas Pedreira Bueno
(Organizadores)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Reitor Ari Miguel Teixeira Ott
Vice-Reitor José Juliano Cedaro



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Lou-Ann Kleppa
Ariana Boaventura Pereira
Carlos Alexandre Trubiliano
Eliane Gemaque Gomes Barros
Gean Carla Silva Sganderla
Leandro Soares Moreira Dill
Márcio Secco
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Pedro Ivo Silveira Andretta
Ricardo Gilson da Costa Silva
Xênia de Castro Barbosa

Editora Filiada



Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia
BR 364, Km 9,5
Campus Unir
76801-059 - Porto Velho - RO
Tel.: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

Infâncias, crianças e literatura: diversos olhares

Juracy Machado Pacífico
Jussara Santos Pimenta
Fabiano Tadeu Grazioli
Josemir Almeida Barros
José Lucas Pedreira Bueno
(Organizadores)



Porto Velho
2020

© 2020 by Juracy Machado Pacífico, Jussara Santos Pimenta, Fabiano Tadeu Grazioli,
Josemir Almeida Barros e José Lucas Pedreira Bueno (Organizador@s)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Dane D'Angeli

Revisão:
Débora Aparecida Santos Pimenta
Dra. Jeane Mari Spera

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Guilherme André de Campos

Impressão e acabamento:
Seike & Monteiro Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Infâncias, crianças e literatura: diversos olhares/ organização Juracy Machado Pacífico,
Jussara Santos Pimenta, Fabiano Tadeu Grazioli, Josemir Almeida Barros, José Lucas
Pedreira Bueno. - Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

177 p.; il.

ISBN: 978-65-87539-22-5 (físico)

ISBN: 978-65-87539-12-6 (digital)

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Cultura Infantil. 4. Práticas pedagógicas. 5.
Infâncias. I. Pacífico, Juracy Machado. II. Pimenta, Jussara Santos. III. Grazioli, Fabiano Tadeu.
IV. Barros, Josemir Almeida. V. Bueno, José Lucas Pedreira. VI. Fundação Universidade Federal
de Rondônia.

CDU 373.2/3:37.02

Sumário

- 7 PREFÁCIO
- 9 1. PRINCIPIAR MIRADAS PARA AS INFÂNCIAS, CRIANÇAS E LITERATURA
- 15 2. CRIANÇA, LITERATURA INFANTIL E SOCIEDADE: ESTUDO COMPARATIVO DAS OBRAS *CRIANÇA, MEU AMOR...* E *COISAS DE MENINO*
- 37 3. INFÂNCIA E POESIA EM MANOEL DE BARROS
- 53 4. LITERATURA EDUCADORA: IMAGENS DE CRIANÇAS NA LITERATURA DE OSMAN LINS
- 65 5. CALA A BOCA JÁ MORREU, QUEM CONTA A HISTÓRIA SOU EU: EDUCAÇÃO, LITERATURA E INFÂNCIA
- 77 6. A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA DESVALIDA NO ESTADO NOVO PORTUGUÊS: OS PARQUES INFANTIS DA POETA FERNANDA DE CASTRO
- 93 7. CONTOS E RECONTOS: A CRIANÇA FALA
- 107 8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FOTOGRAFIA: AJUSTANDO O FOCO
- 125 9. OS E-BOOKS E O ACESSO À LEITURA NAS BIBLIOTECAS INFANTIS

- 131 10. OS REGISTROS PICTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS:
NARRATIVAS SOBRE A BRINCADEIRA DOS QUATRO
CANTOS
- 147 11. ALÔ, ALÔ, AS CRIANÇAS NO RÁDIO: PROGRAMAS
RADIOFÔNICOS PARA CRIANÇAS
- 169 SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

PREFÁCIO

Se tivéssemos a chance de perguntar novamente a Cecília Meireles (1984) quais os livros mais indicados para as crianças lerem, provavelmente, a poetisa ainda responderia que seriam aqueles que mais lhes agradassem. Isso porque, para além de pensar na formação integral da criança, ela nutria um respeito imensurável pelo ponto de vista do pequeno leitor, por sua capacidade de interferir com toda criatividade que lhe é peculiar na cultura e nas relações sociais entre os seres humanos.

Passadas mais de cinco décadas das conferências que a poetisa preferiu para os professores em Belo Horizonte, registradas em livro de importância inestimável na historiografia da literatura infantil, eis que um grupo de pesquisadores se reúne com vistas a dar continuidade ao debate sobre a relevância da produção cultural da e para a criança.

Somos capturados, então, por uma sequência de ensaios escritos com todo rigor, sem que, por isso, se perca a leveza da narrativa. Do conjunto dos dez capítulos que compõem **Infâncias, Crianças e Literatura**, saltam aos olhos temas e problemas que afetaram a condição de existência da criança no passado e outros tantos que nos interpelam no tempo presente, tal como os estilos de vida acelerados na sociedade contemporânea nos fazem lembrar. Dentre os temas pungentes, há a retomada de projetos caros ao campo das Letras e à área da Educação tais como o direito inalienável da criança (e do homem) à literatura, aos espaços formais e informais de aprendizagem, aos meios digitais e impressos que se relacionam, na obra, à cultura infantil.

Nesse exercício de rememoração, valeria ainda indagar ao crítico literário Antonio Candido a respeito do que afirmou em uma palestra sobre direitos humanos e literatura nos idos de 1988. Nela, ressaltou com todas as letras o direito do homem à literatura (1995). Nosso saudoso mestre, alinhado à crítica social que elegera, dizia que se tratava, sobretudo, de “confirmar o homem na sua humanidade”, posto que todos nós, assim como sonhamos, nascemos, do mesmo modo, com a vocação de

fabular. E, ainda, que negar a possibilidade de fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Por esse ângulo, ler **Infâncias, Crianças e Literatura** torna-se, então, uma maneira de dar continuidade a nossa capacidade de fabular um sem-número de episódios sobre a criança. Alguns, inclusive, colocam a realidade pelo avesso de modo admirável. E mais, a leitura do livro convoca-nos a testemunhar as várias infâncias de que temos notícia, além daquelas que, em resistência, ousamos sonhar. Sobre a função da literatura, bastaria pensar em deslocamentos semelhantes. A bem da verdade, trata-se de uma oportunidade ímpar de se imaginar histórias criadas a partir de enredos bastante originais. Tão originais que nos instigam a reinventar a dura vida cotidiana em um Brasil dilacerado por tamanha desigualdade social.

Aliás, por falar em (re)inventar, com Manoel de Barros, podemos sempre supor “que, depois: sábio não é o homem que inventou a bomba atômica. Sábio é o menino que inventou a primeira lagartixa.” (1998).

Pois bem, tudo leva a crer que o livro que tenho a alegria de apresentar nessas linhas trará contentamento também para muitos leitores. Penso, de modo especial, na alegria de professores e estudantes da área das ciências humanas e sociais e professores dos ensinos fundamentais e médio.

Vamos à leitura?

Rio de Janeiro, setembro de 2017.

Márcia Cabral da Silva

Referências

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Desenhos de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Terceira edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

1. PRINCIPIAR MIRADAS PARA AS INFÂNCIAS, CRIANÇAS E LITERATURA

A presente coletânea intitulada “Infâncias, crianças e literatura”, como o próprio título sugere, lança diversas miradas para as infâncias contemporâneas, nas quais a criança e os produtos culturais pensados para ela, principalmente a literatura infantil e juvenil, no suporte impresso e também em outros suportes, ganham destaque, a ponto de figurarem como tema dos textos na publicação que a Universidade Federal de Rondônia, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar da UNIR, em trabalho colaborativo com vários outros programas de Pós-Graduação do Brasil, agora apresenta à comunidade.

Além do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância, que dá sustentação à temática no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar da UNIR, outros grupos de pesquisas apresentam resultados de suas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, sendo: PPGE/UFMT, PPGE/UFMG, PPGE/UFTM, ProPEd/UERJ e PPGE/UNESA. Além dos programas, docentes de outras instituições, tais como FAETEC, URI/RS, FMT/UNIC/MT e de secretarias de educação apresentam textos nesta obra.

No primeiro texto, Paulo César Prazeres Moura (FAETEC) coloca em discussão a função da literatura infantil no ambiente escolar. Em estudo intitulado “Criança, literatura infantil e sociedade - estudo comparativo das obras *Criança, meu amor...* e *Coisas de menino*”, o autor discute a dupla face do livro infantil: o ético e o estético. Emprega, assim, a Literatura Comparada como método de investigação de duas obras literárias: *Criança meu amor...* (1924) e *Coisas de menino* (1974). Parte da perspectiva de que todo livro infantil possui uma dimensão moral-educativa e uma dimensão estético-literária. A comparação dessas duas obras representa, então, a busca pela identificação de dois pontos de uma trajetória histórica de mudanças

éticas e estéticas, que acabam por projetar diferentes imagens da criança e, por conseguinte, diferentes visões de políticas educacionais.

Rodrigo da Costa Araujo (FAFIMA), Fabiano Tadeu Grazioli (URI/RS) e Rosemar Eurico Coenga (IFMT/UNIC/MT), em “Infância e poesia em Manoel de Barros”, segundo texto da coletânea, estudam representações da infância no discurso lírico de Manoel de Barros. Como *corpus* de análise para suas leituras, utilizam o livro infantojuvenil “O Fazedor de amanhecer”(2001), além de outros textos do conjunto da obra do poeta pantaneiro.

“Literatura educadora: imagens de crianças na literatura de Osman Lins” é um texto que discute o problema da formação humana por meio da literatura. É o terceiro texto da obra. Os autores Ivanor Luiz Guarnieri (UNIR) e Claudemir da Silva Paula (UNIR) investigam em obras literárias como pode ser auferido o senso crítico do autor para questões sociais, a partir de imagens de criança em situação de existência precária. Buscam, ao analisar a literatura, uni-la à Educação e chamam a essa união de literatura educadora. No estudo desenvolvido, analisam obras do autor Osman Lins que consideram possuir aguda sensibilidade social e senso crítico, aspectos esses que, para os autores, são demonstrados tanto em narrativas literárias quanto em artigos de jornais e ensaios. As obras analisadas neste artigo foram “O visitante” e “Retábulo de Santa Joana Carolina”.

A vocação do texto “Cala a boca já morreu, quem conta a história sou eu: educação, literatura e infância”, de Robson Fonseca Simões (UNIR), é a de ver com outros olhos as ações pedagógicas diferenciadas com crianças nos territórios das escritas literárias que falam de si; em outras palavras, a literatura feita pelos próprios estudantes. Mas o que é mesmo a infância? O que é ser criança? Estas questões não são tão fáceis de serem respondidas. Surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo e a compreensão da criança, suas maneiras de aprender. Os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo. Dessa forma, valorizar as diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicional, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas é um caminho diferenciado que pode ser trilhado tendo como prática pedagógica as escutas

e registros das memórias/histórias das próprias crianças. Pelas escritas literárias que falam de si, a cultura do silêncio, internalizada pelos sujeitos que pensam nada saber, pode começar a dar lugar à cultura da história e à da memória. O autor se vale dos estudiosos Marcuschi (2010), Bakhtin (1999), Beaugrande (1997), Lejeune (2008) e Barthes (1999) para refletir que a natureza das escritas de si presta-se aos requisitos de uma escola democrática que também leve em conta as histórias das próprias crianças que frequentam as instituições de ensino.

No início da década de 1930, instalou-se em Portugal a ditadura de António Salazar. Dentro das iniciativas que se materializaram no período, destacamos uma das experiências oficiais de educação do regime: os “Parques Infantis”, criados e coordenados por Fernanda de Castro, casada com António Ferro, então diretor do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN). O trabalho “A proteção da infância no Estado Novo em Portugal: os Parques Infantis da poeta Fernanda de Castro”, de Jussara Santos Pimenta (UNIR) e Juracy Machado Pacífico (UNIR), o quinto da presente coletânea, discute as principais características dessa instituição escolar, trazendo elementos para compreender de que forma essa instituição, criada dentro de princípios ideologicamente nacionalistas e conservadores, tornou-se uma ferramenta capaz de moldar, moralizar e civilizar, defendendo crianças da rua, guardando-as nas horas em que mães e pais estavam trabalhando e socorrendo-as da pobreza e da falta de cuidados. As autoras procuram ainda discutir como essa concepção pedagógica floresceu e foi amparada pela mão do Estado, enquanto assistia-se à repressão, à censura, à perseguição e ao silenciamento da pedagogia renovadora e progressista.

“Contos e recontos: a criança fala”, de autoria de Rosenilda Lima Gomes (SEMED-Ariquemes), Dione Martins Magalhães (SEDUC-P-VH) e Juracy Machado Pacífico (UNIR), sexto texto da coletânea, é resultado do plano de intervenção realizado na Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, na cidade de Ariquemes, Estado de Rondônia, com alunos da Pré-Escola. As autoras selecionaram atividades específicas visando oportunizar aos alunos o desenvolvimento da oralidade e, em especial, poderem se expressar com segurança. Definiu-se a contação e o reconto de histórias

como estratégias que possibilitassem a ampliação da linguagem oral. Por meio da literatura infantil, as crianças têm a oportunidade de se expressarem e, quando o professor oportuniza a criança a relatar o que ouviu, ela exercita sua imaginação, na maior parte das vezes recriando os fatos, que são agora mesclados com situações reais da vida da criança; isso faz que ela exercite sua oralidade. Para desenvolvimento do trabalho, buscou-se subsídios teóricos para orientar a prática pedagógica, pois só por meio de intervenções significativas é que se pode ver a ampliação da linguagem das crianças. Ao final, constata-se que as crianças são o sujeito do processo de ensino e aprendizado, mas é por meio de uma prática intencional e bem fundamentada que os objetivos são alcançados.

No debate sobre a formação de professores, poucas vezes inclui-se a relevância da fundamentação e do uso da linguagem visual em contextos educacionais. O texto “Formação de professores e fotografia: ajustando o foco”, de Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (PPGE/UNESA) e Daniela Punaro Baratta de Faria (UNESA), apresenta possibilidades para contemplar o letramento visual, a interpretação, a produção e o uso de imagens em situações de ensino-aprendizagem e discute a importância da formação de professores para o uso e produção de imagens e suas potencialidades como linguagem expressiva e comunicacional. Desse modo, o professor poderá desenvolver uma percepção crítica em relação à leitura e produção de imagens fotográficas e, com isso, melhor utilizá-las em situações de ensino. Portanto, sugere-se que, com uma formação teórico-prática, os professores possam reconhecer o bom uso da fotografia para a educação. Para isso é fundamental que eles estejam e sintam-se preparados em relação ao uso da imagem.

“A biblioteca infantil e o uso de *e-books*: novas leituras”, de Rejane Sales de Lima Paula (UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (PPGE/UFTM), Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze (UNIR) e Sirlaine Galhardo Gomes Costa (UNIR), oitavo capítulo da coletânea, retrata a importância da leitura para o desenvolvimento social da criança em formação, além de destacar a influência das novas tecnologias como facilitadoras do hábito de leitura, ao proporcionar para o leitor as variadas literaturas

infantis que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem por meio da biblioteca infantil.

O nono capítulo da coletânea, «Os registros pictográficos das crianças: narrativas sobre a brincadeira dos quatro cantos», de Suelene de Rezende (SME/Cuiabá/MT) e Rute Cristina Domingos da Palma (PPGE/UFMT), apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, e objetivou investigar quais noções espaciais as crianças de duas turmas de Educação Infantil mobilizam ao brincar, e como as manifestam. A partir da compreensão da brincadeira como mobilizadora de aprendizagens nessa faixa etária, apresentam, no capítulo, a discussão da brincadeira Quatro Cantos, especificamente sobre as manifestações das crianças, expressas nos registros pictográficos.

Finalizando a coletânea, o Capítulo 10, sob o título “Alô, Alô, as crianças no rádio: programas radiofônicos para crianças”, de autoria de Josemir Almeida Barros (PPGEE/MEPE e Rita Marisa Ribes Pereira (ProPED/UERJ), traz para o debate a linguagem radiofônica e o público infantil. Os autores iniciam perguntando: O que ouvem essas crianças? Há programas produzidos especificamente para elas? Em que medida as crianças participam efetivamente da produção da radiodifusão? Tais questões compuseram o centro das discussões de uma dissertação de mestrado e são colocadas no capítulo a fim de ampliar as possibilidades de análise da relação das crianças com a radiodifusão. Observando e conversando com crianças bem como observando a produção de programas radiofônicos, os autores encontram subsídios para uma análise mais robusta sobre o rádio e sua relação com o público infantil, especialmente em tempos que consideram, ao menos no aspecto legal, que as crianças são sujeitos e detentoras de direitos.

Os produtos culturais pensados para a criança no mundo contemporâneo, assinalados no início desta apresentação, são sempre a realização ou a concretização, ou até, poderíamos dizer, a atualização de uma linguagem. Pensar as infâncias contemporâneas é, antes de tudo, pensar as linguagens com as quais a criança de nosso tempo entra em contato. Sua capacidade de

interagir com os outros, com o mundo tecnológico e humano que a rodeia, e principalmente de simbolizar e ressignificar seu mundo interior, será tanto maior quanto forem as oportunidades que ela tiver de interagir significativamente com as diferentes linguagens. Nesta coletânea de trabalhos, podemos localizar as experiências tradicionais com o livro impresso, de leitura e desdecodificação do ser humano através da palavra literária; as experiências mais remotas, como as que envolvem a contação de histórias; as mais contemporâneas, que envolvem as novas tecnologias, entre outras. O ideal é não limitar o convívio da criança a uma ou outra dessas linguagens e, sim, ofertá-las na multiplicidade que é característica do mundo contemporâneo e que a coletânea que agora convidamos a ler procurou traduzir.

Boas leituras!

Juracy Machado Pacífico
Jussara Santos Pimenta
Fabiano Tadeu Grazioli
Josemir Almeida Barros
José Lucas Pedreira Bueno

2. CRIANÇA, LITERATURA INFANTIL E SOCIEDADE: ESTUDO COMPARATIVO DAS OBRAS *CRIANÇA, MEU AMOR... E COISAS DE MENINO*

Paulo César Prazeres Moura

1 Literatura infantil: um caso para Letras ou Pedagogia?

Ainda que a literatura e, em geral, a arte resultem em produtos desinteressados, sem função utilitária, não se pode dizer o mesmo do gênero da Literatura Infantil, que é por essência funcional. Ela não pode ser estudada dissociada do seu leitor. Como diz Renato de Almeida:

Enquanto o escritor pode produzir emoções diferentes, e uma mesma situação ou mesmo personagem ser interpretado diferentemente, no livro infantil tem destino marcado! recriar a criança, educando, se possível, e favorecendo o desenvolvimento de sua inteligência (ALMEIDA, 1986, p. 200).

Não obstante, não se devem confundir os livros infantis recreativos com os didáticos. Estes visam a ensinar, a transmitir conhecimentos de uma disciplina. A literatura infantil recreativa, embora seja desinteressada e, por isso, não se envolva com o ensino sistemático, ela deve, ainda assim, ser educativa e até ser instrutiva. Nas palavras de Renato Almeida, a literatura infantil tem outra função; diz ele:

Seu fim é emocionar artisticamente a criança, pelo sublime, pelo cômico, pelo patético, pelo trágico, pelo pitoresco ou pela aventura e, ao mesmo tempo, despertar-lhe a imaginação, aperfeiçoar-lhe a inteligência e aprimorar-lhe a sensibilidade (ALMEIDA, 1986, p. 200).

Nesse gênero literário duas questões precisam ser consideradas. São elas: ideia e estilo. Primeiramente, não se pode esquecer a idade do

leitor e o seu desenvolvimento mental. O livro infantil deve estar atento à formação espiritual e moral da criança. Ele deve propiciar, também, deleite, ser fácil sem ser banal, possuir termos compreensíveis, mas que ampliem o vocabulário da criança. Neste sentido, o livro infantil deve evitar plebeísmos grosseiros, expressões de gíria, modismos do linguajar infantil. A linguagem vulgar é totalmente prescindível à literatura infantil¹.

Renato Almeida cita Cecília Meireles, a fim de mostrar o que para ela seria, em suma, a literatura infantil. Aos olhos da escritora, teríamos o seguinte quadro:

a) livros escritos para a infância (didáticos, recreativos e morais); b) contribuição folclórica (canções de roda, brinquedos e parlendas, contos, lendas etc.); c) livros para adultos passados para o domínio infantil (Dumas, F. Cooper, Dickens, M. Reid) e as grandes obras da literatura universal. (ALMEIDA, 1986, p. 201).

Diante desse quadro, cabe-nos uma pergunta: a quem cabem os estudos da literatura infantil? Trata-se de um problema para a Faculdade de Letras ou para a Faculdade de Pedagogia? Como se sabe, a literatura infantil, propriamente dita, é um produto do século XIX, nascida de preocupações educacionais – a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e de lhes facilitar conhecimentos gerais. Dois temas lhes são constantes: o reino infundável do sobrenatural (o maravilhoso) e o movimento de uma ordem humana (o simbolismo). Ambos refletem o aspecto mimético da obra. Por fim, podemos dizer que Hans Christian Andersen foi o seu criador. Ele utilizou os contos folclóricos para a literatura infantil, adaptou-os à infância, conciliou a realidade com a fantasia e deu lições edificantes.

Essas questões, talvez, nos ajudem a responder a pergunta feita – a quem cabem os estudos de literatura infantil? Em nosso ponto de

¹ A finada banda de rock brasileira Mamonas Assassinas, bastante querida pelo público infantil e juvenil, é conhecida, também, pela linguagem vulgar presente em várias de suas letras. Neste caso, o termo “paraliteratura” parece explicar esse fenômeno, enquanto produto “próximo da” literatura, à margem do cânone, objeto da cultura de massa. Com linguagem de baixo calão e humor histriônico, a banda diverte crianças, jovens e adultos. A paraliteratura, como se sabe, pobre de literariedade, depende do juízo público para a sua legitimação.

vista, o livro infantil representa um objeto estético-filosófico, afeito ao esquadramento investigativo de várias ciências, especialmente, da Teoria Literária e da Filosofia da Educação.

Como o próprio nome diz, de um lado, temos o substantivo “literatura”; de outro, o adjetivo “infantil”. No primeiro plano, a garantia de ser uma atividade estética; no segundo, uma atividade ética. A literatura infantil, que não pode ser vista dissociada do seu leitor, torna-se, assim, um instrumento mediador de valores: em termos educativos, de um lado, transmite a moral da sociedade à criança, do outro, expressa uma alteridade – o mundo infantil; em termos estéticos, prosa ou verso, havemos de localizar-lhe as fronteiras do literário; ou seja, suas concepções e critérios, os modos de produção de sentido.

Dessa forma, entendemos que os estudos comparativos representam bem a metodologia de nossa investigação. Sob a perspectiva da Literatura Comparada, faremos convergir à área da Literatura Infantil preceitos da Teoria Literária e da Filosofia da Educação, a fim de podermos desenvolver um estudo acerca da imagem da criança em dois períodos históricos da literatura infantil brasileira do século XX. Essa imagem será verificada, comparativamente, a partir de duas obras literárias; a saber: de Cecília Meireles, *Criança meu amor...* (1924) e de Eliane Ganem, *Coisas de menino* (1974).

Assim sendo, sob o prisma da Literatura Comparada, incidiremos sobre essas duas obras uma visão filosófica da educação – a forma como articulam a mediação educacional – e uma visão teórica da literatura – o que medeiam, em termos de sensibilidade estética. Elas, *Criança meu amor...* e *Coisas de menino*, são vozes históricas de expressividade estética – dois textos, dois momentos históricos, dois estilos de época.

Queremos discutir a relação que se estabelece entre a criança e a sociedade, tendo a obra de arte como instrumento de mediação, especificamente, a literatura infantil. Tomamo-la como um objeto de conhecimento, marcado por dois saberes: o ético e o estético. Seja em Letras seja em Pedagogia, a literatura infantil deve expressar a dupla face de sua essência: objeto de arte, objeto de educação.

Contudo, muitos estudantes confusos se perguntam: *o que é Educação? O que é Literatura? A que faixa etária se dirige esse livro? Além de verso e rima, o que é poesia?*

Bem, a análise comparativa dos livros *Criança meu amor...* e *Coisas de menino* tentará levar essa discussão à alegre ideia da importância da mediação literária na educação da criança, seja por que necessidade for, literária ou pedagógica. Como se sabe, a criança se forma em uma sociedade que tende a se modificar no tempo; logo, a análise comparativa dessas duas obras deve expressar, ao menos, um olhar debruçado na janela do mundo, assistindo as mudanças que reorganizam ideias sobre moral e poética.

2 Sob o signo literário: uma atividade pedagógica dialógica

Dentro de cada criança existe um homem de olhos abertos olhando os mistérios entre o dia e a noite. Dentro de cada homem existe uma criança recolhida numa sombra de crepúsculo que teima em evocar *eu era...* (ABREU, 2009, p. 96-97)

A sociedade é um homem adulto, cujo crivo de seu olhar se oferece como uma lei interior. Seus códigos fixam, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Trata-se de uma lógica racional, esteio do pensamento ocidental.

Nesse quadro, a criança não tem direito à voz, não dita valores, porque lhe faltam saber e experiências suficientes. Carece-lhe autoridade. É um ser que nada sabe. Do ponto de vista da Psicologia da Aprendizagem, o pensamento infantil ainda não está apto para interferências abstratas e generalizadoras, nem tampouco tem a competência suficiente para o uso do código verbal, já que lhe falta a posse das convenções e das regras gerais que lhe dão acesso à significação global.

Segundo as professoras Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira, a ausência da abstração nas crianças é compensada pela presença da concretude. Dizem elas:

É preciso lançar mão de estratégias concretas e próximas à vivência cotidiana da criança, para que, por contiguidade, se possa fazer a transferência e a aprendizagem do conceito. (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Nas palavras das doutoras, é aí que entram a Pedagogia, como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, como mais um produto através do qual os valores sociais passam a ser veiculados (PALO; OLIVEIRA, 2006). Na opinião delas, a arte literária é uma atividade complexa e não natural ao universo da infância, e a Pedagogia, nesse caso, que está assentada em fases sequenciais evolutivas, prevendo uma aprendizagem gradual, linear e contínua, deve facilitar a inserção da arte literária no contexto escolar, criar estratégias para concretizar, ao nível da compreensão infantil, um alto repertório, como o estético.

Dessa forma, continuamos a trabalhar com a ideia de que o livro infantil possui duas funções: uma é pedagógica e a outra é poética. Aquela implica a ação educativa do livro sobre a criança; esta, o estímulo da imaginação, da inteligência e da sensibilidade. Na primeira função, busca-se o controle da criança; na segunda, ao contrário, o domínio poético põe em crise o controle e a previsibilidade, diante da alta taxa de imprevisibilidade da mensagem.

Nesse sentido, o que, a princípio, pode parecer conflitante e inconciliável, na verdade, deve ser um passo de libertação e de amplitude dos horizontes. Vejamos o que dizem sobre essa questão as professoras Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira:

Privilegiar o uso poético da informação é também pôr em uso uma nova forma de pedagogia que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto. Ensinar breve e fugaz que se concretiza no fluir e refluir do texto, sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério. Mais do que falar e preencher, o texto ouve e silencia, para que a voz do seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços e ensinar também. Redescobre-se, então, o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para

aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Pelas palavras das professoras, pode-se observar que à função pedagógica só resta um caminho: o verdadeiro diálogo com o ser literário infantil. Para isso é preciso propor-se como pedagogia primeira e nascente – dizem as professoras –, capaz de rever a sua dominação sobre o ser literário infantil e de banhar-se na qualidade sensível desse ser (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 14). Ambas as funções, portanto, devem incentivar uma harmônica convivência entre elas.

Podemos dizer que, na maioria das vezes, o uso pedagógico do livro infantil atende a uma finalidade educativa de formação de hábitos linguísticos e comportamentais. Porém, ao se falar em uso artístico, cabe a indagação: existe nas escolas uma proposta de literatura infantil como instrumento do pensar crítico – ético e estético? Sabemos que dificilmente encontraremos escolas que tenham essa proposta. Mas, por quê? Arriscamo-nos com Bárbara Vasconcelos de Carvalho a uma explicação: “A Literatura Infantil, para muitos, é apenas um acidente dentro do programa do curso normal, continuando a ser encarada como uma subliteratura” (CARVALHO, s/d, p. 11).

No entanto, há de se considerar simultaneamente outros aspectos, correspondentes também ao livro infantil: o gráfico, o plástico e o literário. Esses três segmentos reproduzem o real caminho dos inventores no campo da literatura infantil.

Esse real caminho representa uma territorialidade estética que faz do livro infantil um objeto de valor artístico. Unicamente pelo caráter pedagógico, ele seria, apenas, uma peça útil ou afetiva – um livro –, mas, pelo que há de invenção artística nele, acaba por se tornar um objeto de arte².

² Cabe ressaltar, no entanto, o que nos fala Walter Benjamin em seu ensaio História cultural do brinquedo; diz ele, assim: “Não resta dúvida de que os velhos livros em seu pequeno formato exigiam de modo muito mais íntimo a presença da mãe, ao passo que os modernos livros *in quarto*, com sua ternura vaga e insípida, parecem ter como função manifestar seu desprezo pela ausência materna”. (BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: *Magia e técnica: arte e política*. (Trad. Sergio Paulo Rouanet). São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 246.)

Podemos dizer, então, que o território da literatura infantil – o gráfico, o plástico e o literário –, como um todo, intermedeia o trânsito da criança na sociedade. Seu valor não está, exclusivamente, em seu caráter utilitário-pedagógico, mas também no fato de se tratar de um objeto estético. No entanto, a grande questão que se apresenta nessa ideia é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como objeto de arte e instrumento de formação crítica da criança. Essa é, na verdade, segundo as professoras Sílvia Cristina Fernandes Paiva e Ana Arlinda Oliveira, uma questão emblemática:

A construção dessas características de pensamento reflexivo nos alunos talvez seja o maior desafio dos educadores em nosso tempo histórico, no qual ainda está arraigada a ideia de uma educação baseada na memorização mecânica e técnica de conteúdos. Professores explicam, repetem e corrigem. Não há diálogo. Sendo assim, não existem o questionamento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 1204).

Por sua finalidade pragmática, a literatura infantil acaba não sendo vista como arte, pois seu objetivo didático faz que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. Esta é a mentalidade de adestramento que perpassa pela grande maioria das propostas pedagógicas das escolas brasileiras: a escola e a literatura infantil no controle e na manipulação do desenvolvimento intelectual e das emoções da criança.

Nas palavras das professoras Sílvia Cristina e Ana Arlinda, o que se tem em contrapartida a esse discurso centralizador e autoritário é o diálogo. Segundo elas, assim se desenha a atividade do professor, quando ele propõe uma forma diferente de lidar com a literatura infantil em sala de aula. Dizem elas:

Diversos teóricos entendem que o uso da literatura infantil com fins pedagógicos distorce sua função principal que não é somente apresentar conceitos, mas sim multiplicar as temáticas, abrir universos de ‘problematização’ e de criação de novos conceitos. O professor ao propor o

diálogo seria o promotor do ‘estranhamento’, do incômodo e do deslocamento necessários à reflexão. (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 1205-6).

Na opinião das autoras, uma situação dialógica é aquela em que a criança fala, opina, questiona, ouve, discute, argumenta, confronta outras ideias e reelabora o seu pensar, construindo, assim, sua identidade. Conforme elas mesmas dizem:

Incitado à curiosidade, ao gosto pela dúvida e à criatividade, o aluno deixa de ser um depositário de informações e passa a ser um sujeito competente e autônomo, distante de dogmatismos. Portanto, sujeito de sua própria história e sujeito de transformação das estruturas sociais injustas. (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 1204).

Em muitas escolas, o uso da literatura infantil está restrito ao serviço do processo de manipulação da criança, cumprindo o papel de transmissor de conhecimento conforme a visão do adulto. Muitas vezes, o professor, figura dominante, utiliza a literatura infantil para transmitir normas de obediência e bom comportamento, como também emprega a literatura infantil no intuito pedagógico de transmitir regras gramaticais.

As professoras Sílvia Cristina e Ana Arlinda, nesse caso, sugerem o desenvolvimento da leitura crítica por meio de textos diversificados e de qualidade. A escola – conforme também pensamos – precisa impulsionar o leitor a uma postura crítica perante a realidade e oportunizar através da literatura infantil a transformação da sua própria experiência de vida. Acreditamos que essa seja uma importante atitude pedagógica, porque se coloca aberta a aprender com “o ser da literatura”. A partir da atividade dialógica, a dupla face da literatura infantil – a ética e a estética – será posta em discussão. O papel pedagógico – a dúvida, o debate, a opinião crítica, a argumentação – é uma das funções da literatura infantil. A sua outra função, o papel estético, é tornar para a criança tudo possível e real – vassoura que vira cavalo, abóbora que vira carruagem, boneco que vira criança etc.

3 Criança, literatura infantil e sociedade: o coração da realidade

No intuito de pensar o papel da literatura infantil no ambiente escolar, escolhemos duas obras literárias e o método comparativo de investigação e análise. A escolha e a comparação dessas duas obras literárias assinalam dois momentos históricos distintos e, conseqüentemente, deflagram a questão da diferença pelas imagens projetadas da criança e pelas mudanças ocorridas na literatura infantil, em termos éticos e literários.

A Literatura Comparada representa o método adotado por nós para confrontar as diferenças e semelhanças que se pode assinalar em relação ao livro de Cecília Meireles e ao de Eliane Ganem. Como se sabe, todo estudo de Literatura Comparada tem por finalidade descrever uma *passagem*, o fato de que alguma coisa literária pode ser transposta para além de suas fronteiras. Queremos fazer, nesse caso, o questionamento dos limites disciplinares e, conseqüentemente, queremos a destruição do muro que separa a responsabilidade pelos estudos de literatura infantil. Nas palavras da professora Tania Franco Carvalhal, essa questão implica um problema: “Ora, essa ampliação de campos no domínio da investigação comparatista pressupõe igualmente uma duplicação de competências”. (CARVALHAL, 2003, p. 46). Conforme a professora Tania Carvalhal, o caminho a ser trilhado deve saber unir e efetivar o processo interdisciplinar. Diz ela, então:

O conceito de *hibridização*, portanto, torna-se central porque ele esclarece as transformações operadas e sintetiza os processos de câmbios culturais que regem as relações onde as mesclas e as interpenetrações predominam. (CARVALHAL, 2003, p. 47).

O caminho interdisciplinar, na opinião da professora, coloca a Literatura Comparada como uma forma de reflexão generalizadora e teorizadora do fenômeno literário (CARVALHAL, 2003, p. 48). Trata-se, na verdade, de um ramo da investigação literária, isto é, uma prática intelectual capaz de confrontar o objeto literário, inclusive, com outras formas de

expressão cultural. Em termos de literatura infantil, podemos dar como exemplo o caminho de passagem que há entre o texto e a ilustração.

Assim, sob o viés da Literatura Comparada, estabelecemos uma relação entre a criança, a escola e a sociedade, e, a partir daí, cogitamos a existência de três instâncias discursivas – uma territorialidade social.

Vejamos: ao tomarmos a palavra “infante”, em sua estrutura mórfica, temos o prefixo in- que significa “negação” e o radical -fante que significa “fala”. No dicionário etimológico do professor Antônio Houaiss, infante quer dizer ‘que não fala, que tem pouca idade, novo, pequeno, criança’. Ao juntarmos, então, a significação do prefixo com a do radical, temos o conceito: *não-fala*.

Em qualquer pessoa, até mesmo na criança, sua identidade linguística tem dimensão social. Por razões espaciais, temporais e sociais, criam-se os sujeitos e suas famílias linguísticas. Para uma criança, seu ingresso na escola representa permutar os limites de sua linguagem doméstica por uma nova consciência do fenômeno da linguagem.

A escola, nesse caso, quer mediar conhecimentos. Ela tem a pretensão de interferir na *zona da não fala* da criança, despertando nela o senso crítico, instruindo-a para viver em sociedade, educando-a para amar a vida. Ela o faz por meio de um projeto pedagógico que usa a arte como mediadora do saber³. Em nosso caso, especificamente, pensamos a arte pelas vias da literatura infantil. A instância discursiva da escola é a *fala da mediação*.

Por fim, o último termo do trinômio: a sociedade. Pensamo-la em termos de mudança: os valores morais, as leis, as intervenções na história. A própria literatura que se modifica em estilos de época e sofre com as

³ Podemos estabelecer uma divisão entre literatura didática e literatura recreativa. Segundo a professora Bárbara Vasconcelos de Carvalho, a literatura didática, antes de mais nada, se propõe a ministrar conhecimentos sistematizados; é de conteúdo instrutivo; são livros de vulgarização de conhecimentos generalizados. Por outro lado, segundo a professora, a literatura recreativa tem por objetivos formar e desenvolver o hábito e o gosto da leitura; disciplinar a atenção; estimular a inteligência e a memória; cultivar a imaginação; despertar o interesse pela sociedade humana e seus problemas comuns; vivificar o espírito, dando-lhe aguçidade e penetração; finalmente, aperfeiçoar o caráter, pois sabemos que a arte é, sobretudo, edificante e moralizadora, predispondo o espírito para os valores estéticos e éticos; para o Bem e para o Belo.

mudanças do mundo. Por isso, a sociedade, o terceiro elemento, é representada pela instância discursiva: *fala da mudança*.

Na *fala da mediação* (a voz da escola), devem-se propor dois caminhos pedagógicos: em um, os livros didáticos e paradidáticos; em outro, em particular, os livros de arte. Aqui, nesse caso, por se tratar de um livro infantil, reflete em si a questão da *não fala*; logo, a transmissão de um valor moral se acopla à ideia de composição da arte literária. Como vimos, *não-fala*: processo de assimilação dos valores sociais pela criança.

Os estudos comparativos investigarão, assim, o trâmite de valores que repercutem dessas duas obras à criança. O que, na verdade, a escola medeia e a criança assimila, e a sociedade, enquanto espaço moral e mutável, introjeta. A relação criança, escola e sociedade será pensada, assim, por uma metodologia comparativa, no intuito de ajudar na compreensão da função mediadora do livro infantil.

3.1 Criança meu amor... e a ideologia escolanovista

Criança, literatura infantil e sociedade: o coração da realidade. O livro de arte, seja na forma que for, deve ser mediado pela escola, no intuito de oferecer à criança algo concernente à sua idade e que vá ao encontro dos seus interesses⁴. Cabe observar, nesse sentido, o que diz Cecília Meireles a respeito da interferência dos adultos na escolha dos livros para as crianças:

De modo que, em suma, o 'livro infantil', se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público. (MEIRELES, 1984, p. 29).

⁴ O respeito aos interesses da criança não impede, porém, que se busque mostrar o mundo a ela pelos livros, propondo-lhe novos interesses. Nesse sentido, parecem-nos verdadeiras as palavras do filósofo Walter Benjamin, quando diz que a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas. (CARVALHAL, 2003, p. 236-7).

Nessas condições, Cecília explica que um bom livro infantil expõe o seu tema, de suficiente elevação moral, em forma singela e correta. Não obstante, a forma mais acertada de se escolher um livro infantil será submetê-lo ao uso da criança. Ela, certamente, não fará uma crítica literária, mas mostrará sua preferência, se o livro a satisfaz ou não. Nessa hora, tudo é misterioso, afirma Cecília, porque é o momento em que se está criando a memória de nossa infância, “nossos embarques pelas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros”. Lembra-nos a escritora:

A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p. 32).

E quais seriam essas qualidades de formação humana? Na opinião modesta da escritora, bastaria ao livro um tema moral, em forma singela e correta. De certa maneira, é isso que encontramos em seu *Criança meu amor...* – livro de qualidade literária e pedagógica.

Esse livro de Cecília Meireles foi publicado pela primeira vez em 1924. Vivia-se, no Brasil dessa época, a transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial. Redefiniam-se as estruturas de poder, e o esforço para a industrialização resultava em mudanças substantivas na educação. Até os anos 20, a educação brasileira comportava-se como um instrumento de mobilidade social. Os estratos que detinham o poder econômico e político utilizavam-na como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com os estratos dominantes.

Em artigo publicado com o título “Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro”, a professora Alexandra Resende Campos compreende a educação no Brasil, na década de 20 do século passado, nesta perspectiva:

Desde o início do século XX, a preocupação em aproximar as famílias da instituição escolar já existia. Ela aparece principalmente com o discurso escolanovista, com o movimento higienista e com algumas práticas empreendidas por alguns intelectuais, como é o caso de Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles. (CAMPOS, s/d. p. 2).

Conforme nos diz a professora Alexandra Resende Campos, o modelo de ensino tradicional utilizado durante o século XIX se mostrou ineficaz para a lógica republicana de instruir a população para modernizar o país. Nessa perspectiva, um grupo de intelectuais da época, conhecidos como renovadores ou progressistas, apontou uma série de questões que deveriam ser priorizadas na reforma do ensino primário. Foram estes os intelectuais: Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme, entre outros. Eles compunham esse grupo que ficou conhecido como movimento escolanovista ou movimento da Escola Nova.

Na visão desses intelectuais, a esperança de uma sociedade moderna propiciava o otimismo para a implantação de um novo modelo educativo, uma educação baseada nas especificidades da infância e no conhecimento científico. Essa nova pedagogia pautava-se nos seguintes princípios: solidariedade, cooperação e assistência social. Todos deveriam ter acesso à educação. Caberia ao Estado possibilitar o acesso das diferentes classes sociais ao sistema público e gratuito de ensino. Para os escolanovistas, a educação deveria ser única e comum para todos, e o ensino deveria ser laico, uma vez que a escola não deveria ser um mecanismo de propagação de crenças e doutrinas religiosas.

Nesse sentido, como assim acreditavam esses intelectuais, as escolas deviam reunir em torno de si as famílias dos alunos, incentivar as iniciativas dos pais em prol da educação e desenvolver atividades de cooperação entre os pais e os professores. Essa obra profundamente social tinha o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola.

Inserida no movimento da Escola Nova, as preocupações educacionais de Cecília Meireles abarcam, também, essas ideias de aproximação da escola à família dos alunos. Conforme nos afirma a professora Alexandra Campos:

Cecília se preocupava com a noção de infância e o respeito que se deveria ter com essa etapa da vida. Preconizava a ideia de uma infância feliz como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e alertava os seus leitores sobre o afastamento dos adultos com o mundo infantil. Seus escritos também enfatizavam o papel social da escola e a sua importância para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Cecília valorizava a aproximação das famílias com a escola como um dos meios de garantir o sucesso da implementação das ideias escolanovistas. Também percebia a relação das famílias com a escola como um meio de esclarecer os pais e os familiares sobre as novas propostas da Escola Nova. Para que essa mudança fosse vista como positiva para a educação dos seus filhos, era necessário que os pais compreendessem esse novo processo educativo. Além disso, Cecília, em seus escritos, pretendia esclarecer também os professores sobre a importância de estabelecer um laço estreito com as famílias dos alunos. (CAMPOS, s/d. p. 11-12).

O livro *Criança meu amor...*, publicado pela Nova Fronteira e fundamentado nessas ideias, é constituído de 37 textos literários, predominantemente em prosa, intercalados por dez ilustrações de Marie Louise Nery. Os 37 textos desse livro expõem conselhos de comportamento e pensamento destinados às crianças. Por isso, pelo tom educativo da obra, alguns contos parecem parábolas. Isso se reforça pela atmosfera estilística do livro: epístola, carta, mandamentos, contos, poemas. Quanto às dez telas do livro, como quadros, elas aparecem emolduradas de forma sóbria e elegante. São molduras ovais e idênticas, que sugerem a ideia de janelas revelando cenas de um mundo delicado e poético. As imagens antecedem sempre ao texto a que se referem e todas elas parecem ter sido desenhadas a lápis; todas em preto e branco. Tudo simples e delicado.

Pelo que se vê no primeiro bloco (os textos que antecedem ao primeiro mandamento), trata-se de um livro bastante preocupado com a educação da criança. Ele tem a nítida intenção de transmitir valores edificantes. O plano político da Escola Nova se reflete nas primeiras páginas do livro, ao relacionar a escola com a casa, e a professora com a mãe. As duas ilustrações desse bloco transmitem, delicadamente, através do retrato do abraço da professora-mãe, e do retrato da criança entregando flores, as ideias centrais da escolanovismo – amor e doação.

No livro, os mandamentos são cinco. E são eles: amar a escola como o lar; amar e respeitar a professora como a mãe; ter os colegas como irmãos; ser verdadeiro e ser dócil. Percebe-se, claramente, que Cecília Meireles estava engajada em um projeto político educacional – a construção de uma identidade cívica. Ela valorizava a aproximação das famílias com a escola como um dos meios de garantir o sucesso da implementação das ideias escolanovistas.

Entretanto, a crítica costuma condenar esse livro, dizendo que revela uma Cecília imatura. Afirma-se, ainda, que o objetivo do livro é transmitir conceitos e pensamentos prontos, e não levar a criança a uma reflexão mais apurada, deixando de lado a função maior da leitura literária, o prazer. Sendo assim, conclui-se que os preceitos de Cecília Meireles sobre literatura infantil e sua função não se justificam nessa obra.

Como se sabe, todo engajamento político revela uma cosmovisão da realidade. O livro de Cecília, nesse sentido, planta a imagem do “menino modelo” e, dessa forma, impõe um tom retórico à narração dos textos, calcado na persuasão e na emotividade. Os textos, marcados de forte teor moralista, usam de diferentes recursos retóricos para transmitir sua ideologia. Nesse caso, além dos mandamentos, chamamos a atenção para o fato de o primeiro e o último texto do livro serem, respectivamente, uma epístola e uma carta.

O primeiro texto responde a pergunta: como o livro chega às mãos de uma criança? Nesse caso, Cecília escreve uma epístola. De forma maternal, a autora se dirige a uma hipotética criança, preparando-a para o recebimento de seu livro. Como um prólogo, a autora introduz e justifica sua obra. O último texto pertence a um gênero similar – a carta. Aqui, no final,

o anonimato desaparece: o emissor é a madrinha e o receptor, sua afilhada. Aquela lhe oferece como recompensa pelos esforços nos estudos – uma biblioteca infantil. Enfim, a epístola e a carta foram a forma escolanovista que Cecília encontrou para falar direto com a criança sobre a importância da leitura. Como dissemos, o engajamento político implica uma cosmovisão de mundo e, no caso desses intelectuais, eles pensavam o desenvolvimento das crianças.

Há no livro, ainda, poemas. Todos compostos em redondilha maior, exceto um, o poema “Cantigas”, que tem um número variado de sílabas poéticas nos versos. No entanto, todos, sem exceção, possuem um tom melódico que garante o prazer estético das crianças. Sobre isso, a professora Bárbara Vasconcelos de Carvalho afirma que a poesia infantil deve ter uma linguagem expressiva e viva, e, também, ser composta em redondilha maior (verso de 7 sílabas), ou menor (de 5 sílabas), para garantir a sensação de um ritmo familiar. (CAMPOS, s/d. p. 98). As metáforas existem e são poéticas, como, por exemplo, em “Cantigas”, quando pensamos que podem ser crianças as flores que querem dormir.

Apesar de encerrada à visão idealista de uma época e, por isso, marcada por um modelo moral de herói (o menino-homenzinho) e por um discurso monologal, *Criança meu amor...* trata, ainda assim, com delicadeza e poesia a criança. Entendemos que a imaginação poética, o sentimento maternal e o teor educativo sejam os ingredientes dessa obra de Cecília Meireles. Como educadora, a escritora oferece à criança um livro infantil. Como escritora, a educadora oferece um plano.

3.2 Coisas de menino: o olhar do mundo de dentro

Em nosso ponto de vista, ao colocarmos em discussão o livro *Coisas de menino*, havemos de tentar entendê-lo como obra decorrente de um movimento cultural originário da década anterior. A década de 60, como se sabe, começou de forma culturalmente promissora: o primeiro voo tripulado em torno da Terra e a expansão da televisão pelo mundo ocidental. Esses acontecimentos marcaram o início de uma nova época: a valorização

da informação, a aldeia global e a era tecnológica. Não obstante, nem tudo foi um mar de rosas, pois, nessa mesma época, construiu-se o Muro de Berlim e, no Brasil, como nos países latino-americanos, iniciaram-se os anos de ditadura.

No Brasil, no âmbito do Ensino dos anos 60, votou-se a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 4.024, de 20/12/61), que, desde 1948, tramitava no Congresso. Essa lei determinava a extensão da escolaridade obrigatória para 8 anos e enfatizava a leitura nos currículos e programas de 1º e 2º graus. Por causa disso, a leitura passou a ser vista como uma habilidade de formação básica e foi colocada como um ponto de apoio das múltiplas atividades propostas aos alunos, durante o processo de aprendizagem. O texto literário passa a servir, assim, de ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral.

Nacionalmente, o ensino da língua portuguesa nas escolas primárias visava levar a criança a um melhor domínio da leitura, a enriquecer seu vocabulário, a se enriquecer de experiências e a desenvolver suas habilidades de compreensão. Segundo a professora Nelly Novaes Coelho, essa nova orientação vai suscitar uma crescente demanda de livros literários, mas que só se acelera realmente nos anos 70. Diz a professora:

E é em função dessa nova tarefa, a ser exercida pelos textos literários, que os livros de literatura infantil começam a ser completados por uma “Ficha” ou um “Roteiro” de questões, visando orientar as atividades decorrentes da leitura em sala de aula ou extraclasse. (COELHO, 1985, p. 212).

Assim sendo, o cuidado e a esperança voltam-se para o ensino básico, reconhecido como decisivo para a educação. Pedagogicamente entende-se que o livro é o elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural e, assim, surgem programas culturais, seminários, publicações, cursos universitários etc. Do ponto de vista da educação, promove-se a leitura para resgatar faltas do sistema educacional.

Em termos de produção literária para crianças e jovens, segundo Nelly Novaes Coelho, temos nomes que surgiram nos anos 60 e prosseguiram pela década seguinte, e outros, que, nos anos 70, surgiram e tentaram novos caminhos. Diz, assim, a professora:

E a par de inúmeros ‘continuadores’ que seguem nas trilhas batidas, surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: *experimentalismo* com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma *literatura inquieta/questionadora*, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa Sociedade está assentada. (COELHO, 1985, p. 214).

Entre os muitos que tiveram sua criatividade e consciência crítica comprovadas por uma produção inovadora, encontra-se o nome da escritora Eliane Ganem. Sua literatura, em geral, propicia uma reorganização das percepções do mundo, possibilitando à criança uma nova ordenação das experiências existenciais. Especificamente, em *Coisas de menino*, a autora, em termos estéticos, provoca a formação de novos padrões literários, quando descanoniza o gênero, misturando arte literária com história em quadri-nhos. Em termos éticos, Eliane Ganem desenvolve o senso crítico da criança em relação à realidade que a rodeia. Isso se verifica, primeiramente, quando ela apresenta a desigualdade social acompanhada pelo subdesenvolvimento e erros linguísticos dos personagens; em seguida, quando discute o grau de influência da televisão na vida das pessoas, simultaneamente informando-as e alienando-as; por fim, quando põe o feminismo no centro de sua discussão, indagando a respeito do papel da mulher na sociedade brasileira.

Diferentemente de *Criança meu amor...*, que via a criança como um modelo a ser construído, o livro de Eliane Ganem, *Coisas de menino*, não olha a criança de fora, calada e na forma de um adulto infantilizado. Esse livro de Ganem implica uma ideia: a busca pelo “olhar de dentro” – o olhar que revela a verdade. A personagem protagonista, Clarisse, tem esse ímpeto: a busca da verdade. Essa busca se revela, quando ela quer ultrapassar

a fronteira que separa sua classe social da classe da empregada doméstica, ou quando quer separar a realidade mostrada na televisão com a realidade vivida pelos moradores do morro, ou quando quer subverter a ordem que impõe um lugar submisso à mulher na sociedade.

Por essas razões, o livro *Coisas de menino* serve à nova pedagogia, que, ainda que tenha a literatura como um instrumento para o ensino da língua, já questiona os convencionalismos de interpretação e comportamento, e apresenta para eles novas perspectivas. Entendemos, assim, que esse livro de Eliane Ganem reflete o que apontam as palavras da professora Lígia Cademartori:

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação e novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família não podem oferecer. (CADEMARTORI, 1987, p. 19-20).

Há de se lembrar da época do lançamento de *Coisas de menino*. Há de se lembrar, portanto, que sua natureza literária a colocava além dos objetivos pedagógicos autoritários da época, comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta e opressora queria legar à infantil. O livro de Ganem se choca com um tipo de escola que representa o lugar da consagração do *status quo*, que possui vocação acentuada para o conservadorismo, que se incumbem de garantir a permanência do que já está estabelecido. Esse livro não serve à escola que se volta ao texto infantil despertada por interesses imediatos. Nessa época, a literatura infantil era vista como meio de uma possível expansão do escasso domínio linguístico dos alunos, daí o *slogan*: “quem lê, sabe escrever”. No entanto, entendemos o livro *Coisas de menino*, como uma literatura que apresenta novas possibilidades à visão de mundo da criança.

4 Considerações finais

O coração da realidade – criança, literatura infantil e sociedade – se reflete nas duas obras literárias analisadas. Na obra de Cecília Meireles, medeia-se um modelo educacional que não vislumbra mudança social, senão sua corroboração. Dessa forma, a *não-fala* torna-se uma zona para a implantação de um discurso fechado, calcado na concepção de um monólogo, um manual de mandamentos adultos, uma gama de regras que impede a criança de conversar com o mundo, de repensá-lo, de duvidá-lo. No livro de Eliane Ganem, ao contrário, a *não-fala* é enriquecida por uma multiplicidade de vozes. Clarisse, no caso, por intermédio dessas vozes, questiona algumas coisas: o machismo, o conflito de classe, o conceito de autoridade e a alienação social.

Diante dessa breve especulação acerca do papel da literatura infantil, interessa-nos muito saber que a disciplina de Literatura Infantil possa estar presente, tanto no curso de Pedagogia, quanto no de Letras. Como diz Lígia Cademartori: “O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos” (CADEMARTORI, 1987, p. 23). Como vimos antes, existe uma tensão aí: a Literatura diz “o mundo é assim”; a Pedagogia diz “o mundo deveria ser assim”. Em *Coisas de menino*, o destino do personagem Nezinho, o Olho de Boi, é a volta às ruas, à criminalidade. Pensamos: o mundo “não” deveria ser assim. A pedagogia reclama do mundo sem moral, mas a literatura revela a moral de um mundo sem fins pedagógicos.

Essa tensão entre a literatura e a pedagogia é o grande desafio da obra destinada ao público infantil. Em *Criança meu amor...*, apresentou-se, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abre brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade. Nesse livro, tudo se homogeneiza numa só voz – a do narrador. Em *Coisas de menino*, não. Aqui, nesse livro de Eliane Ganem, a relação narrador e leitor não é mandatária. Não se trata de uma univocidade, mas de um entrecruzamento de vozes. A presença dessas vozes representa a dialética do reconhecimento na comunidade humana. Em *Coisas de menino*, os diálogos remetem a protagonista ao encontro com o

seu outro – com Renato, seu irmão, por uma questão de gênero; com Nezinho, irmão da empregada, por uma questão de classe.

Como nos diz Lígia Cademartori: “Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder”. (CADEMARTORI, 1987, p. 24). Assim sendo, como já dissemos antes, o curso de Pedagogia deve estar aberto para aprender com “o ser da literatura”. Da mesma forma, o curso de Letras deve afastar-se do culto à erudição histórica e crítica, e abrir-se a análises sociológicas e reflexões sobre a situação da escola brasileira.

Educar é possibilitar a uma criança a chance de interpretar a forma como o homem construiu o mundo. É permitir que ela apreenda os motivos que modificam o comportamento humano. A criança constrói seu meio ambiente de acordo com os padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se – seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia – a literatura.

Portanto, é pela atividade dialógica que a dupla face da literatura infantil – a ética e a estética – é posta em discussão.

Referências

ABREU, Ieda de. **Illo Krugli** – poesia rasgada. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

ALMEIDA, Renato. Literatura infantil. *In*: COUTINHO, AFRÂNIO (Org.). **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, v. 6, 1986.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos e História cultural do brinquedo. *In*: **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, v. 1, 1985.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e escola**: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro: UFF/Educação, s/d, p. 2. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/porta12repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Compêndio de literatura infantil**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, s/d.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Edições Quiron Ltda., 1985.

GANEM, Eliane. **Coisas de menino**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GANEM, Eliane. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor...** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE , 9 – ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. Paraná: PUC, **Índice de trabalhos** - 5, 2009, p. 1204. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_5.html

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil – voz de criança**. São Paulo: Ática, 2006.

3. INFÂNCIA E POESIA EM MANOEL DE BARROS¹

Rodrigo da Costa Araujo
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

1 Da infância e da escrita

A infância da palavra já vem com
o primitivismo
das origens.
(BARROS, 2010, p. 458).

Fico pensando que estou condenado a me ser em cada palavra. Penso que fugir disso é liberdade. Mas logo penso que é suicídio. As palavras me controlam. Se passo por elas, me chamam. Se paro, me possuem. Quem guarda a poesia em qualquer lugar e em qualquer tempo é a palavra. Não é o amor, não é a dor, não é a flor. Mas é a palavra: se a gente a escreve com o sentido de ouvir o equilíbrio sonoro das letras. O equilíbrio sonoro da frase. Tenho a sedução de ouvir o equilíbrio sonoro das letras. Esse é meu campo de desejo. Esse é o porto onde eu quisera aportar. Fazer com as palavras, harmonia. (BARROS, 2009, p.70).

A infância na poesia de Manoel de Barros admite um caráter lúdico e inovador. Lúdico, por escrever com a inocência e a felicidade do discurso infantil, por incorporar seu próprio personagem para retratar um tempo de “menino”, cuja memória está internalizada no jogo discursivo do poeta e, também inovador, por apresentar uma escrita intrigante quando desconstrói termos simples e primitivos para construir o “novo”. Em cada palavra

¹ Texto originalmente publicado no periódico *Evidência*, Araxá, v. 11, n. 11, p. 157-170, 2015. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/476/455>>. Com algumas alterações, está sendo publicado nesta coletânea.

inventada é destacável a “recordação” como volta a um passado, fazendo da poesia lugar da esfera lúdica, remetendo-nos, ainda, a uma complexidade de indagações sobre a memória e o ato de escrever.

Criador de um léxico envolvente e responsável por deslocamentos discursivos, sua obra (re)apresenta uma linguagem dissimulada, que vira os sentidos pelo avesso – num bom sentido –, transforma a ordem dos elementos da natureza, demonstrando, de maneira implícita, uma irreverência à norma padrão. Utilizando a metalinguagem, Manoel de Barros compõe seus poemas com versos curtos, onde o insólito, o que não é habitual a nós, faz fruir no seu discurso lírico, reforçando algumas características da modernidade e a evidente paixão pela escrita. Na poética barreana “há uma ressonância verbal que encanta. Esse encantamento é o que o poeta procura” (BARBOSA, 2003, p. 17). Para alcançar, pois, esse encantamento, busca-se o “criançamento” da palavra, fruto de imagens trazidas no artista, num retorno insistente à infância.

A linguagem infantil, por outro ângulo, surge, também, como instrumento encantatório para arquitetar a obra do poeta, e a metáfora da criança é, muitas vezes, o que lhe dá a “semente da palavra”. Operando com essa “semente” na escrita, a poesia procura criar casamentos com a gramática surreal, aquela fora da realidade com a qual estamos habituados a lidar no cotidiano. É por essa e outras razões que, para o leitor incorporar-se à sua poesia, como ele mesmo propõe, deve assumir uma única opção: o caminho da sensibilidade.

O poeta vê na criança uma parceria perfeita e não é à toa que ela é sugerida como “doador de fonte” para a sua poética. O que interessa a ele é a linguagem da infância, a espontaneidade desse gesto para a construção de metáforas e a criação de formas linguísticas, manifestadas por influência desse ser inquieto, inventivo e transgressor. Seu trabalho, em parceria com a criança, o distancia da compreensão de um “ser ingênuo”, pois, se assim o fosse, não serviria como seu “parceiro”, “colaborador” e “doador” no processo de construção lírica. Nesse labor escritural, portanto, entrelaçam-se esses fios condutores responsáveis para compor sua poética, reforça-se, de alguma maneira, a memória da “criança-parceiro”, da imagem de criança

que ele tanto busca e tece no seu jogo poético, pela maneira mais lúdica. De alguma forma ou de outra, nesse dissimulamento discursivo, Manoel de Barros reforça, pela memória, que nunca esqueceu as lembranças de ser criança. Pela poesia, retoma-se uma infância na qual a linguagem dessa fase é a sua referência. Seu prazer é brincar com as palavras para, a partir daí, alcançar o “grau de brinquedo”, a “língua de faz-de-conta”. E, por não ter sido um menino peralta, ele “faz peraltagens com as palavras” e “enche os vazios” com elas. O poema, pelas máscaras do sujeito, alude às suas “raízes crianceiras, à visão comungante e oblíqua das coisas”; opta, portanto, pela inversão da sintaxe usual, ou seja, tem preferência pela recriação da língua para se comunicar com as pessoas.

Manoel de Barros, como percebemos, assume, criativamente, a ousadia em brincar com os sentidos, apresenta-se como uma criança que não se cansa de descobrir e buscar o “novo”, numa aventura constante. As percepções da infância, nesse caso, comandam o seu poema, pois crianças “são atores” capazes de se manifestar através da palavra e da imaginação. Ao traçar essas proximidades – da criança com a poesia –, vamos percebendo, além do recurso da metalinguagem, certo reforço do discurso imaginário e memorialístico. Se as palavras têm poder de encantar e emocionar o sujeito poético num retorno ao passado, ela, também, rememora a infância para assegurar sua presença na obra e para formar o repertório vocabular e imagético, pois “crianças desescrevem a língua. Arrombam as gramáticas” (BARROS, 1990, p. 256).

Carregar “água na peneira”, conforme fazem os poetas, faz parte do mundo que Manoel de Barros penetra. Jogar “pedrinhas no bom senso” permite a ele usar a infância da palavra para pautar sua imaginação singela, porém altamente inspiradora e voltada para o exercício de “transver”, possibilitando ao poeta des-aprender, des-ler, enfim, re-ensinar a ler um mundo, a fim de alcançar a virgindade das palavras e dos sentidos. Buscando esses intuitos e através de vários mascaramentos, o poeta é múltiplo em significados. Os movimentos criados pelos sujeitos líricos, em suas palavras, encantam, de maneira bastante lúdica, cada leitor que mergulha em suas obras e

percebe, nelas, uma forma diferente de se fazer poesia, de reconstruir para construir algo criativo.

Como se vê, a presença infantil na obra manoelina é visivelmente notória. Em sua lírica, situada dentro da esfera lúdica, é destacável a recordação de um passado distante que encaminha o poeta a uma dimensão inventiva e descobridora, permitindo-lhe múltiplas e surpreendentes linguagens, que o transportam para esse universo extremamente motivador e poético.

A poética barreana, repleta de neologismos, apresenta uma diversidade de vocábulos explorados pelo próprio autor, quando reinventa a linguagem e aproveita a inocência da palavra para transmitir encantamento ao seu leitor. Uma das características dos seus textos é o antropomorfismo, que atribui formas humanas às entidades abstratas, a seres não humanos, como: homens transfigurados em pedra, emoções humanas dadas a uma formiga, por exemplo. Seu estilo de escrever mostra, portanto, intimidade linguística suficiente para tal, um caráter ilógico que vem como consequência da rememoração da infância e da necessidade de ser criança.

Para atingir o “criançamento” do idioma, o poeta usa a “sintaxe torta das crianças, dos bêbedos e dos loucos”, desarrumando sintaticamente a palavra; e, de maneira criativa, busca o “desaprender pra chegar ao grau da infância”, apreendendo em si esse olhar da infância, porque ele, como o ser criativo, é quem pode ser o mensageiro desse universo poético e mirabolante. Através dessas manifestações, jogos e figuras de linguagem, Manoel de Barros vê a poesia como espécie de “loucura da palavra”, não assumindo, contudo, o compromisso com as regras padronizadas da nossa língua. Seu trabalho é em defesa da “desexplicação”, de palavras não convencionais, e encaminha-se a “um movimento consciente ao contrário, em que o prefixo ‘des’ – o mais utilizado em sua obra – evidencia essa inversão: “desfunção”, “descomeço”, “desimportância”, “despalavra” (CAMPOS, 2010, p. 223)”.

O autor de “Gramática Expositiva do chão” sugere, pelos sujeitos líricos, uma infância de brincadeira com “criaturas”: sapos, formigas, lesmas etc., e escreve seus versos curtos porque usa a mesma inocência de criança quando brincava com essas “criaturas”. Hoje, ele se vê sustentado pela “entoação” da palavra para compor a sua poesia e, por ter crescido em lugar

onde não tinha brinquedo pronto, “brincava de palavras descomparadas. Tipo assim: céu / sol, têm três letras. O inseto é maior. Tem seis letras. Parecia, mas era despropósito”. Brincava, também, de brinquedos fabricados por ele mesmo, como: boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata, que, ao longo dos tempos, vêm sendo suprimidos do mundo infantil, mas, na visão do poeta, são de suma importância para desenvolver a capacidade criativa da criança e por serem “medidos pelo encantamento”.

2 Quem é Manoel de Barros?

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas
para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2001, p. 15)

Nascido em Cuiabá, em 19 de dezembro de 1916, Manoel Wenceslau Leite de Barros, neto de bugres e de portugueses, logo foi levado para o Pantanal de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, onde cresceu rente às cercas que seu pai fazia, descobrindo o mundo ao brincar com os bichos de sua “gramática expositiva do chão”, as árvores e cenários exuberantes que mais tarde iria registrar em sua poética. Aos oito anos de idade, vai estudar em Campo Grande. Aos treze anos, vai para o Rio de Janeiro estudar em colégio interno – “estudei dez anos em colégio interno. Interno é preso. Se você prende uma água, ela escapará pelas frinchas. Se você tirar de um ser a liberdade, ele escapará por metáforas”, diz o poeta.

Dessa experiência teve contato e conheceu Camões, Camilo, Bernardes e todo Antônio Vieira. Principalmente este último, a quem considera um pregador da palavra, um artesão e não apenas pregador da divindade. Dessas leituras, percebe seu dom para gostar de frases, para admirar as sintaxes, a construção do discurso. “Lendo Vieira, descobri que qualquer palavra pode tornar-se poética, desde que você a coloque no lugar certo. Com o Vieira aprendi o valor da construção na poesia”.

Nessa mesma época, percebeu sua timidez, manifestada através de um bloqueio, um *tremuleio* para falar, pelo qual as conversas surgem meio cortadas, o que lhe deixava um saldo mortal de angústia. Por isso mesmo, afirma ser um bom escutador e um vedor melhor. Mas, pelo visto, é só trancado e sozinho que consegue se expressar. Apesar dessa timidez, aos vinte e três anos forma-se em Direito – carreira que, salvo algumas tentativas frustradas, nunca exerceu. Aos trinta e um anos, após abandonar a militância do Partido Comunista, decide “vagabundear em Nova Iorque”, onde morou mais de um ano. Em suas andanças correu boa parte do mundo, desde pequenas cidades da América Latina, alcançando a Itália, Portugal e Paris. De volta ao Rio de Janeiro, casou-se e teve filhos. Desde 1960, após herdar uma fazenda de gado em Corumbá, viveu entre ela e Campo Grande, e com poucas extravagâncias.

Sua obra demorou a ganhar sucesso junto ao grande público. Em parte, também devido à sua reclusão e timidez. Seu primeiro livro, “Poemas concebidos sem pecado”, é de 1937, mas o reconhecimento só começou a se desenhar nos anos 1980, quando admiradores famosos, como Millôr Fernandes e Antônio Houaiss, começaram a divulgá-lo. Carlos Drummond de Andrade chegou a declarar que o cuiabano era o “maior poeta brasileiro”. O filme “Caramujo-flor” (1989), de Joel Pizzini, ensaio visual, baseado na vida e obra do poeta, também é responsável pelo reconhecimento tardio.

O sucesso se consolidou nos anos 1990, e o poeta recebeu diversos prêmios pela sua linguagem própria, criada para transmitir o desregramento dos sentidos. Infelizmente, e para a tristeza de todos os seus leitores e admiradores, Manoel de Barros faleceu no dia 13 de novembro de 2014, aos 98 anos.

3 Da estética do fragmento e da poesia

Há pessoas que se compõem de atos, ruídos, Retratos.
Outras de palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.
(BARROS, 1989, p. 51)

Além da metalinguagem, há ainda, nos poemas de Manoel de Barros, a utilização do fragmento como processo crítico e marca da modernidade em busca de uma nova maneira de apresentação de sua arte poética. A fragmentação reforça certo comprometimento com o lirismo às avessas, pondo em evidência um mundo onde, nos voos da imaginação, articulam-se de modo ambíguo palavras e “erros”, aproximam-se em comunhão realidades distantes, diversificam-se dissonantemente o popular e o erudito, desencadeiam-se caoticamente novos entendimentos, sem se preocuparem com as amarras das normas gramaticais e da ordem estabelecida pelo pensamento lógico. Para Latuf Isaias Mucci, quando teoriza o conceito de “fragmento”, ressalta que ele é:

Testemunha do passado, que ajuda a compreender e a reconstituir, extrato de um livro, de um discurso, índice de uma crise do gênero, da totalidade, da obra, do sujeito, do autor e do leitor, espécie de gênero que engendrou uma estética do fragmento. [...] ele ressurgue como signo de certa modernidade em busca de uma nova linguagem num mundo onde a unidade e a certeza não são, definitivamente, evidentes, onde vigem a aporia, as contradições, a fluidez, inscritas, como modos de dispersão e justaposição, no texto.

Acompanhando esse raciocínio, “O Fazedor de amanhecer” é construído por fragmentos, de articulações de instantes que vêm picar,

ferir, como o *punctum* barthesiano² o leitor, no momento de ler, desmontando o oral em proveito do imaginário da escritura. O poeta-esteta, nesse sentido, reflete, em suas múltiplas máscaras e rubricas, e na polifonia de suas referências artísticas e culturais, uma marca singular em relação ao discurso poético. É a singularidade desse discurso, o registro do cotidiano e as miríades de conexões por ele viabilizadas que pluralizam a leitura das descobertas.

O fragmento, portanto, marca inconfundivelmente da poética barriana, presta-se em alto grau ao objetivo do autor, o de escapar à organização retórica, o que equivale a dizer, dada a explicitação desse objetivo, que o autor não tem ensinamentos a transmitir e tampouco tem a pretensão de criar, com sua produção literária, um modelo que possa ser seguido ou imitado. Isso se comprova tanto pela pluralidade de sua obra como um todo, quanto pelo fato de dela não se poder extrair nenhuma metodologia aplicável ao tratamento dos textos. A pluralidade do autor espelha a pluralidade do leitor, e essa relação especular está na própria raiz do conceito de poesia que nasce desse processo.

Em “O fazedor de amanhecer”, os fragmentos exibem-se como espetáculo das impressões dos acontecimentos, dos testemunhos literários e poéticos, da observação minuciosa, da infância e da vida pessoal, transcritas, inscritas, reescritas. A estética do fragmento, para Latuf Isaias Mucci, recria um “espaço literário”, postulado por Maurice Blanchot (1907-2003), em que cintilam, significam, reverberam resíduos, traços, marcas discursivas. Dele, resulta um relativismo estético e histórico, que amalgama o criador e o leitor, no desenho da rede escritural, onde bailam os objetos percebidos, os signos lidos, relidos, interpretados e reinterpretados.

Na poética barriana, tornam-se evidentes esse pensamento e o extermínio da chamada “lógica”, características de um determinado discurso

² *Punctum* é mais conhecido como um conceito de Roland Barthes, o que em fotografia “pinça o olhar do espectador”. A definição de *punctum*, em fotografia, segundo Barthes (1984, p. 45-46), é um despertar para algo que nos chamou a atenção na imagem. Esse despertar - ao contrário do *studium* que é do leitor para imagem, o interesse ou o gosto pela foto - emana da cena na fotografia, para o leitor é parecido com uma marca que pontua, um instrumento que fere.

e uma maneira de pensar. Os fragmentos e o desprezo pela pontuação correspondem à revelação de uma liberdade como recorrência à sua própria poética, em que os poemas são construídos por conexões de fragmentos, “como um brinquedo de montar, passível de decomposição e recomposição” (SANCHES NETO, 1997, p.76). Apesar dessas transformações, “a composição fragmentária tende a assustar os leitores que estão habituados a imagens e estilos tradicionais” (ROSENTHAL, 1975, p. 156).

Segundo Osmar Calabrese, como também Latuf Isaias Mucci, as novas tecnologias propõem-nos hoje maneiras renovadas de compreender o pormenor e o fragmento, sobretudo nos meios de comunicação social. É desse modo que Calabrese reforça: “[...] observar o (ou os) critérios de pertinência segundo os quais se opera por pormenores ou por fragmentos pode dizer-nos algo acerca de um gosto no estabelecimento de estratégias textuais, quer de gênero descritivo, quer criativo” (1988, p. 84). O fragmento, explica Calabrese em “A Idade Neobarroca” (1988), deriva do latim *frangere* e significa quebrar. Para ele, “o fragmento pressupõe, mais do que o sujeito romper-se, o seu objecto” (1988, p. 88). O fragmento, embora fazendo parte de um inteiro anterior, não contempla, para ser definido, a sua presença. Nesse caso, “o inteiro está *in absentia*”. A geometria do fragmento, ensina Calabrese, “é a de uma ruptura em que as linhas de fronteira devem considerar-se como motivadas por forças [...] que produziram o ‘incidente que isolou o fragmento do seu todo de pertença’” (1988, p. 88). É a partir dessa noção que o autor caracteriza o *fragmento* como parte de uma obra de re-construção de um sistema, ao contrário do *detalhe* que produz uma obra de re-constituição. O fragmento é, de modo geral, “uma porção presente que reenvia para um sistema suposto como ausente” (1988, p. 90).

Manoel de Barros, assumindo essas características em sua poética, dialoga com esses princípios. Segundo a pesquisadora Goiandira Camargo, em “A Poética do Fragmentário”:

Da colisão entre os fragmentos, surgem as centelhas do poético, os sortilégios da poesia. O procedimento do poeta desorganiza o código comum, cria obstáculos para a leitura, estabelecendo novas relações entre

as palavras que privilegiam o novo e instauram uma linguagem ambígua, precária e evanescente, enraizada na desestabilização do sentido (CAMARGO, 1996, p. 235.).

Portanto, reforçando a fragmentação, a linguagem poética em Manoel de Barros, ao criar novas hierarquias, faz aumentar a dificuldade da percepção, levando o leitor a ter acesso ao desconhecido, singularizando a visão das imagens, que, pelas suas rupturas, o verso não se completa sintática e semanticamente. A esse respeito, quando Manoel de Barros foi questionado sobre o processo de sua criação, respondeu: “O próprio mundo está obrigando a gente a se fragmentar. É uma falta de unidade, o homem moderno não tem mais as grandes unidades, como Deus. A gente não tem crença em mais nada, aliás, toda a arte deste século é fragmentada, ninguém defende mais uma ideologia, hoje” (BARROS, *apud* CAMPOS, 2010, p. 160).

4 A poesia e “O fazedor de amanhecer”

Só o silêncio
Faz rumor
No vôo das borboletas.
(BARROS, 2001, p.18).

O livro *O Fazedor de amanhecer* reúne dois grandes e estimados artistas: Manoel de Barros – o poeta “fazedor” – e Ziraldo, o artista da ilustração, da imagem, cor e forma. A obra, numa visão inicial, é composta de comentários sobre a maneira como se descobre o “amor”, traduzido, simbolicamente, por um coração vermelho e a revelação de três máquinas de sua criação: “uma manivela para pegar no sono, um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas e um platinado de mandioca para o fordeco do meu irmão”, bem como a “solidão” citada na figura mitificada do avô, além de outros.

No livro em análise, além das galerias por onde desfilam vários personagens, poemas e imagens dialogam e interagem constantemente, de tal

forma que esses paratextos completam o sentido da obra e do tema da infância, peculiar no poeta sul-mato-grossense.

Através de memórias, o sujeito lírico dos poemas em *O Fazedor de amanhecer* adota a “infância” para ser a base discursiva das discussões e o sustentáculo da poesia. Ele aproxima-se do ser infante, a partir do momento em que desperta em si o interesse por objetos que não têm utilidades. Então, ele planta as sementes das palavras e, logo, se dá ao luxo de explorar os neologismos, além das linguagens carregadas de imagens e metáforas não intelectualizadas, mas de extrema delicadeza, no jogo linguístico e metafórico. Por meio dessas imagens da infância é que a fantasia persiste no adulto-poeta. É essa característica do ser infante que desperta em Manoel de Barros a sensibilidade para a aproximação que faz entre a criança e o poeta, a infância e a poesia, ligação primitiva, mas não distanciada do esteta e “fazedor” de versos.

Além desse tom memorialístico, a obra manoelina requer um olhar atento do leitor e um vasto conhecimento de mundo que facilitem uma familiarização com os “arranjos” por ele inventados, concedendo, portanto, horizontes capazes de alicerçar um entendimento de seus textos poéticos. De acordo com Maria Auxiliadora Fontana Baseio, em sua poesia “[...] desenha-se o homem do porvir, um ser livre de imposições, liberto do consumismo, hábil para enxergar o todo, para contrair visão das fontes, para voar livremente e sem limites, para fazer o amanhecer” (2008, p. 89),

O termo “Fazer pessoas no frasco” dá abertura às primeiras páginas do livro, fazendo alusão ao “bebê de proveta” gerado por tubo de vidro e inventado, artificialmente, pelo homem. “Fazer pessoas na cama”, contrariamente, alude à reprodução do ser no útero da mãe, maneira primitiva e milenar, criada por Deus e dada ao homem como um presente. “Para fazer pessoas ninguém ainda não inventou nada melhor que o amor” – o termo empregado neste terceiro fragmento nos remete à ideia de que o “amor” é uma ordenança divina. Esses argumentos conferem certa agradabilidade quando o poeta recorre a um eu-lírico infantil e a ele concede a “palavra” para uma conexão ampla e direta com o amor natural e primitivo, de modo a não valer a pena ser trocado por mecanismos meramente superficiais.

Manoel de Barros, ainda neste livro, apresenta três máquinas de sua criação que recebem outras “tratagens”: 1 - “Uma pequena manivela para pegar no sono”: aqui, a máquina, a serviço do devaneio, está relacionada ao sono. 2 - “Um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas”: também a serviço do devaneio. É o instrumento exclusivo de criação do poeta, o que dá título ao próprio poema e à própria obra. 3- “E um platinado de mandioca para o fordeco de meu irmão.” O “platinado” faz referência à peça que é vida para o automóvel, responsável por sua ignição. A “mandioca”, alimento de uso do cotidiano, ganhou, no verso, um “encantamento”, enriquecida com uma nova significação. Fordeco, de acordo com o sentido dicionarizado representa, um “modelo antigo de automóvel da marca Ford”.

No poema “Eras”, estruturado em uma estrofe e quinze versos, o sujeito lírico tematiza o retorno à infância utilizando a metáfora do sapo com a pedra - “Antes a gente falava: faz de conta que/ este sapo é pedra/ E o sapo Eras” – na tentativa de resgatar o jogo do faz-de-conta ou mesmo a proximidade do poema com a narrativa. Logo após, se transporta para o tempo presente, numa comparação do “antes” com o “hoje”: “agora, a gente parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de ente com coisas”, como se quisesse buscar um estilo próprio nas “raízes crianceiras” para construir o jeito particular de se fazer poesia.

Em “Meu avô”, o sujeito lírico recupera a figura mitificada do mais velho, como um homem de poesia, um sábio que amplia a solidão e enriquece os sentidos da palavra “abandono”, ressaltando as relações com o mundo, o vento e os bichos. Por outro lado e assumindo um tom metalinguístico, em “A língua mãe”, o eu-lírico não consegue estabelecer essas mesmas relações do poema “Meu avô”. Apresentando pares entre língua oral nativa e língua francesa, o sujeito esclarece as distâncias entre “oiseau” e “pássaro” – enquanto uma revela elementos linguísticos da língua materna a outra não repercute a infância esperada.

Figura 1 - Ilustração intertextual com a pintura de Van Gogh



Em “Bernardo”, o personagem mitificado como a figura do avô também está integrado à natureza como o “Bernardo-árvore”, o sujeito narrativo que “virou passarinho” após a sua morte, representada na metamorfose, ou seja, mudança de forma, em que seu corpo não fala, mas transforma-se em um “arãquã” (ave) “para compor o amanhecer.” O poeta, ainda, nomeia três seres colaboradores de suas obras: 1 – os *pássaros* repercutem a infância do poeta, num retorno ao passado em que, quando menino, ia para debaixo das árvores ouvir os seus cantos. 2 – o *andarilho*, figura não vista como insignificante, marginalizado, mas um sujeito de valor que está associado à dignidade “do ser” e não “do ter”. 3 – a *criança*, sujeito que emite sensibilidade e afeto ao poeta. Aproximando-se dessas temáticas e retomando brincadeiras de menino, o poema “Campeonato”, por outro lado, constrói-se sobre as antigas brincadeiras que estão bastante afastadas das atuais, principalmente das eletrônicas. Nesse poema, o antigo tipo de diversão é lembrado entre crianças que, sem malícia, brincam, usando a ingenuidade de urinar mais alto e mais longe, como se colocasse em pauta a questão da “potência” masculina, despertando certa curiosidade nas meninas que não participavam.

No terceto, “as coisas, /muito claras/me noturnam”, o “eu-lírico” apresenta um contraste das situações que refletem muita luz, com as noturnas. O claro e o escuro direcionam o pensamento dos opostos que se atraem; trata-se aqui de uma antítese que reforça o sujeito poeta em profunda admiração pela noite e pelas estrelas. Diante dessa contemplação, uma grande estrela ocupa o espaço celeste, ganhando nitidez e destaque na ilustração de Ziraldo.

Figura 2 – O poeta e as estrelas



O poema “As bênçãos” nos remete a uma certeza de que o homem é grande e infinitamente abençoado por um ser superior, Deus. O eu-poemático faz breves comentários nesse poema de quinze versos, seguidos de reconhecimentos de que são constantes as bênçãos em sua vida. Em tom de prece, o sujeito lírico traça proximidades de gestos infantis e graça divina. Fazedor de imagens insólitas e surreais, Manoel de Barros procura aproximar o leitor de suas obras em um contato direto com as coisas da natureza. E, por não fugir do seu estilo “fazedor de amanhecer”, cabe ao leitor romper com o olhar arcaico e limitado da leitura tradicional e permitir que os “des-limites” da palavra reinem na construção e leitura poéticas.

5 Considerações

Em Manoel de Barros aplica-se o pensamento de Octávio Paz: “cada imagem – ou cada poema composto por imagens – contém muitos significados contrários e díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los” (PAZ, 2005, p.38). A desconexão das ideias só se justifica por “um elevado grau de absurdez imediata” que admite ceder espaço a tudo que há de admirável, de legítimo no mundo.

Enfim, importa ao poeta em *O Fazedor de amanhecer* a tessitura das imagens que lhe propiciará a criação de uma linguagem original que, sem se ater a nenhum tipo de sentido, uma vez liberta, encontra espaço para revitalizar fatos e objetos esquecidos pela existência, condição que a faz atingir a substância das palavras, principalmente, as abandonadas ou execradas de sua essência.

Referências

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Delicadezas da poética barriana. **Revista Mosaicum**, Teixeira de Freitas. Faculdade do Sul da Bahia. 2010. p.83-85.

ARAUJO, Rodrigo da Costa . Encenações de ser criança em Manoel de Barros. **Revista Querubim**, Niterói- RJ, Ano 7. n.14, 2011.

ARAUJO, Rodrigo da Costa . Diário de Luto de Roland Barthes ou a estética do fragmento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 14. **CADERNOS DO CNLF**, v. 14. n. 4, t. 3. 2010.

BARBOSA, Luiz Henrique. **Palavras do chão**: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros. São Paulo: Annablue, 2003.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **O Fazedor de Amanhecer**. Ilustrações de Zivaldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Editora, 1989.

BARROS, Manoel de . **Manoel de Barros. Caderno I.** Coleção Amor Ímpar. Prólogo de Lucia Castelo Branco. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte.** Paris: Seuil, 1977.

BARTHES, Roland . **A Câmera clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Por uma estética em língua de brincar: breves reflexões acerca da literatura de Manoel de Barros e de Mia Couto. In: **Revista Atlântica.** São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. USP. São Paulo. 2008. p. 81 - 100.

BLANCHOT, Maurice. **O Espaço Literário.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca.** Lisboa: Edições 70, 1988.

CAMARGO, Goiandira de F. Ortiz de. **A poética do fragmentário:** uma leitura da poesia de Manoel de Barros. 1996. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)- UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

CAMPOS, Cristina. **Manoel de Barros:** o demiurgo das terras encharcadas: educação pela vivência do chão. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

MEDEIROS, Regina Lúcia de. **Fabrincando o amanhecer:** infância e criação poética em Manoel de Barros. Departamento de Letras- UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT31/31.2.pdf>. Acesso: jul. 2016.

MUCCI, Latuf Isaias. **Fragmento.** “Verbete”, E-Dicionário de Termos Literários, coord. de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>>. Acesso em: 22 jul.2016.

MÜLLER, Adalberto (Org.). **Manoel de Barros (encontros).** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROSENTHAL, E. Theodor. **O universo fragmentário.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

SANCHES NETO, Miguel. **Achados do chão.** Ponta Grossa: UEPG, 1997.

SILVA, Elizabete da. **O Lúdico e a infância em Manoel de Barros a partir do livro “O Fazedor de Amanhecer”.** Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação de Rodrigo da Costa Araujo. FAFIMA. Macaé. 2011. 61 p.

4. LITERATURA EDUCADORA: IMAGENS DE CRIANÇAS NA LITERATURA DE OSMAN LINS

Ivanor Luiz Guarnieri
Claudemir da Silva Paula

1 Introdução

A literatura é educadora. De muitos modos essa afirmação pode ser comprovada. A leitura de obras bem realizadas melhora o vocabulário, a escrita e o sentido gramatical dos leitores. Além disso, a literatura enriquece o imaginário, pois dá a conhecer realidades diferentes daquele a que o(a) leitor(a) está acostumado(a). A criação de ambientes e situações só possíveis na ficção, em obras de narrativas fantásticas ou do realismo, diferentes concepções de mundo aguçam a percepção e os sentidos para observar a vida cotidiana.

A questão proposta no presente capítulo está ligada ao problema da formação humana por meio da literatura. Trata-se de investigar em obras literárias como pode ser auferido o senso crítico do autor para questões sociais, notadamente, perante imagens de criança em situação de existência precária. Pretende-se, ao analisar a literatura, uni-la à Educação, no sentido da formação humana que vai além dos muros da escola, que forma leitores. Denominamos essa união entre literatura e educação de literatura educadora.

O autor que escolhemos para analisar possui aguda sensibilidade social e senso crítico. Osman Lins demonstra isso tanto em narrativas literárias quanto em artigos de jornal e ensaios. Escolhemos para análise duas de suas obras de literatura: *O visitante* e *Retábulo de Santa Joana Carolina*. Cômicos das dificuldades, pois as imagens de crianças que nelas aparecem são rarefeitas, em particular na primeira obra; em ambas, estão longe de frequentar a cena principal das narrativas, pois não são as heroínas das histórias. No entanto, estão presentes; são crianças que interagem

com as heroínas, sofrem com elas os desmazelos da sociedade, personagens estigmatizadas por tabus, sexismo, pobreza econômica. Os homens conduzem a dominação de gênero e a exploração econômica, fustigando, assim, as crianças.

O problema é saber se é possível desenvolver algum sentido crítico acerca das condições da infância brasileira, com base na literatura. Entendemos que não apenas é possível como desejável, desde que se leve em consideração alguns aspectos. Por exemplo, a obra de ficção cria personagens irreais. No entanto, mesmo que um Dom Quixote nunca tenha existido fisicamente, tampouco Capitu e Bentinho, os personagens literários são construídos a partir de recortes da realidade. Trata-se do fenômeno da criação literária conhecido como bricolagem, conceito sintetizado pela sugestão de Mae West aos escritores: “você precisa aprender a utilizar o que está jogado ao redor da casa” (DENHAN, 2013, p. 32). Explicando melhor esse conceito, pode-se dizer que, em sua vivência, o escritor faz observações sobre o mundo e, a partir delas, seleciona elementos que servirão para a composição de sua obra literária. Então, em sua literatura, aparece de modo mais ou menos explícito a concepção de mundo do autor e sua capacidade de observação do mundo.

Na literatura de Osman Lins, a análise que dela queira auferir imagens de criança, perceberá a contundente crítica social desse autor. Embora seus escritos literários sejam artisticamente construídos, com tudo que isso implica de opacidade e estranhamento, neles se denota aquilo que Todo-rov caracteriza para obras nas quais “predomina a problemática do homem colocado diante do mundo ou, em termos freudianos, o do sistema de percepção-consciência” (TODOROV, 2011, p. 22). Nesse quesito, a percepção do ser humano colocado diante de um mundo que o assombra é particular característica em “Retábulo de Santa Joana Carolina” e “O visitante”.

Antes das análises das duas obras supracitadas, e considerando que Osman Lins as realiza a partir de uma cosmovisão própria, é conveniente apontar alguns dados de sua biografia e suas obras, visando ainda situar o contexto das duas obras em apreço. Na sequência, estas, *O visitante* e *Retábulo...*, descrevendo as fábulas (histórias) de cada uma, bem como situar

as crianças que nelas aparecem e, construídas literariamente em contexto de vida social adversa, estimulam nossa percepção da vida social opressora.

2 Osman Lins

A vida de Osman Lins (1924-1978) começa com um drama pessoal. Nascido em Vitória do Santo Antão-PE, quando o escritor tinha apenas 16 dias de vida, sua mãe morre. O pai, Teófanês da Costa Lins, ocupado com o trabalho de alfaiate e o sustento da casa, receberá ajuda de sua mãe e de uma irmã para cuidar do pequeno Osman. Por isso, ele será criado pela avó, Joana Carolina, a quem dedicará “Retábulo de Santa Joana Carolina”, colocando-a como heroína, e por uma tia, Laura, que viria a inspirar a criação da personagem Teresa de “O fiel e a pedra” (LINS, 1961).

Aos 16 anos, Osman Lins passa a residir no Recife. Cidade grande e culturalmente mais rica, marca a formação do jovem escritor. A indissociável formação humana em sua terra ligada à construção literária é reconhecida por ele em entrevista, quando declara: “[...] toda a nossa experiência conflui para o que escrevemos [...]. As minhas raízes estão no Brasil e, particularmente, no Nordeste” (LINS, 1979, p. 182). Notam-se profundas marcas nordestinas em *Nove, Novena*, obra composta de nove narrativas, entre as quais o *Retábulo de Santa Joana Carolina* (doravante apenas *Retábulo...*).

Marcou a trajetória do escritor a viagem que fez à Europa como bolsista da Aliança Francesa, em 1961. Na ocasião, Osman visitou vários países em busca de museus, exposições e lugares onde pudesse apreciar obras de arte até então conhecidas apenas por meio de livros. Os vitrais de igrejas, quadros de pintura, peças arquitetônicas, túmulos de escritores famosos, como Virgílio e Dante, somados às agudas observações acerca de acontecimentos corriqueiros que presenciou na Itália, França, Holanda e Inglaterra, enriqueceram sobremaneira o estoque de imagens e ideias, das quais fará recortes para suas composições, entre elas a notável obra *Avalovara*, publicado em 1973.

Além de obras literárias, Osman Lins escreveu artigos para jornais, nos quais explicita seu senso crítico e faz transparecer sua contrariedade

em relação a problemas sociais, políticos e econômicos, atitude corajosa em razão do Regime Militar (1964-1985), sob o qual vivia e do qual criticava o dirigismo estatal, o centralismo político e a falta de liberdade. No contexto mais específico de suas atividades, Osman também se mostrou crítico severo. Como professor de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia de Marília, trabalhou cerca de seis anos, experiência que motivou severas restrições quanto ao interesse dos alunos pela literatura e mesmo ao de seus colegas professores. O modo inadequado que, segundo ele, a literatura é trabalhada aparece, entre outras, no enfático artigo “A confraria do virginal abrigo” (LINS, 1977).

Do conjunto de sua obra, elegemos duas para análise. A primeira é *O visitante*, romance publicado em 1955 e agraciado com prêmios Fabio Prado, Prêmio especial da Academia Paulista de Letras e Prêmio Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras. A segunda, *Novo, Novena*, de 1966, marca a segunda fase do escritor, em razão dos procedimentos literários inovadores. Publicada na França, a narrativa *Retábulo...* foi premiada naquele país.

Osman Lins diz de si mesmo:

[...] sou escritor e toda minha vida, por assim dizer, tenho lutado com as palavras. Mas o criador de literatura não se define, unicamente, por uma certa maneira de dizer; e sim, por uma certa maneira de ver. Inserido no mundo, ele pesa a sua condição e a dos seus semelhantes (LINS, 1978, p. 8).

Vejamos então como ele vê e narra, em sua literatura, as imagens de crianças inseridas em contextos de sujeição à moral pública, no caso de *O visitante*, e submetidas à precária condição econômica, em *Retábulo...*

3 *O visitante*

O romance conta a história de uma professora alfabetizadora, Celina. Não se sabe o nome da cidade onde mora já há 17 anos; sabe-se, contudo, que é pequena e conservadora. Com 40 anos de idade, solteira e virgem,

católica, viverá uma experiência dividida em três partes, que correspondem à divisão do próprio romance. A parte inicial a descreve como inocente, vivendo em uma espécie de paraíso; a segunda parte retrata o drama de quem caiu em tentação e pecou, é o inferno vivido em sua consciência. A terceira parte é o tempo da reconciliação, quando Celina volta aos antigos modos de vida, redimida, porém bastante modificada na relação e no modo de ver o mundo que a cerca.

Celina leciona em aposento contíguo ao quarto onde mora. Ela aceita como aluno o filho do professor Artur. Este leciona em dois colégios e é colega de Rosa, amiga de longa data de Celina. Forma-se com isso o triângulo amoroso do romance, graças ao ciúme de Artur que não suporta a amizade entre as duas professoras.

A pretexto de acompanhar a educação do filho, as visitas de Artur à Celina se amiúdam. A conservadora cidade e a aturada religiosidade nela estabelecida poderiam colocar essas visitas sob suspeita. Numa delas, Celina se entrega, perde a virgindade e engravida de Artur. Ele é casado com uma prima, Leonor, e pai de cinco filhos; para não se comprometer, sugere que Celina aborte. A professora já havia decidido por essa solução, pois a moral pública pesaria demais sobre eles. Imaginando-se apanhada, “Celina sentou-se trêmula. Já via a si mesma e ao Professor, apontados na rua, objetos de acusação e repulsa” (LINS, 1955, p. 91). Se até então sua vida parecia transcorrer num Éden, a partir de agora o adultério, a gravidez, a moralidade pública e seu amor pelo desgraçado Artur constroem o inferno no qual a consciência de Celina mergulha.

Artur se mostra cada vez mais egoísta, perverso, falso moralista e ardiloso. Ela pensa em afastar-se dele, pois lhe parece o anjo do mal, “não recomenda São Paulo aos Efésios evitarem o demônio” (LINS, 1955, p. 46). Para desviar a atenção da opinião pública, Artur alarde um suposto caso entre Rosa e um primo dela, também casado. A cidade difunde a calúnia. Mal falada, Rosa é demitida mesmo sendo inocente. Em reunião, com a presença de todos no colégio, o diretor argumenta que “o ridículo a que expunham os colégios onde ela ensina, independia de sua inocência” (LINS, 1955, p. 98). Mesmo assim, Rosa pede para ser examinada; a junta médica

atesta que ela é virgem. Esforço em vão, já que tudo estava previamente decidido. O diretor já havia dito que “a sua inocência não estava em discussão e era mesmo um ponto que não interessava” (LINS, 1955, p. 99). Portanto, a imagem pública dos colégios está acima da Justiça.

Próximo do fim do ano, Celina viaja para outra cidade. Aborta. No retorno, fica sabendo da morte de Rosa, por inanição. Teria se recusado a comer, mas mais tarde Celina reconhece: “mas ela morreu de calúnia” (LINS, 1955, p. 149). Rompe com Artur e reconhece a maldade dele: “você é um criminoso Artur” (p. 185). Tendo se confessado e comungado na outra cidade, retoma a rotina. É o início da redenção. Mas já está muito mudada da antiga Celina. Vê em sonho o filho que não teve. A solidão e a falta da criança a sufocam. A consciência a acusa, embora seja uma consciência forçada pela falta de companhia, cujo filho poderia suprir. Então desfere contra Artur: “eu morri no filho que matamos” (p. 187). Está livre da censura pública, mas imersa numa existência sem brilho.

Sobre as crianças em *O visitante*, a primeira constatação é que nenhuma tem nome. Existem, mas são tratadas por nomes genéricos, como filho do professor, alunos de Celina, crianças. Tal recurso narrativo, parecendo dar invisibilidade a crianças concretas, elava as personagens à condição de menores sob a tutela de adultos. A vontade do filho de Artur nunca aparece, é a do pai que o quer estudando que prevalece. Na festa de aniversário de um dos filhos do professor, são principalmente os adultos e suas relações que importam, enquanto as crianças apenas brincam.

No trato com as crianças, Celina parece se importar com elas, porém no interesse próprio. Reconhece que “não é só por índole que tentava ser para os meninos uma espécie de mãe afetuosa; havia nisso um cálculo, o propósito de que viessem a amá-la pela sua bondade e encontrar prazer na sua companhia” (LINS, 1955, p. 44). Depois que começou a se sentir acuada, em razão do reconhecimento de seu pecado, passou a ter relações ainda mais ambíguas com as crianças, vitimando-as. Julgando-se culpada, passou a perdoar as travessuras das crianças, fato que trouxe pequena desordem na aula. Então, “abandonou essa atitude e veio a tornar-se mais severa que

antes” (LINS, 1955, p. 78), com medo de que os alunos descobrissem que a brandura anterior era causada pelo sentimento de culpa que ela sentia.

As crianças são retratadas no contexto das relações entre os adultos e no interesse desses. Na demissão de Rosa, lembrou-se dos comentários de rua por onde ela passou e, então, as crianças são usadas como justificativa para a exoneração. “Se a sua simples presença nas ruas – dizia-se – já era uma obscenidade, que não dizer de sua permanência à frente de alunos em formação, por cujo caráter havia de zelar” (LINS, 1955, p. 98). As crianças não têm nome, nem voz, em *O visitante*, o que delas se sabe é o que os adultos dizem ou pensam. Mas sua presença é contundente.

A futura criança que deveria ser protegida é atacada. Pensa Celina em suicídio, mas desiste, julgando que “sacrificar apenas a criança, seria amargo; contudo, por isso, não deixaria de ser um meio de manter-se incólume” (LINS, 1955, p. 129), e afirma ao professor: “Não há perigo. Nem para você, nem para mim” (129), apenas para a criança que não veio ao mundo.

O retrato da pequena cidade é marcado pela crítica às instituições escolares e religiosas, capazes de pisar na justiça em nome da aparência. Destaca-se então: a religião, tão ao gosto de Artur, que afirma e pergunta à Celina: “não podemos viver em religião. Você é católica?” (LINS, 1955, p. 22), com suas crenças alimenta o rumor público, que levou à morte Rosa e uma criança. Destaca-se também a Igreja, cujo braço educacional partilhava da condenação de Rosa, pois, segundo o diretor, a professora demitida não daria mais aula em lugar nenhum. Rosa deveria ser demitida, “esta era sua opinião, bem como da Rev.^{ma} Madre Superiora do Colégio das Damas” (p. 98), nome pomposo que revela a ironia do narrador às autoridades, com suas decisões e julgamentos, quando ferem a Justiça.

Para Celina “tudo que perturba é um pecado” (LINS, 1955, p. 87). Os erros cometidos não são culpa só dela ou de Artur, “era a sociedade deles, as convenções deles que os obrigavam a isso” (p. 138). Nesse sentido, *O visitante* é um chamado de atenção para os desmazelos causados por sociedades cujas normas de conduta, aparentemente para o bem das crianças, podem trazer-lhes o oposto.

Vejamos agora outra professora, dessa vez no interior do Pernambuco, com suas crianças.

4 Retábulo de Santa Joana Carolina

Retábulo de Santa Joana Carolina é a história de uma professora pobre, submetida a diferentes agruras, cujo caráter a manteve firme, mesmo em meio hostil. Quando nasceu, sua mãe, Totônia, perguntou à parteira: “[...] é gente ou é homem? Porque o marido [...] só vem em casa para fazer filhos ou surpresas, até encontrar sumiço nas asas de uma viagem” (LINS, 1975, p 87). Nessa fala já está implicada a qualidade das relações de gênero, das quais resultam os filhos.

Diferente de *O visitante*, as crianças têm nome: João, Filomena, Lucina, Suzana são irmãos, perfilados na cama onde nasceu Joana Carolina. “[...] aquelas quatro crianças que nos olham [...] guardando nos punhos fechados sobre os peitos seus destinos sem brilho” (LINS, 1975, p.87). A fome, o marido aventureiro, e os filhos que brotam do ventre prolífico de Totônia, graças à visita do homem. Ela “sabendo que em nove meses teria mais um filho com boca e intestino, e nenhum níquel a mais” (p. 97) reflete o quadro da infância da heroína. Em tal circunstância, a criança Joana descobre duas coisas que lhe dão prazer. Uma delas é “acompanhar enterros de crianças” (p.91), outra é brincar com lacraus.

Joana Carolina crescerá, terá filhos e um bom marido, Jerônimo José. Ele era letrado, ferroviário, mas tão pobre quanto ela. Uma vez casados, ele morrerá em dez anos, deixando-a ainda mais assoberbada de cuidados e afazeres para com as crianças. Seguidamente doentes, e com poucos recursos para comprar remédios, um dos filhos, Nô, receberá da mãe “massagens com sebo de carneiro, todos os dias” (LINS, 1975, p. 95), a ver se melhora os movimentos do corpo. Filhas com o nome Maria do Carmo teve duas, ambas mortas ainda crianças. Atormentados por bexigas, Álvaro, um de seus filhos, descreve os apertos em que viviam; “faz uma semana que não dorme, velando noite e dia à nossa cabeceira e sem ter onde pedir socorro” (p. 94). Cabeceira de cama que consistia em folhas de bananeira.

Já viúva, Joana aceita trabalhar como professora em terras do Engenho Serra Grande. Ficar lá 7 anos, 7 meses e 7 dias, obrigando-se a seguir a pé até a cidade, todo mês, para receber o salário pago pela prefeitura. Os vencimentos parcos a obrigam a fazer crochê sob a luz do candeeiro, vendendo o artesanato na mesma ocasião em que vai receber o ordenado.

Uma cena de fome, exploração e insensibilidade para com a criança e mostrada na narrativa sobre o Engenho Serra Grande. O pequeno Álvaro gostava de caçar passarinhos. Gostava muito de laranjas também. Mas, mesmo quando esteve doente, “gostava de laranjas, queria chupar uma inteira, mamãe não deixava: saía muito caro” (LINS, 1975, p. 106). Indo caçar com o irmão Nô, apanharam algumas laranjas. “O senhor do Engenho Serra Grande terá ciúmes de seu laranjal [...] O Senhor do engenho nos surpreenderá dentro de seu pomar. Nos pássaros implumes em nossas mãos verá laranjas, irá queixar-se a nossa mãe” (LINS, 1975, p. 95). De um lado as mãos dos meninos construídas pela narrativa como dedos de pássaros, raquíticas pela fome. De outro a avareza e ganância do poderoso senhor das terras e dono do pomar. Entre eles a rudeza nas relações entre pobres e poderosos.

Semelhante ao pai, o filho do Senhor do Engenho descreve-se como um diabo. Não vê com bons olhos o trabalho da professora. Para ele é “bobagem de meu pai, coisa de velho, aceitar professora em nossas terras. Para ensinar a esses desgraçados” (LINS, 1975, p. 102). A irrelevância da educação se estende à incompreensão acerca do trabalho de Joana Carolina. Com sala de aula junto do galpão da fazenda onde mora, Joana Carolina educa as crianças. Na opinião do filho do Senhor do Engenho, porém, o descrédito: “quanta gente miserável neste mundo! Largar-se da sua casa com uma feira de filhos, para ensinar de sete às duas da tarde, sem comer um biscoito, metendo letras e algarismos em trinta e tantos cabeças de quartaus. Para, no fim, um deles escrever no quadro negro a paga, a recompensa: ‘A professora é uma cachorra’” (p. 102).

Além de incompreendida, será assediada pelo moço. Seguro da impunidade, o filho do Senhor do Engenho tem extensa prole, mas os filhos não o reconhecem. “Dos vinte e dois filhos que registrei com o meu nome, de dezoito mulheres diferentes, nenhum, depois de grande, me reconheceu como pai” (LINS, 1975, p. 102). Mesmo com tantos filhos, ele observa

Joana Carolina de longe, quer possuí-la. Faz propostas; ela resiste. Mas um momento triste irá colocá-la à mercê de tal homem. Sua mãe, Totônia, ao visitá-la no Engenho Serra Grande, é atacada por um touro. Ferida, receberá socorro. Tudo em vão. Uma vez morta, lembra Joana do desejo da mãe de ser enterrada no cemitério. Para emprestar o carro de boi, o filho do fazendeiro assedia Joana mais uma vez; só se ela cedesse ele emprestaria o veículo. A mãe foi enterrada como gostaria, no cemitério.

O convite para trabalhar no Engenho Queimadas soou como libertação. Joana envelheceu, continuou pobre. Como herança, deixou apenas “um coberto com desenhos brancos e castanhos, cinco talheres de cabo trabalhado, duas toalhas de banho ainda não usadas, uma estatueta de gesso. Tendo vivido sempre em penúria, estes eram seus luxos” (LINS, 1975, p. 132). No enterro, conduzindo o caixão, “nós, os ninguém da cidade que sempre a ignoraram, os outros, gente do dinheiro e do poder” (p. 134). Ricos e poderosos que a ignoraram e exploraram, deixando ao desamparo as famílias e sacrificando a infância dos filhos dos outros.

Da realidade de sua terra, o Nordeste, Osman Lins a mostra aqui focada pelo lado mais crítico de denúncia acerca das desigualdades, da exploração e miséria. Todas criadas pelo homem, ricos proprietários de terra. Joana Carolina, por seu turno, precisou lutar não só contra as dificuldades econômicas e doenças, mas com a falta de escrúpulos dos poderosos, capazes de tudo para satisfazer seu prazer. Junto com a mãe, os filhos sofrem também, alguns com ela caminham até a longínqua cidade todo mês; outros ficam na casa esperando sua volta, apreensivos todos com os males que podem acontecer-lhes. No frio, não tendo cobertas suficientes, os pequenos trazem para junto de si ovelhas, a fim de se aquecerem. Os animais tornam-se, como que membros da família. Eis algumas cores que pintam o quadro do *Retábulo...* e, dentro dele, as crianças dessa história, que são, de algum modo, crianças do mundo, colocadas em situação de existência precária.

5 Considerações finais

Em ambas as obras, *O visitante* e *O Retábulo...*, as crianças são resultado das relações de gênero. Homens e mulheres engendrando

filhos, submetendo-os a seus ditames e interferindo na vida das crianças, visando atender seus próprios interesses. A vontade das crianças nunca é respeitada, antes são submetidas à exploração, em que os próprios genitores já se encontram.

As crianças, mesmo sendo coadjuvantes, são personagens de alto valor crítico; sofrem os desarranjos da sociedade moralista e opressora, mas sua condição de vida é também denúncia desses mesmos problemas. Desse modo, a literatura pode educar-nos para certa maneira de ver, como bem o disse Osman Lins na entrevista citada no início deste capítulo.

Pela leitura atenta, treinamo-nos, e aos nossos alunos, com o fito de perceber nuances de vida das crianças, às quais nem sempre estamos atentos. Perceber como crianças reais são submetidas e exploradas. Ter olhos para notas peculiaridades do cotidiano infantil, evitando considerar como normalidade aspectos de sujeição e domínio que, com um pouco mais de discernimento, nos escandalizariam. Para tanto, é preciso ir além da realidade factual. A Literatura pode bem contribuir para essa percepção mais atenta e, nesse sentido, ela pode ser verdadeiramente educadora.

Referências

- DENHAN, R. Introdução à edição canadense. In: FREY, N. **Anatomia da crítica**: quatro ensaios. Trad. Marcus de Matini. São Paulo: É Realizações, 2013.
- LINS, O. **Avalovara**. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- LINS, O. **Casos especiais de Osman Lins**. São Paulo: Summus, 1978.
- LINS, O. **Do ideal e da glória**: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
- LINS, O. **Evangelho na taba**. São Paulo: Summus, 1979.
- LINS, O. **Nove, novena**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- LINS, O. **O fiel e a pedra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- LINS, O. **O visitante**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2011.

5. CALA A BOCA JÁ MORREU, QUEM CONTA A HISTÓRIA SOU EU: EDUCAÇÃO, LITERATURA E INFÂNCIA

Robson Fonseca Simões

1 Diálogos iniciais

O debate sobre o protagonismo infantil nas ações pedagógicas com a literatura que trata da voz das próprias crianças se faz presente na Educação escolarizada, otimizando alcançar horizontes sem limites nos territórios da infância, o que pode favorecer, portanto, a (re)discussão do trabalho com a literatura com crianças, fazendo andar o carrossel do diálogo (FREIRE, 2005), da interlocução (MARCUSCHI, 2010), das múltiplas vozes (BAKHTIN, 1999), da produção de significados e de sentidos (BEAUGRANDE, 1997), da criação (CHARTIER, 2003), da ousadia (BARTHES, 1999) nos espaços escolares.

Numa primeira tentativa de aproximação, faz-se necessária uma reflexão que traga à baila o universo infantil. Mas o que é mesmo a infância? O que é ser criança? Essas questões não são tão fáceis de serem respondidas. Os estudos de Frota (2007) nos acenam com a possibilidade de se esconder uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos pesquisadores, não existe espaço de dúvidas quando há esse debate. Por sua vez, Cohn (2005) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância; é preciso, desse modo, poder se afastar das imagens preconcebidas.

2 Educação, literatura e infância

A infância pode ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Os dicionários da língua portuguesa anunciam a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na

puberdade, por volta dos doze anos de idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, destaca que crianças são os sujeitos menores de dezoito anos de idade. Por seu turno, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ressalta que criança é considerada o sujeito até os doze anos de idade.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, “infantia”, referindo-se ao sujeito que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. Os estudos de Khulmann Junior (1998, p. 16) anunciam: “como em qualquer fase da vida, esse significado é em função das transformações sociais; a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”.

As reflexões de Ariès (1981) sinalizam que a infância foi uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída recentemente na história. Para o autor, a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. É possível considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

A infância e a criança tornam-se objetos de estudos e saberes nas diferentes áreas, constituindo-se num campo temático (FROTA, 2007) de natureza interdisciplinar. Independente da forma como era olhada, do posicionamento teórico que se tivesse sobre ela, a infância tornou-se visível como um estatuto teórico.

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o termo “menor” foi abolido, passando a (re)definir todas as crianças como sujeito de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente. A criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente,

com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje, com uma vida concreta que pode ser muito dura e distante do sonho dourado da infância de um outro tempo.

A partir das reflexões sobre as diversas concepções de infância e criança e, partindo de um sonho do projeto modernista (FROTA, 2007), surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo e compreensão da criança e de seu desenvolvimento, com suas maneiras de aprender e com a necessidade de uma educação escolarizada que lhe permita amadurecer de modo mais respeitoso.

É nesse sentido que os holofotes da Base Nacional Comum Curricular (2015) se acendem, procurando iluminar a discussão sobre as ações pedagógicas com as crianças, abrindo portas para que os educadores possam refletir que, pela linguagem¹, os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo. Dessa forma, valorizar as diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicional, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas, é um caminho diferenciado que pode ser trilhado tendo como prática pedagógica as escutas e registros das memórias/histórias das próprias crianças.

A linguagem não se reduziu pelo avanço da ciência, da técnica, da tecnologia. Do mesmo modo como jamais se anulou, pela convivência com a linguagem das artes². Reafirmada entre nós e pela história da humanidade, ela ainda é o suporte básico (ECO, 2010) para todas as inovações que advieram: rádio, cinema, televisão, vídeo, informática, internet... qualquer que seja a tecnologia utilizada, analógica ou digital.

O texto, a mensagem, a poesia, lá estão, no papel ou nos mais variados suportes, antes de se tornarem imagem, gesto, cor, música, som, silêncio. A vida, como organizada em nossas sociedades, não prescinde do escrito; pelo contrário, a escrita a organiza. É preciso estarmos atentos, porque a linguagem escrita permanece um enigma (GALLO, 2002) para grande parte da

¹ Capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros.

² Desenho, pintura, música, dança, escultura, arquitetura etc.

humanidade. Em sociedades complexas como a nossa, organizada pela escrita e em torno dela, mesmo sem dominar seu código, não há como escapar das armadilhas dos textos. Os sujeitos são atravessados pelos sistemas de escritura, o que os obriga a produzirem saídas e táticas (CERTEAU, 2002) capazes de permitir que se movam em todos os espaços sociais. Além de criarem sistemas próprios de significação, passam a apreender e (re)significar outros códigos, presentes em imagens, sinais, símbolos, gestos, sons etc.

Quando se trata da escola, essas aprendizagens de sentido produzidas na “leitura do mundo” (FREIRE, 2005) são abandonadas, para que se admita que talvez os sujeitos não saibam, por identificar uma única forma de saber, assim como um único conteúdo do dizer/escrever. É possível pensar que não bastam as linguagens que os sujeitos dominam, trançadas no cotidiano de suas vidas; é preciso estarmos atentos a outra, organizadora dos tempos e espaços sociais (PAIVA, 2009).

As formas de conhecimento não se esgotam nas oficiais, estabelecidas segundo os interesses das classes dominantes. É ao longo da vida que o sujeito vai amadurecendo linguisticamente, em interação constante com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura, como ato cultural, não se esgota na educação formal (PAIVA, 2009); como modo de conhecimento, exige uma relação constante com a leitura do mundo (LAJOLO, 2002).

As ações pedagógicas com o texto literário que trata do eu, contando, portanto, as histórias das próprias crianças, situações e estratégias de aprendizado, valorizam os conhecimentos da classe, saberes do mundo. A natureza desse tipo de texto presta-se aos requisitos de uma escola democrática que também leve em conta as histórias dos sujeitos que vivem naquela instituição de ensino.

Pelas escritas literárias autobiográficas, a cultura do silêncio, internalizada pelos sujeitos que pensam nada saber, pode começar a dar lugar a outra cultura: a da história (CHARTIER, 2004), a da memória (ECLÉA BOSI, 2005).

Quem sabe, os professores possam organizar, para começar a romper com a cultura do silêncio, um currículo que permita à criança trabalhar em sua própria história; o acesso aos mais variados materiais pode estimular

essa ação pedagógica com a literatura que fala de si; a criança poderá construir e representar a sua história, a dos seus pares; estudantes cujas histórias, certamente, as classes dominantes desconhecem.

Revisitando histórias e memórias (ECLÉA BOSI, 2005) das próprias crianças que pensam não tê-las, privilegia-se um eixo importante do trabalho com os sujeitos, muitos deles cujas histórias e casos acumulados na vida estão adormecidos. Práticas públicas e democratizadas em que o poder do narrar, do registrar memórias das famílias podem estabelecer relações entre escrita, fala, sons, música, imagens³, dentre outras linguagens.

O encontro com a obra de ficção também pode fazer a criança assumir a condição de observador ativo por excelência, liberando a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida. Quando professores trabalham com esses textos e as linguagens que as próprias crianças criam, podem também (re)significar-se em seus afazeres pedagógicos, por se encontrarem diante da necessidade de, criticamente, reverem as propostas pedagógicas dos livros didáticos dos estudantes.

A escrita literária não é apenas um sistema de obras que a tradição consagrou, mas vive no dia a dia da instituição de ensino desde a alfabetização, no caso da literatura escrita, com seu caráter polissêmico e lúdico. A vivência com a literatura que fala de si, sem cobranças posteriores, visa ao enriquecimento pessoal dos sujeitos; a tarefa é mais fácil quando a mediação entre estudantes, e entre eles e professor, é feita por esse texto literário, que expressa a vontade de criar; um texto que não responde, mas interroga; cuja obscuridade misteriosa desafia a busca de sentidos.

É possível refletir que, embora as concepções de Literatura e Educação sejam substantivamente diversas, ambas compartilham a natureza formativa, porque partilham essa natureza. Com modos de realização diferenciados, pode-se travar possíveis diálogos entre elas, oferecendo caminhos plurais para o encontro de objetivos e ao alcance de sonhos possíveis.

Será que a arte pode ainda ligar-se à comunidade sem virar comércio, sem tornar-se um negócio associado ao entretenimento? Ou terá de

³ Fotografias, telas, ilustrações, imagens em movimento, grafismos.

permanecer presa a um pequeno grupo que se julga de bom gosto? Essas questões têm um caráter essencial quando pensamos na escolarização da literatura. Trata-se da velha questão de Benjamin (1994), enfim, da Teoria Crítica da Cultura, que não faleceu com seus fundadores; pelo contrário, permanece viva e atuante nos meios acadêmicos, a ponto de fazer acirrar os debates entre os estudiosos.

Mas qual o papel da Literatura na escola com crianças? Vale lembrar que também sobre o sentido de literatura não há consenso, chegando mesmo alguns acadêmicos a duvidar de sua existência além dos dicionários (PAULINO, 2008). Numa possível arena de conflitos, há quem considere literatura tudo o que está escrito, qualquer documento. E há os que veem a literatura como uma arte, comparável à escultura, à música, à pintura, em que o material, ponto de partida e de chegada, é a língua oral ou escrita, e o uso é um discurso em que se constitui um real como referência sem limites prévios exatos, pois o que a cena da enunciação imagina também vale, dependendo das condições de falar ou escrever.

Ora, como em toda arte, é possível refletir que o seu sentido se concretiza na sua recepção sensível. Nessa acepção, a literatura pode ser um dispositivo para os mais diversos usos, na escola ou fora dela. Entretanto, na escola ela comparece como arte literária. Quem sabe, o ímã irresistível da arte da subjetividade possa viver não em nome de uma cultura literária de elite, nem em nome de uma cultura literária de massas, mas, ultrapassando os possíveis limites dessa dicotomia, possa viver em nome de uma cultura literária provocativa, cujo papel seria desafiar a finitude do mundo instalado no sistema social, assumindo um compromisso coletivo com a mudança política, econômica e estética.

O que seria uma cultura literária provocativa? Recorro a Houaiss (2003) no esforço em procurar entender que o adjetivo pode significar provocador, desafiador; que induz à irritação, à cólera; que contém provocação. Em nome de uma cultura literária provocativa, os textos fundamentais das aulas de Literatura teriam de ser literários e, evidentemente, provocativos para os estudantes. Ora, se estamos no contexto escolar, textos que procurem provocar, desafiar as crianças, podem ser elaborados com eles.

Isso muitas vezes significa, para os educadores, renunciar, com os discentes, aos textos canônicos, que também são referenciais curriculares.

Como a literatura pode ser considerada um discurso entre outros, que se constituem em nossa sociedade ao mesmo tempo que a constituem, a provocação pode estar ligada tanto às suas dimensões institucionais quanto às suas dimensões interdiscursivas, passando necessariamente também pelas linguísticas.

Sobre o trabalho com a literatura, Maingueneau (2008) nos instiga a pensar que a unidade de análise pertinente não é um discurso fechado em si mesmo, mas o sistema de relações que permite que cada discurso se instaure e se mantenha. Sabemos que muitos autores literários agregam-se em academias ou grupos parecidos, partilham lançamentos de livros, bienais, prêmios, festas literárias etc. Mas há um tanto de outros agentes com outros papéis, que vão gerir também os enunciados literários, tais como os editores, os críticos, os divulgadores, os livreiros, os bibliotecários, os professores e outras pessoas amadoras.

Por sua vez, Cândido (1989) evidencia que, no conjunto das práticas escolares literárias, muitas vezes se forma, sob a condução do livro didático, uma comunidade de consumidores e não intérpretes, sujeitos dependentes, treinados para seguir instruções, receptores acrílicos de esquemas convencionais, cuja posição é a de procurar nos textos os sentidos que os outros postulam.

Desse modo, o caráter provocativo de um texto literário, com as histórias dos próprios sujeitos, determina que a criança possa visitar outros textos, pressupõe pactos interacionais entre as outras crianças, os familiares e os educadores.

Maingueneau (2008) acena para uma possibilidade contemporânea de “tribos literárias”. É possível pensar que não estejam ligadas somente à escola, mas principalmente à internet. Passam por *chats*, *blogs*, *e-mails*, redes de sociabilidade virtuais, alargando, assim, os horizontes de histórias e memórias dos sujeitos.

Mas por que algumas escolas oferecem aos seus sujeitos um repertório de escritas literárias que não aguçam a curiosidade dos sujeitos?

Quando se torna filme, uma obra de ficção passa a ser muito mais procurada nas livrarias. *Marley e eu* e *O caçador de pipas* voltaram à lista dos mais vendidos quando foram lançados os filmes (PAULINO, 2008). Há a necessidade de se estabelecer agora pactos, diálogos com outros discursos e outras instituições; será que o livro eletrônico alterará o *status* da literatura, tornando-a uma arte mais portátil e mais ligada ao progresso digital? Eco (2010) arrisca um estrondoso não; novos suportes existirão e vão continuar existindo aliados aos textos literários.

Mas como então lidar com literatura? Quem sabe, os protagonistas dessa trama sejam os Estudos Culturais. Desde a década de 1980, eles são vistos por diversos autores como uma forma de ação politicamente correta, capaz de levar em conta outros letramentos que permaneceriam fora da tradição livresca.

Aos impasses teóricos, os Estudos Culturais contrapõem uma atitude de explicitação do aspecto político de todo discurso; isso não significa que se apresentem como um conjunto de metas explícitas, ou como uma plataforma de ação. É possível pensar que tendem a se refugiar no distanciamento intelectual (PAULINO, 2008), cultivando-o como imprescindível ao caráter de estudo.

Os Estudos Culturais não se concretizaram num projeto viável, apenas houve a cristalização de um vocabulário, que inclui ainda termos como deslocamento, desterritorialização e alteridade. Quem sabe, seja preciso re-visitado o currículo escolar para a literatura poder decolar na sala de aula? Infelizmente, algumas pesquisas mostram que os sujeitos não gostam muito de literatura. Só se envolvem com ela quando são instados a fazer algo além de copiar, decorar, ler textos.

3 Considerações gerais

A perspectiva de trabalho é fortalecer as relações interdiscursivas existentes entre os discursos literário e biográfico, visto que através dos relatos biográficos podemos abordar a literatura de modo provocativo. A abordagem da literatura relacionada indiretamente à de textos sobre a vida,

tanto de autores quanto de leitores, é uma opção válida, especialmente se pensarmos na importância que as chamadas Ciências Humanas dão hoje a esses relatos, na configuração de uma cultura plural que abarca o subjetivo e o comunitário.

Essa experiência se expande através da diversidade de suportes, de linguagens e de épocas, de forma a envolver os sujeitos num processo de questionamento ao mundo já pronto, já emplacado, com o qual eles podem não se identificar. Assim visto, o espaço da literatura torna-se amplo e, quem sabe, podemos sonhar com um país de sujeitos literários.

Ultrapassamos, assim, a famosa dicotomia de Lejeune (2008) entre pacto biográfico e pacto ficcional, no que se chama literatura autobiográfica. Toda narrativa está em eterna construção, e nela cabe a mistura inevitável entre o que realmente ocorreu, o que poderia ter ocorrido e o que talvez jamais ocorra. A construção verbal do texto deixa pistas sobre o universo do qual ele se propõe participar com melhor adequação: biografia e/ou literatura.

Outra possibilidade instigante, provocativa para as crianças: trabalhar a literatura num universo interdiscursivo em que entrem os quadrinhos, as telenovelas, os jogos eletrônicos, as narrativas e comentários jornalísticos, as tirinhas e outras elaborações textuais que compõem o cotidiano deles. Também dialogando com textos presentes em outras disciplinas, a literatura se amplia para os campos geográficos, históricos, biológicos, físicos, até matemáticos. As pesquisas interdisciplinares podem ganhar o gosto dos sujeitos, com leituras em diversas fontes e suportes e com outro olhar para os livros didáticos das disciplinas diferentes, capazes de ajudá-los a amar, entendendo melhor as escritas literárias.

Assim, as ações pedagógicas com crianças, nos territórios das escritas de si, acenam por atenção e criatividade nos nossos dias, possivelmente inseridas em um novo paradigma epistemológico, mergulhado intrepidamente nas águas das Ciências Humanas, numa tentativa de se criarem condições para que os sujeitos possam participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrangendo a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades

tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação.

Quem sabe, um trecho da escrita poética de Capparelli (2015) nos inspire a dar conta desse protagonismo infantil: “E se, esquecida a senha, tentares abrir a janela, te vira, meu filho, [...] Te vira para mim, que eu te estenderei a mão[...]

Referências

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

CÂNDIDO, Antonio. **A Educação pela noite & outros Ensaio**s. São Paulo: Ática, 1989.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Rio de Janeiro: L&PM, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ECO, Umberto. Eletrônicos duram dez anos. **Estadão de São Paulo**, São Paulo, 13 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/>> Acesso em: 17 out.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: a importância da historicidade para a sua construção. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/2007v7n1a13.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda (Org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.17- 42.

HOUAISS, Antônio. Prefácio que deveria ser posfácio. *In*: MACHADO, Ana Maria. **Recado do nome**: Leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 7-22.

KHULMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Ufmg, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2010.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et al. 2009.

PAULINO, Graça. Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola. *In*: **Revista Mal estar e Subjetividade**, v. 8. p. 803-828, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. *In*: GENS, Rosa; SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

6. A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA DESVALIDA NO ESTADO NOVO PORTUGUÊS: OS PARQUES INFANTIS DA POETA FERNANDA DE CASTRO

Jussara Santos Pimenta
Juracy Machado Pacífico

1 Considerações iniciais

Portugal passou por um período político conturbado no início da década de 1930, com a instalação da ditadura de António de Oliveira Salazar, que permaneceu por um longo período no poder (1932 a 1968). Salazar iniciou sua carreira política como Ministro das Finanças no governo do ex-presidente Vicente de Freitas, um general ligado à União Liberal Republicana, e se tornou um ditador não militar com formação católica forte, mobilizando nessa área muitos dos elementos que seriam a sua base social de apoio, de acordo com Pessoa (2005). Assistiu-se, naquele momento, à ruptura de mais de um século de experiências liberais – sob a forma monárquica ou republicana – e a lenta edificação de um regime autoritário, corporativista e antiparlamentar. O regime salazarista caracterizou-se pela supressão sistêmica das liberdades fundamentais de associação, de expressão e de manifestação nos campos político, sindical e cultural, estabelecendo censura prévia à imprensa, à rádio e aos espetáculos. Segundo Nóvoa (1995), foram tempos difíceis para a educação portuguesa e, principalmente, para educadores vinculados ao ideário escolanovista.

Se, num primeiro momento, os interesses da política do Estado Novo colidiram com as concepções dos educadores escolanovistas, muitos deles tendo sido perseguidos, marginalizados e afastados de seus cargos, em seguida assistiu-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulhava algumas de suas raízes em ideias da Educação Nova. Dentro das iniciativas que se materializaram ao longo desse período, destacamos

uma das experiências oficiais de educação do regime: os “Parques Infantis”, que foram criados e coordenados por Fernanda de Castro, uma intelectual portuguesa casada com António Ferro, então diretor do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN). Na condição de uma das vitrines do sistema político vigente, os “Parques Infantis” foram concebidos para amparar crianças da classe trabalhadora em uma concepção assistencialista da educação. Amparar, proteger, vestir, alimentar e igualar, perante a sorte, crianças oriundas da população de baixa renda lisboeta com idades entre três e dez anos eram alguns dos seus propósitos. De acordo com Archer (1943), essa foi uma obra das mais baratas – se não a mais barata – entre as modalidades nacionais de proteção à infância, considerando-se os resultados obtidos.

O presente trabalho discute, portanto, as principais características dessa instituição escolar, trazendo elementos para compreender e analisar de que forma essa instituição – criada num universo de princípios ideologicamente nacionalistas e conservadores – foi concebida e como se tornou ferramenta de governabilidade capaz de moldar, moralizar e civilizar, defendendo crianças da rua, guardando-as nas horas em que mães e pais estavam trabalhando e socorrendo-as tanto da pobreza quanto da falta de cuidados ou mesmo dos maus tratos. Num segundo momento, procura-se discutir como essa concepção pedagógica floresceu e foi amparada pelas mãos do Estado, enquanto se assistia à repressão, à censura, à perseguição e ao silenciamento da pedagogia renovadora e progressista.

2 Uma paz provincial e um cheiro de terra saloia no ar

No momento em que a “Associação Nacional dos Parques Infantis” – com sede no Jardim de São Pedro de Alcântara, em Lisboa – foi criada, Portugal passava por um período político conturbado com a instalação do regime ditatorial de António de Oliveira Salazar, que permaneceu no poder entre julho de 1932 e setembro de 1968. Salazar iniciou sua carreira política como Ministro das Finanças no governo do ex-presidente José Vicente de Freitas e, valendo-se de sua formação religiosa dentro do cristianismo, compôs uma base social de apoio que lhe permitiu estruturar,

posteriormente, um Estado de caráter autoritário, corporativista e antiparlamentar (PESSOA, 2005, p. 149) caracterizado pela supressão sistemática das liberdades fundamentais de associação, expressão e manifestação, desde o âmbito sindical até o midiático e o artístico. Esse acirramento político ocasionou, por consequência, o exílio no exterior de muitos intelectuais portugueses com convicções republicanas, estando o Brasil como destino de muitos desses expatriados.

Nesse horizonte histórico foi então fundada, por Maria Fernanda Teles de Castro e Quadros Ferro – nascida no dia 8 de dezembro de 1900 e falecida em 20 de dezembro de 1994, na cidade de Lisboa – a “Associação Nacional dos Parques Infantis”. Em 70 anos de atividade literária, Fernanda de Castro produziu uma extensa e premiada obra que inclui, além dos seus muitos livros de poemas, também romances, teatro, memórias, literatura para crianças, divulgação científica e traduções de diários, cartas, prosa, romance e teatro, de autores como Ionesco, Pirandello, Katherine Mansfield, Rainer-Maria Rilke e Maeterlinck. Também foi expressiva a sua contribuição em promover a cultura portuguesa no país e no exterior em importantes exposições e conferências. Na sua obra, destacam-se os dois volumes de *Ao fim da memória* (I volume – 1906-1939 e II volume – 1939-1987, CASTRO, 1988), publicados, respectivamente, em 1986 e 1987. Quando perguntada sobre o que escreveria nessa espécie de diário, Fernanda teria dito que este surgiria da memória e que *a sinceridade, num Diário, não consistia em dizer toda a verdade mas em não dizer mentiras*. Além de seus muitos laços com a literatura, criou e desenvolveu, a partir dos anos 30, os Parques Infantis, instituição de cuidados à infância desvalida em meio às experiências oficiais de educação do regime salazarista. Fernanda de Castro era casada com o diretor do Secretariado da Propaganda Nacional, António Joaquim Tavares Ferro.

António Ferro, de 1913 a 1918, cursou Direito na Universidade de Lisboa e conviveu com muitos intelectuais, entre eles Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa e Almada Negreiros que, segundo Leal (1994, p. 33), faziam *uma apologia da dissidência*. A sua estreia literária deu-se em 1914 com o livro *Missal de Trovas*, que obteve razoável acolhida por parte

de poetas como João de Barros, Afonso Lopes Vieira, Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro, que o convidou no ano seguinte para ser editor da revista *Orpheu*. Sua rede de sociabilidade estendeu-se e Ferro passou a integrar o mundo cultural português. Trabalhando em importantes periódicos nas funções de redator (*O Século*, em 1920), crítico teatral (*Diário de Lisboa*, 1922), diretor (*Ilustração Portuguesa*, 1922) e novamente redator (*Diário de Notícias*, em 1923), projetou-se nacional e internacionalmente. De 1920 a 1930, iniciou suas aproximações à esfera política realizando uma série de reportagens onde divulgou os regimes autoritários italiano, espanhol e turco, que editou sob o título de *Viagem à volta das Ditaduras*. Em 1932, fez cinco entrevistas a Oliveira Salazar e consumou, definitivamente, a sua proximidade com o poder. No “campo das possibilidades disponíveis”, conforme afirma Leal (1994), António Ferro escolheu “o modernismo e o futurismo como atitude estética e o presidencialismo como atitude política” (LEAL, 1994, p. 37). As entrevistas concedidas por Salazar transformaram-se em livro – *Salazar, o Homem e a Sua Obra* – editado pela Empresa Nacional de Publicidade em 1933. A publicação acabou transformando-se no livro-manual do ano I do Estado Novo e estava a serviço da apologia do presidente do Conselho (Salazar), consolidando assim a proposta de *regeneração autoritária, nacionalista e corporativa* do sistema político português:

Com uma forma essencialmente didática, apresenta o primeiro corpo de doutrina acessível ao grande público. O regime inaugurava a sua fase revolucionária, dispondo de um bem conseguido instrumento de propaganda. Salazar escrevera o prefácio, com data de 16 de Janeiro de 1933, num claro ato legitimador (FONTES, 2008)¹.

De acordo com Fontes (2008), António Ferro “tinha uma percepção clara de como a cultura se poderia transformar num poderoso instrumento de poder” a serviço do Estado e a utilizou na construção de um discurso cultural, onde os conflitos sociais encontravam-se em harmonia

¹ Arquivo digital de Carlos Fontes. A matriz de António Ferro. Disponível em: <<http://acultura.no.sapo.pt/page8Matriz.html>>. Acesso em: 19 mar.2008.

com os desígnios nacionais: ao povo português era atribuída uma missão divina, de “propagar e defender os grandes valores da cristandade no mundo”. O Império português era apresentado como “o exemplo da obra civilizacional do mundo ocidental” e as suas aldeias constituídas “por gente trabalhadora, pobre e feliz” eram apresentadas como modelo às demais nações civilizadas (FONTES, 2008). A política do Estado Novo assumiu a missão de restaurar a “alma da pátria portuguesa”, que os governos liberais “quase conseguiram destruir”:

A ordem pública, o miraculoso equilíbrio das contas públicas eram apresentados como exemplos de um país que voltou a reencontrar-se consigo próprio, aceitando o que herdou do seu passado glorioso, com o orgulho de quem aceita o que melhor pode aspirar, libertando-se de todos os seus desejos exteriores. Conformam-se os pobres com o que possuem, e os ricos com aquilo que Salazar lhes proporciona. As elites culturais com o estatuto de privilégio que lhes é proporcionado. A exaltação patriótica dos ‘valores nacionais’ não se projetam no sentido de descobrir novos saberes ou técnicas, mas na autocontemplação do ser português, como se nessa atitude se contivesse tudo o que de melhor se pode aspirar. A história de Portugal, como a concebe Salazar e a encena António Ferro, termina afinal na quietude contemplativa da sua própria trajetória, nos seus hábitos e costumes (FONTES, 2008)².

O Secretariado da Propaganda Nacional foi criado em 1933 por António Ferro, que transformou a estrutura inicial em “uma máquina de propaganda e controle das atividades informativas, culturais e turísticas” (FONTES, 2008). A propaganda era alimentada por uma produção diária de informações destinadas aos órgãos de comunicação e à Emissora Nacional, aliada a uma ampla produção editorial e à organização de exposições, tanto em Portugal como no exterior. António Ferro promoveu, em dezesseis anos, como diretor do órgão, o fomento e as ações de incentivo à cultura, em especial nos âmbitos de cinema, música, dança, teatro e artes

² Arquivo digital de Carlos Fontes. A matriz de António Ferro. Disponível em: <<http://acultura.no.sapo.pt/page8Matriz.html>>. Acesso em: 19 mar.2008.

plásticas, concedendo prêmios, encomendando ou adquirindo obras e produzindo eventos sem concentrar sua ação política, entretanto, nas estruturas indispensáveis à expansão da produção cultural. A atividade de Ferro à frente do SPN contribuiu, de acordo com Alves (2007), para difundir uma imagem idealizada do país:

Entre as ideias que constituem a memória crítica do Estado Novo português, está a de um regime criador de perfis idílicos da nação, encenador do mundo campestre das aldeias, inventor de ranchos folclóricos e de galos de Barcelos. Como se sabe, um dos principais contributos para a construção dessa imagem foi dado pelo Secretariado da Propaganda Nacional, o órgão máximo da propaganda do regime, criado em 1933 e dirigido durante os primeiros dezesseis anos por António Ferro, figura proeminente do primeiro modernismo, escritor e jornalista. De fato, desde o início da sua atividade que o Secretariado da Propaganda Nacional, também conhecido por SPN e mais tarde por SNI (Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo), desenvolveu uma política folclorista sistemática e continuada no tempo, com repercussão a nível interno e fora das fronteiras portuguesas. Ao longo dos anos 1930 e 1940, organizou várias exposições de arte popular, promoveu o concurso da aldeia mais portuguesa, editou livros de temática etnográfica, lançou espetáculos e palestras com dança e música populares, tentou estabelecer um estilo decorativo contemporâneo inspirado nos motivos rústicos, criou os Bailados Verde-Gaio, companhia de dança marcada por um repertório de cariz folclórico, fundou o Museu de Arte Popular etc. (ALVES, 2007, p. 64).

Dentro dessas expectativas, os “Parques Infantis” foram concebidos como uma espécie de vitrine do regime pelo governo de Portugal e por Fernanda de Castro e seu marido António Ferro para amparar as crianças da classe trabalhadora, a partir de uma concepção educacional essencialmente assistencialista. De acordo com Martins, Cabeleira e Ramos do Ó (2011), em 1933, no seu primeiro discurso como diretor da Secretaria de Propaganda Nacional (SPN), Ferro anunciava os fins, princípios e meios pelos

quais o Estado deveria “reeducar, motivar e mobilizar o Povo Português de acordo com os princípios da Revolução Nacional”.

De acordo com Castro (1988), a ideia de fundar os “Parques Infantis” surgiu durante uma viagem a Paris, quando ela conheceu a obra de assistência à criança que a milionária americana Miss Stern organizara, que se chamava “Square d’enfants” e se distribuía por cinco ou seis bairros da capital francesa. Visitou, mas não gostou do que viu:

Os pequenos edifícios eram de cimento, cor de cimento, os bibes das crianças de cores escuras que davam a impressão de mal lavados e, cúmulo de incompreensível mau gosto, nem uma árvore, nem uma flor, nem nada que pudesse reter um raio de sol. As crianças, às dezenas, brincavam sem alegria nuns terrenos vazios, sem um relva ou brinquedo. Brincavam sim, isto é, corriam dum lado para o outro, mas como que obrigadas por uma disciplina talvez boa para soldados mas **não para crianças entre os três e os dez anos (CASTRO, 1988, p. 240).**

Assim que se despediu de Miss Stern, Fernanda não pensou em outra coisa a não ser em fazer o mesmo em Lisboa, mas de uma forma totalmente distinta: “as casas seriam pintadas de tons garridos, os bibes teriam as sete cores do arco-íris, as crianças brincariam na relva, haveria árvores, pássaros e sol” (CASTRO, 1988, p. 262).

Surgiram assim os “Parques Infantis Portugueses” – um tanto diferentes dos parisienses em sua concepção – contando inicialmente com a ajuda monetária de amigos e familiares. O primeiro “Parque Infantil”, ou Parque Infantil Nº 1, foi construído no Jardim de São Pedro de Alcântara, num espaço cedido por Luís Pastor Macedo, vice-presidente da Câmara Municipal de Lisboa, e inaugurado em 18 de novembro de 1933. Em seguida foi criada a Associação dos “Parques Infantis”, entidade concebida para amparar, proteger, igualar perante a sorte, vestir e alimentar as crianças oriundas da população de baixa renda de Lisboa com idades entre três e dez anos, conforme mencionado anteriormente, e destinada “a protegê-la sem a separar do seu meio familiar” (ARCHER, 1943, p. 12). As crianças de seis a oito anos eram admitidas depois de inscritas pelos pais e de se checar

a veracidade das informações prestadas por eles no ato de sua matrícula. Eram preferidos os mais pobres, os órfãos, os que tinham padrasto ou madrasta e aqueles que tinham alguma doença contagiosa. Uma vez admitida, a criança “era lavada, vestida de novo e submetida à inspeção médica” (ARCHER, 1943, p. 13). As atividades tinham seu início às 6 horas da manhã e os pequenos retornavam para suas casas às 18 horas. Contavam com um pavilhão onde havia cozinha, refeitório, consultório médico, banheiros, sala de rádio e cinema, uma pequena biblioteca e, ainda, instalações que proporcionavam jogos educativos e atividades de ginástica. Retratos do Presidente Carmona, de Salazar e de Fernanda de Castro ornamentavam as paredes do refeitório.

Os pais e as mães ofereciam um dia ou meio dia de trabalho à instituição sem receber pagamento, somente alimentação. Os familiares ofereciam serviço gratuito à instituição e nela aprendiam “regras de higiene, formas de facilitar o trabalho da casa, ensinamentos práticos e conselhos salutareos que, doutra forma, nunca teriam chegado ao seu conhecimento” (ARCHER, 1943, p. 13). Depois desse primeiro Parque Infantil², outros foram criados por toda a cidade de Lisboa: o Parque N° 2, do Campo Grande, criado em 20 de abril de 1937; o Parque N° 3, situado na Tapada do antigo palácio das Necessidades, inaugurado em 20 de outubro de 1938 e, mais tarde, o Parque de Santa Catarina, frequentados, ao todo, por 750 crianças de ambos os sexos (ARCHER, 1943). Em seu livro intitulado *Os Parques Infantis*, Maria Archer elogiou a iniciativa de Fernanda de Castro, registrando:

Quem vê as crianças andrajosas, abandonadas a si mesmo, esmolando pelas ruas, vítimas inocentes duma época de inquietações e ódios universais – se pensar em que a criação dum Parque Infantil e duma Escola-Oficina em cada freguesia de Lisboa ataca duma forma resoluta o nosso problema da assistência infantil, não recusa decerto o seu óbolo para a obra meritória, e dá aos pobres emprestando a Deus (ARCHER, 1943, p. 29).

As crianças eram atendidas em suas necessidades mais básicas: comida, roupas, sapatos, remédios, vacinas, injeções, radiografias, regras de

higiene, de moral e de religião. Segundo Archer (1943), essa era “uma obra das mais baratas – se não a mais barata – das modalidades nacionais de proteção à infância” considerando-se os resultados obtidos (ARCHER, 1943: 8). Os princípios que regiam a instituição eram ideologicamente nacionalistas e conservadores e a educação concebida como uma ferramenta capaz de moldar, moralizar e civilizar no sentido da governabilidade de práticas, condutas e discursos, evitando a permanência insalubre de crianças nas ruas, guardando-as “nas horas em que os pais e mães andam no trabalho” e socorrendo-as da pobreza ou de maus tratos dos pais (ARCHER, 1943, p. 10-11). De acordo com Martins, Cabeleira e Ramos do Ó (2011), o principal objetivo da instituição era o de produzir um espaço com forte acento na creche e assistência, *but without taking away the child from its family* (“mas sem tirar as crianças de seu meio familiar”, no inglês). Cabia à instituição salvar e restaurar a criança, que ao retornar à família se tornava exemplo e agente educacional a ser seguido, modificando lenta e gradualmente os hábitos familiares, ou seja, salvava da pobreza e transformava crianças do povo, que muito provavelmente se perderiam, em cidadãos *dóceis, educados e instrumentalizados* para a melhoria do lar e, mais tarde, da sociedade.

É certo: as crianças dos Parques regressam às 6 horas da tarde para o tugúrio paterno. Estiveram todo o dia numa ambiente garrido, limpo e farto e regressam à noite para a casa maltrapilha, onde tudo falta. É um bem? É um mal? Os critérios divergem ao considerar o fato. Mas todos aqueles que aceitam o princípio de ser a família a base da sociedade não podem deixar de concordar com este aspecto da assistência dos Parques Infantis (ARCHER, 1943, p. 14).

Também foram criadas outras instituições vinculadas aos “Parques Infantis”, entre elas a “Colméia” – cujo objetivo era oferecer um ensino profissionalizante para crianças egressas dos “Parques Infantis”. Estava situado em Alcântara (Cavalaria do Infante), tendo o prédio sido doado pelo Ministério das Finanças e pelo seu diretor António Luis Gomes. No dia da abertura da escola, o Ministro das Obras Públicas, o engenheiro Duarte Pacheco, e D. Sofia Andrade Bastos ofereceram 100 contos cada

um a título de colaboração. Mais do que um parque infantil, segundo registra Fernanda de Castro em suas memórias, a “Colmeia” também atuava como uma escola de artes e ofícios:

[...] chegamos a ter doze seções a funcionar ao mesmo tempo: costura, alta costura, bordados à mão, bordados à máquina, malhas à mão, malhas à máquina, flores, brinquedos, culinária, sapataria, carpintaria e marcenaria. Estas seções funcionavam em salas sem muros, isto é, salas cujos muros eram de vidro transparente. [...] Todas estas seções eram dirigidas por mestras muito competentes. Logo que as crianças completavam a sua instrução primária, passavam automaticamente para a Colmeia, onde cada uma aprendia o ofício que mais lhe interessava. No primeiro ano não ganhavam nada. Mas a partir do segundo começavam a receber por semana algumas dezenas de escudos, poucas, porque isto era mais estímulo do que pagamento, visto que continuavam a receber gratuitamente aprendizagem, alimentação, assistência médica e medicamento e ainda uma espécie de fardamento que usavam na escola (CASTRO, 1988. p. 262).

O projeto “Pássaro Azul”³, que funcionou em uma das sedes dos “Parques Infantis”, foi fundamental para que se proporcionasse uma educação musical e artística para cerca de cem crianças. Segundo Fernanda, a experiência tinha como finalidade oferecer educação artística “a crianças em ‘estado puro’, ainda completamente libertas dos malefícios do mau gosto e de modas efêmeras” (CASTRO, 1988, p. 264). Sob a orientação de professoras com renome artístico, entre elas Nina Marques Pereira, Arminda Correia, Júlia de Almendra, Eunice Muñoz, Sarah Afonso, Carmem Dolores, Inês Guerreiro, Maria Germana Tanger, Ana Máscolo e Águeda Sena, o projeto teve resultados surpreendentes: fizeram-se dois programas de televisão, duas representações no Teatro da Estufa Fria e as críticas excederam tudo o que se podia esperar num momento de otimismo (CASTRO, 1988: 264). A experiência foi encerrada devido ao corte do subsídio de 50 contos que a Santa Casa de Misericórdia concedia mensalmente (CASTRO, 1988, p. 264). Após quarenta anos de

existência, os “Parques Infantis” foram definitivamente entregues à Santa Casa de Misericórdia.

3 O silenciamento da pedagogia renovadora

Enquanto a concepção pedagógica conservadora, católica e nacionalista que embasava os “Parques Infantis” florescia e era amparada pelas mãos do Estado, assistia-se à repressão, à censura, à perseguição e ao silenciamento da pedagogia renovadora e progressista. Os anos 1930 foram, segundo Nóvoa (1995), tempos bastante difíceis para os educadores portugueses, principalmente para aqueles vinculados ao ideário escolanovista. De acordo com o autor, num primeiro momento os interesses da política do Estado Novo colidiram com as concepções dos educadores escolanovistas, e muitos foram afastados dos seus cargos. Enquanto alguns desses educadores “inovadores foram perseguidos e marginalizados, assistiu-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulhava algumas das suas raízes em ideias da Educação Nova.” O afastamento dessa primeira geração de educadores escolanovistas foi pernicioso, pois se traduziu “num progressivo empobrecimento da reflexão científica na área educativa” (NÓVOA, 1995, p. 39). Essa afirmação se expressa em revelações presentes nas cartas do poeta e educador português Afonso Duarte, escritas e enviadas em duas ocasiões (em outubro de 1935 e em fevereiro de 1939) à amiga Cecília Meireles, onde denuncia a perseguição que sofreu por parte do Estado Novo. Apesar disso, Duarte confirmava a sua convicção no ideário escolanovista quando menciona o fato de que permanecia produzindo e publicando, ou seja, continuava fiel aos ideais que eram também os de sua amiga carioca:

A sua carta veio encontrar-me em Coimbra em vésperas da Aposentação. Atiraram-me para o cesto dos papéis velhos: foi uma solução. Apesar de nunca ter exercido atividade alguma política partidarista vim para o olho da rua em 1932 por virtude das minhas simpatias pela ‘Seara Nova’, segundo palavras do próprio senhor diretor geral de ensino. Eu queria perdoar-lhes, por mim, mas eles não tem perdão perante a obrasinha realizada, toda ela feita de ternura, dedicação, portuguesismo. Agora?

Resta-me uma casita na aldeia onde nasci e um quintal com só árvores de fruto; a consciência do dever cumprido e um vazio enorme diante dos materiais acumulados – o sonho duma grande obra apenas iniciada. Quando estava no ponto preciso de me aproveitar dos estudos feitos, das observações anotadas, achei-me desligado dos meus colaboradores e das crianças! Precisava de ir controlando muita coisa... e esperei! Esperei 7 anos. Desiludido, tenciono aproveitar o que salvei do meu arquivo em pequenos estudos. [...] no próximo nº da ‘Seara’ trago outro estudinho sobre a ‘Gênese do desenho infantil’. Pecados velhos... (DUARTE, 1935 apud DAMASCENO, 1939).

Como tantos outros educadores portugueses silenciados e perseguidos em função de sua luta *por uma escola nova e um ensino democrático*, a educadora Irene Lisboa também teve que recorrer a artifícios para continuar publicando seus escritos pedagógicos, adotando o pseudônimo de Manuel Soares, como afirma Fernandes (1979). Segundo esse autor, outros educadores, “embora menos envolvidos na atividade política da oposição democrática, viram as suas potencialidades cerceadas por um meio político e pedagógico hostil e medíocre”(FERNANDES, 1979). A prática dos professores e a sala de aula foram invadidas pelos valores oficiais, que por meio de decretos e orientações ideológicas determinavam regras como a de proporcionar aos alunos “ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”, que seriam também (e obrigatoriamente) inseridas nos livros de leitura oficiais⁵. Além disso, as reformas promovidas pelo regime autoritário de Salazar instituíram a seleção político-ideológica na admissão dos funcionários públicos, entre os quais os professores, que estavam sujeitos à informação da polícia política e obrigados, a partir de 1936, a fazer um juramento anticomunista para poderem exercer o magistério (PESSOA, 2005, p. 53). De acordo com a autora, sob o ponto de vista educativo:

[...] o Estado Novo conseguiu desmantelar a escola republicana com a diminuição da escolaridade mínima, a reestruturação dos conteúdos, a divulgação quase exclusiva de ideais cristãos, e não aceitando a igual-

dade republicana de acesso à instrução. O encerramento em 1930 das Escolas Normais Superiores e das Escolas do Magistério Primário em 1936 vai representar um retrocesso em relação à vontade política e educativa republicana (PESSOA, 2005, p. 151).

Dentre as alterações introduzidas, Pessoa (2005) ressalta, ainda, o Decreto-Lei de 24 de novembro de 1936 que alterou os programas do Ensino Primário e estabeleceu o regime de separação dos gêneros, assim como a interferência do Estado no casamento das professoras e das enfermeiras dos Hospitais Civis pelo decreto-lei de março de 1942 (PESSOA, 2005: 164). Ainda que concedesse prerrogativa de voto às mulheres e funções políticas a algumas delas, o regime foi responsável pelo estabelecimento de “organizações femininas aparentemente autônomas, mas efetivamente subordinadas à orientação política do Estado”:

Muitas vezes, a defesa do ideal da mulher/mãe em casa, ajudando o marido que trabalha fora, numa concepção tradicional da família era defendida em certas publicações ao mesmo tempo [em] que, também de dentro do regime, se ensinava as mulheres a lidar com novas situações em que havia que saber gerir o tempo a prestar ao lar, a dedicar aos filhos e à atividade profissional (PESSOA, 2005, p. 164).

Nessa perspectiva, tanto a criação dos Parques Infantis quanto a formação de grupos e organizações de mulheres, por um lado, atendiam a demandas concretas de ambos os setores populacionais. Mas, ao mesmo tempo, seguiam um modelo de governabilidade pautado na moralização e no policiamento de práticas, condutas e discursos, com o objetivo de formar sujeitos cuja consciência cívica estivesse alinhavada aos princípios político-ideológicos que tiveram lugar durante o regime salazarista, o que os colocava em constantes tensões e conflitos na fronteira entre a emancipação social e os deveres políticos.

4 Considerações finais

Enquanto em grande parte dos países europeus podiam ser verificadas experiências escolares consistentes tanto do ponto de vista técnico quanto do pedagógico, todas realizadas em escolas e colégios do âmbito privado no estatuto de instituições-modelo onde era “possível concretizar formas alternativas de praticar o ensino e a aprendizagem”, não se pode detectar a existência de instituições semelhantes em Portugal, de acordo com Nóvoa (1995, p. 34-35). A não existência de tais instituições-modelo no país não significa que inexistissem experiências pedagógicas institucionalmente consistentes. Segundo Nóvoa (1995), elas inclusive ocorreram, embora de maneira difusa no interior do sistema educativo. No caso português a Educação Nova foi, segundo o autor, efetivada sobretudo em escolas da rede oficial de ensino, “adquiriu uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores, e não apenas em círculos pedagógicos restritos”, articulando-se com o movimento associativo dos professores de forma harmoniosa (Nóvoa: 2005, p. 35). Essa falta de consistência teórica e de rigor conceitual da experiência escolanovista portuguesa favoreceu, apesar disso, a sua difusão entre vários setores do professorado.

Quanto aos “Parques Infantis”, de Fernanda de Castro, vale ressaltar que, embora concebidos para proteger e amparar a criança pobre portuguesa, carregavam os estigmas negativos do autoritarismo do regime militar e outra coisa não foram que vitrines desse mesmo governo.

Referências

ALVES, Vera Marques. A poesia dos simples: arte popular e nação no Estado Novo. *Etnográfica*, maio 2007, v. 11, n. 1, p.63-89.

ARCHER, Maria. **Os Parques Infantis**. Lisboa: Associação Nacional dos Parques Infantis. 1943.

CASTRO, Fernanda de. **Ao fim da memória**. Lisboa: Verbo, 1988.

CUNHA, Augusto; FERRO, António. **Missal de Trovas**. Lisboa: Liv. Ferreira, 1914.

DAMASCENO, Darci. **Fotocópias**. Carta a Cecília Meireles sobre política e censura à obra de Afonso Duarte. Coimbra, 7 fev.1939. Cópia. Manuscrito. Reg. 250/1990 DMSS-BN. 26/04/29. Arquivo Darci Damasceno, Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, Brasil.

DAMASCENO, Darci. **Fotocópias**. Carta a Cecília Meireles sobre Tasso da Silveira e Fernando de Azevedo e suas obras poéticas. Coimbra, 1935. Cópia. Manuscrito. Assinatura ilegível. Reg. 250/1990 DMSS-BN. 26,4,28. Arquivo Darci Damasceno, Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, Brasil.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Amadora: Biblioteca Breve, ICALP, 1979. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bdc/index_pensamento.html>

FONTES, Carlos. **A matriz de António Ferro**. Disponível em: <<http://acultura.no.sapo.pt/page8Matriz.html>>. Acesso em: 19/03/2008.

LEAL, Ernesto Castro. **António Ferro: espaço político e imaginário social (1918-32)**. Lisboa: Edições Cosmos, 1994.

MARTINS, Catarina; CABELEIRA, Helena; RAMOS DO Ó, Jorge. The Other and the Same: images of rescue and salvation in the Portuguese documentary film Children's Parks (1945). **Paedagogica Historica**. v. 47, n. 4, ago. 2011, 491–505. Faculty of Fine Arts, University of Oporto, Porto, Portugal; bInstitute of Education, University of Lisbon, Lisbon, Portugal. Online <<http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/401637.PDF>>.

MENDES, João. **Os Parques Infantis**. Curta-metragem. Portugal. 1945.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz “nova”. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz “nova”. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: EDUCA, 1995.

PEREIRA, Maria da Conceição Meireles. Entre Portugal e Brasil: ficções e realidades. In: GOMES, Eugénio. **Os brasileiros de torna-viagem no noroeste de Portugal**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. p. 213-217.

PEREIRA, Sara Marques. Maria Fernanda Teles de Castro e Quadros Ferro. In: NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. (Dir.). **Dicionário de Educadores Portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003.

PEREIRA, Teresa Sancha. **Fernanda de Castro**: escritora 1900-1994. Lisboa: Câmara Municipal - C.M.T., 2000.

PESSOA, Ana Maria Pires. **A educação das mães e das crianças no Estado Novo:** a proposta de Maria Lúcia Vassalo Namorado. 4 v. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2005.

PIMENTA, J. S. **As duas margens do Atlântico:** um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934). 2008. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

7. CONTOS E RECONTOS: A CRIANÇA FALA

Rosenilda Lima Gomes Fulber
Dione Martins Magalhães
Juracy Machado Pacífico

1 Introdução

O presente trabalho versa sobre o desenvolvimento da oralidade, o que envolve a possibilidades de ampliação do vocabulário e da capacidade expressiva das crianças por meio da contação e do reconto de histórias. A pesquisa-ação foi desenvolvida com crianças da etapa Pré-escolar II, envolvendo crianças que já haviam completado quatro anos e outras que ainda completariam essa idade no final do período letivo. Consideramos para isso que, dentre as várias capacidades que as crianças precisam desenvolver, a linguagem oral é uma delas.

Diante da necessidade do alcance dos objetivos previstos para a etapa da educação infantil, foi necessário repensar a prática pedagógica para dar conta de toda a diversidade no que tange ao desenvolvimento da oralidade. Para isso elaboramos um plano de intervenção que teve como eixo norteador a literatura infantil. Foi proposta uma sequência de atividades com contação e reconto de histórias.

Partimos da constatação de que as crianças apreciam muito ouvir histórias. Ao se relacionarem com as histórias, por meio da contação, reconto, ou ouvindo, incluem experiências próprias nos relatos como se fossem também personagens delas, e isso contribui para o desenvolvimento da oralidade, além de possibilitar uma rotina pedagógica mais dinâmica e desafiadora.

O presente texto é o relato da proposta de intervenção realizada em uma escola de educação infantil, no município de Ariquemes, Estado de Rondônia, indicando as atividades, o processo de formação continuada da

professora, por meio da literatura infantil, com os resultados do trabalho. As autoras do texto elaboraram a proposta de intervenção, acompanharam o processo e, juntas, discutiram ajustes durante seu desenvolvimento.

2 A educação infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da vida educacional da criança, que, quando ingressa na escola, inicia um rico processo de vivenciar experiências novas que fortalecem a construção de bases para seu desenvolvimento presente e futuro. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que:

Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, Art. 5°).

No currículo da Educação Infantil está estabelecido que se deve promover o desenvolvimento integral da criança. No entanto, muitos professores negligenciam essa premissa, prendendo-se às atividades escolarizadas, voltadas ao processo de decodificação de sílabas e cópias exaustivas, geralmente considerando somente a maior preocupação nacional que é a leitura e escrita. Não negamos essa necessidade, mas estamos falando de crianças da Educação Infantil que ainda precisam avançar em processos de socialização e desenvolvimento da oralidade.

Com a mudança da duração do Ensino Fundamental para nove anos, ocorrida a partir de 2006, as Secretarias de Educação e Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental vêm ajustando suas propostas pedagógicas a fim de garantir a inserção das crianças mais cedo na escola, sem prejudicar seu desenvolvimento.

As escolas do município de Ariquemes e de outros municípios de Rondônia receberam, no início do ano de 2014, recomendações do Mi-

nistério Público do Estado de Rondônia, visando adequar suas estruturas para receber as crianças com quatro anos ou a completar essa idade, no ano da matrícula, o que também fora estendido aos alunos que fossem cursar a série inaugural em escolas particulares. [...] (RONDÔNIA, 2014, p. 5)¹. Ressaltamos, no entanto, que a obrigatoriedade da matrícula para crianças de quatro e cinco anos foi estabelecida na Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e seu atendimento integral deveria acontecer em 2016, de maneira que nesse ano todas as crianças de quatro e cinco anos deviam estar matriculadas em escolas, espaços institucionais não domésticos.

O município de Ariquemes teve que se reorganizar para receber as crianças na Pré-Escola, cuja idade variava de três a quatro anos. Essa diminuição da idade para ingresso na educação infantil representou um grande desafio para as professoras, especialmente pelo fato de que, nessa idade, as crianças ainda estão em processo de construção da linguagem oral e das expressões de ideias. Como elaborar atividades envolvendo a escrita, leitura e oralidade, atendendo essa diversidade?

3 O processo formativo e definição do projeto de intervenção

As professoras do município de Ariquemes participaram da formação continuada proporcionada pela Prefeitura de Ariquemes e do Curso de Especialização em Docência na Educação (CEDEI), em 2013 e 2014, oferecidos pela Universidade Federal de Rondônia, em parceria com o Ministério da Educação. Assim se iniciou o processo de formação continuada da professora Rosenilda, uma das autoras deste texto. Especificamente, as intervenções em sua prática pedagógica iniciaram nos encontros na especialização em docência na Educação Infantil. Com um olhar mais crítico, Rosenilda começou a observar sua prática pedagógica pelo registro de suas ações realizadas por ela mesma, para discussões coletivas nas atividades,

¹ Também a Medida Liminar dos Autos do Processo Judicial de nº 11677-27.2013.401.4100, de 20 de maio de 2014, proposta pelo Ministério Público Federal (MPF), amplia o acesso de crianças às escolas, com o efeito suspensivo, nas redes pública e privada de ensino no Estado de Rondônia, a aplicação dos artigos 2º e 3º da Resolução Federal CNE/CEB nº 1/2010, artigos 2º, 3º e 4º da Resolução Federal CNE/CEB nº 6/2010, bem como dos artigos 3º, § 1º e 5º da Resolução Estadual CEE/RO nº 824/210.

durante o desenvolvimento de sua formação. Esses momentos ora aconteciam com todas as cursistas do curso, ora com as formadoras, aqui representadas como orientadora e co-orientadora do seu trabalho final, além de serem também partícipes da equipe de coordenação do CEDEI. Com esse material coletado (atividades, registros fotográficos, textos estudados, registros das atividades realizadas pela professora Rosenilda), organizou-se um portfólio com o que se poderia abrir um espaço de reflexão de sua práxis pedagógica. Para Hernandez (*apud* Ambrósio, 2013, p. 25) “[...] o portfólio é um conjunto de ações de sucesso voltado para o melhor resultado do ensino e da aprendizagem”. Por meio do portfólio podemos observar nossas propostas, ações, avanços e até retrocessos cotidianos, mas também, com base nele, podemos refletir e refazer novas ações pedagógicas, mais significativas e mais acertadas.

Foi solicitado à professora Rosenilda que escolhesse, dentre sua rotina pedagógica, com o foco nas análises, individuais e coletivas, e nas discussões e leituras, uma atividade realizada com seus alunos para que sofresse intervenções, ou seja, para ser modificada a partir dos pressupostos estudados.

Como a maior preocupação da professora, naquele momento, era contribuir com o desenvolvimento da oralidade – visto que em sua sala de aula havia uma diversidade de idades, que variava de três anos a completar quatro, outros com quatro anos – foi possível perceber que ela precisava trabalhar atividades que pudessem mediar o processo de construção do desenvolvimento da linguagem oral e de expressão. A professora percebeu que até então esteve aprisionada às atividades xerocopiadas: fazer ou colorir desenhos, cobrir pontilhados, ligar, pintar brinquedos e outros objetos, e a disponibilização de alguns brinquedos etc.. Definiu-se então como eixo norteador a literatura infantil para elaboração do Projeto de Intervenção. De acordo com o Referencial Curricular Nacional, para a Educação Infantil:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p. 130).

Olhando para sua turma com olhos investigativos e com mais fundamentos teóricos, a professora Rosenilda iniciou um processo de reflexão sobre sua prática de forma a nela intervir significativamente.

4 Contação de histórias como estratégia do desenvolvimento da linguagem oral

Ao nascer, a criança sente necessidade de se comunicar, sendo o choro uma das primeiras formas de comunicação, pela qual manifesta a fome, a necessidade de descanso e até mesmo situações de dor. Nesse sentido, Cardoso resalta que:

A comunicação está presente na vida do indivíduo desde o seu nascimento. Para comunicar o que sente ou o que quer, o bebê chora e se expressa corporalmente. Aos poucos, essa comunicação vai se transformando e se aprimorando. Surgem os primeiros balbucios, seguidos da fala [...] (CARDOSO, 2012, p. 8).

Todos os indivíduos necessitam se comunicar seja de forma oral seja corporal. A comunicação se inicia no âmbito familiar, intensificando quando do seu ingresso na escola. Quando a criança é inserida no âmbito escolar, isso é um facilitador para estimular a criança à construção de expressões orais, algo importante nessa fase pelo fato de a linguagem constituir um dos principais eixos da Educação Infantil.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem priorizar como eixos norteadores as interações e brincadeiras, isso para o desenvolvimento integral da criança. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita também deve ser possibilitado por esses princípios. Destacamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desde 1998 já aponta para a necessidade de desenvolvimento sistematizado e intencional, por parte da escola de educação infantil, da linguagem oral e escrita:

A educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

A fala e a escrita estão associadas, visto que nem sempre elas estiveram interligadas, pois a escrita surgiu pela necessidade do homem em fazer registros, manter vivas as suas histórias. Antes de surgir a escrita letrada, como temos hoje, as pessoas faziam seus registros em forma de desenho, utilizando pedra, carvão, tintas minerais e vegetais, argila e outros materiais. E a fala já era um meio utilizado para dialogar, narrar histórias e os fatos do cotidiano.

Sabemos que, por meio dos contos e recontos, as crianças têm a oportunidade de se expressarem, quando a professora oportuniza à criança contar uma história. Com isso, ela se insere no contexto, e geralmente recria as histórias com fatos já vivenciados por ela, proporcionando assim o aprimoramento das expressões orais. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que:

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro, e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As

palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogeneia: há variedades de fala, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhe aconteceu em casa, contar histórias, dar recados, explicar um jogo ou pedir informações, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120-121).

Nota-se que as crianças, quando do seu ingresso na escola, necessitam de ajuda para desenvolver a linguagem oral, pois algumas não conseguem pedir para ir ao banheiro, autorização para sair da sala com o objetivo de beber água, e algumas vezes se mostram extremamente retraídas.

Para contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, precisamos saber e observar o que elas apreciam, do que gostam, e explorar esse potencial. Empiricamente já sabemos que as crianças apreciam muito ouvir histórias infantis. Ao se relacionarem com as histórias, por meio da contação, reconto ou ouvindo, elas incluem experiências próprias nos relatos, como se fossem também personagens deles, e isso contribuiu muito para o desenvolvimento da oralidade. As intervenções realizadas na turma partiram desse pressuposto.

As crianças aqui referidas, com idade entre três e quatro anos, interessam-se por histórias infantis, no entanto, as professoras nem sempre possuem um olhar sensível para perceber que a literatura disponibilizada às crianças pode, além de tudo o que proporciona por ser uma arte, facilitar o processo de desenvolvimento da linguagem oral. Alguns profissionais incentivam a leitura como meio de formar leitores, mas não possibilitam outro encanto, que é o conto e reconto, não proporcionam o envolvimento das crianças durante a leitura da história.

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis de linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 134).

Com o objetivo de ampliar as oportunidades de desenvolvimento da linguagem, reorganizamos a rotina pedagógica e inserimos novas propostas de atividades de contação e o reconto de história, e essas propostas passaram a ser atividades permanentes na rotina diária. Como afirma Fonseca:

Por atividade permanente entendemos uma situação que acontece de forma sistematizada e possibilita a familiarização com novos conteúdos e conhecimentos por meio de representação constante. Tem por objetivos criar hábitos e construir atitudes, por isso necessita ser realizada com frequência durante um tempo longo. No caso da roda de leitura, por exemplo, sugere-se que seja realizada todos os dias ao longo do ano e que a regularidade faça com que as crianças passem a esperar por ela (2012, p. 42).

Além dos momentos de contação e reconto, também se definiu a forma das rodas de conversas das histórias lidas pela professora e recontadas pelas crianças. Essa atividade favoreceu muito o desenvolvimento da oralidade, pois agora as crianças tinham um direcionamento do que e sobre o que falar, tinham total familiaridade do assunto, no caso, as histórias infantis, sendo que, anteriormente, no planejamento da professora, constavam as rodas de conversas com temas desconectados e com pouca oportunidade para as crianças se expressarem. Não eram valorizadas as vivências das crianças e suas interações com as práticas sociais ou escolares.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de

escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso de linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (BRASIL, 1998, p. 126).

Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta que:

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contexto comunicativo para que elas se tornem competentes como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, 1998, p. 135).

Por meio dos contos e recontos de histórias, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua imaginação, entrar no mundo da fantasia e conhecer novos costumes e culturas. Foi realizado um levantamento das crianças das histórias preferidas pela turma para a elaboração do Projeto de intervenção.

As histórias infantis trabalhadas foram *A bela adormecida*, *Os três porquinhos*, *A bela e a fera* e *Chapeuzinho Vermelho*, tendo esta última despertado maior interesse das crianças, possivelmente por também ser o nome a sua escola.

A história da *Chapeuzinho Vermelho* foi contada, apresentando suas versões. Ao indagar das crianças se já haviam ouvido a história, algumas responderam positivamente, outras disseram que não, sempre incentivando que todos pudessem se expressar. Uma criança relatou: “*Já ouvi a história, mas nela o lobo não comeu nem a Chapeuzinho nem a vovozinha, ele comia frutas para ficar forte*”. Com isso aproveitamos a oportunidade de entabular um diálogo levantando outros questionamentos, até porque esta criança era uma das que pouco se expressavam em sala.

Como previsto no Projeto de intervenção, a próxima etapa foi a participação dos pais para contarem histórias. A proposta de trazer os pais para a sala foi muito interessante, pois as crianças ficaram envolvidas nos momentos das contações realizadas pelos pais. Até mesmo as que ainda não conseguiam ficar muito tempo na rodinha de forma concentrada, neste dia ficaram bastante atentas. Quando eram feitos os questionamentos sobre o que haviam ouvido, do que fora feito na forma de roda de conversa, todos participaram ativamente.

Figura 1 – Mãe participando da roda de leitura



Fonte: Acervo da Professora Rosenilda, 2014.

Após as contações feitas pelos pais e mães, as crianças tinham que escolher uma história para recontarem em outra turma. Foi realizada uma votação e a história eleita foi *Roar, essa é a minha canção!* da editora Ciranda Cultural, como a melhor história contada pelos pais.

Contar histórias é uma atitude multidimensional: atinge o pensamento e forma leitores. Essa atividade sensibilizou as crianças, estimulou o imaginário; resgatou o contato entre família e escola. A contação de história pelo adulto tem um significado enorme para as crianças, pois mantém a história viva e alimenta a curiosidade e a fantasia. Enquanto uma história é contada, ela não pode ser interrompida, ao contrário das histórias lidas que permitem o diálogo, momento em que o professor, ao mostrar as gravuras de um livro, além de fazer comentários, também as aceita.

No momento da votação algumas crianças demonstraram dificuldades para falar o nome da história. Este fato ficou evidente quando um menino foi questionado, qual era a história que ele mais tinha gostado, ele respondeu “a dos animais”, em tom tão baixo que mal se pode ouvir. Sendo questionado de novo, incentivando-o a falar novamente, ele optou por outra história porque não conseguia falar canção.

No início das intervenções, tivemos dificuldades para ouvir as crianças, pois algumas ficavam ansiosas para falar, até porque fora dada prioridade para as crianças que demonstravam mais dificuldades de se expressarem.

Ao final, realizamos ensaios para a encenação das histórias e uma das crianças se tornou a narradora, contando detalhes da história ouvida e os outros encenaram com facilidade, se expressando tanto oralmente como de maneira corporal. Com o prévio conhecimento das histórias, ficou mais fácil para os alunos atuarem como personagens, tornando assim protagonistas do processo de ensino, o que tornou a aprendizagem mais atraente e significativa.

A literatura infantil é um dos recursos adequados para a educação infantil, já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. O livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos, oferecendo-lhe com isso a possibilidade de entendê-lo melhor e de a ele adaptar-se. A escritora Ana Maria Machado também discorre acerca da contribuição das narrativas populares para o desenvolvimento da literatura, já que muitas vezes foram consideradas como subgênero ou desprestigiadas pela crítica. De acordo com a autora, os contos “[...] não só faziam parte dos primórdios da humanidade, mas neles e em gêneros correlatos germinava o embrião de toda a arte literária que a humanidade veio a desenvolver” (2010, p. 12).

Quando o planejamento envolve a participação das crianças e mesmo da comunidade escolar, torna-se mais produtivo, até porque os professores passam a ter um apoio ativo. Essa descentralização do processo de ensino é fundamental para desenvolver o compromisso de todos os agentes escolares quanto à qualidade de ensino. A participação dos pais no processo refletiu sobre as crianças quanto à confiabilidade da atividade e sua assimilação.

No decorrer das atividades as crianças passaram a ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem, tendo oportunidades para falarem, escolherem sua história favorita a ser trabalhada. Os momentos de fala, respostas de questionamentos, ensaios, encenação e contação, foram oportunos para o processo do desenvolvimento da linguagem oral.

Um dos pontos altos do processo de desenvolvimento das atividades que podemos destacar foi ver as crianças relendo a história de forma não convencional, reinventando histórias como algo inovador e narrando detalhes das histórias ouvidas. Com isso, constatamos que, por meio das histórias, as crianças não só desenvolvem a linguagem oral e ampliam seus vocabulários, passando assim a falar com mais segurança, como também progredem na aprendizagem de outras competências.

Uma das crianças que fora encaminhada para fonoaudiólogo e, após o tratamento e o plano de intervenção – com mediações priorizando sua fala em constantes momentos, em uma atividade de relatos, quando foi necessário identificar o nome dos amigos em uma lista com o nome de todos – identificou o nome de quase todos da turma. Esse fato chamou muita a atenção da professora, pois não é pelo fato de algumas crianças estarem sempre quietas que não aprendem, por isso é necessário pensar em atividades que desenvolvam a linguagem e a forma de se expressar para as crianças poderem interagir com todos, algo que será necessário em sua vida adulta. Contando também com a ajuda de profissionais especializados.

Assim, vê-se a importância de inserir as rodas de conversas e de leituras como atividade permanente na rotina pedagógica da educação infantil, para ampliarem as oportunidades das crianças a falarem sem constrangimentos por estarem perante outras crianças e adultos. Neste sentido Fonseca afirma:

As atividades permanentes precisam fazer parte do planejamento e são fundamentais na organização do tempo na Educação Infantil, pois elas criam condições para a realização de atividades mais complexas. Se as crianças participarem de rodas de leituras desde cedo, à medida que vão criando hábito de ouvir histórias, se mostram em condições de se

concentrarem por mais tempo e de participarem de leituras mais longas e mais complexas (FONSECA, 2012, p. 42).

Sem dúvida, o que parece simples, uma atividade de leitura, de conto e reconto, na verdade é uma possibilidade riquíssima de oportunizar e inserir a criança no mundo da leitura, da escrita e da representação, além, é claro, da riqueza que é a oportunidade concreta e lúdica para o desenvolvimento da linguagem oral.

5 Considerações finais

Os livros de literatura infantil servem-se de muitos artifícios para atrair os pequenos leitores, como as capas coloridas, títulos esfuziantes, imagens empolgantes, que bastam para que a criança interaja ativamente com a atividade. Percebemos que os mesmos livros podem exercer influências distintas nas crianças, que gostam de histórias ricas de conteúdo humano, daí a explicação pela busca de livros tão diversificados.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele irá compor uma prática adequada de leitura e técnicas de contação de histórias, que despertem o gosto de ouvir, contar, recontar, ler, reler, escrever e reescrever histórias, também possibilitará o contato sensorial da criança com os livros, antes de dominar a leitura e a escrita convencional. Ficou evidente que o livro infantil tem que ser significativo para a criança, despertando a mesma satisfação sentida pelo brinquedo, e deve ser olhado, tocado e manuseado.

Levando em consideração os objetivos formativos, o projeto foi de grande relevância para a prática pedagógica da referida professora, que percebe que a literatura infantil, além de encantar e divertir, pode ser um eixo norteador de suas propostas para trabalhar a oralidade, leitura e escrita. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no artigo 9º, apontam que, dentro das propostas curriculares da Educação Infantil, o professor deve garantir experiências que “possibilitaram às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a lin-

guagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2009).

Os objetivos pedagógicos em relação às intervenções foram alcançados, com base no respeito à individualidade das crianças, considerando o ritmo de cada um. Afinal, a criança aprende a falar no convívio com falantes mais experientes. A fala das crianças é reconstrução interna, ressignificação, e também criação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

FONSECA, Edi. **Interações: com os olhos de ler**. São Paulo: Blucher, 2012.

Rondônia, Ministério Público do Estado. **Recomendação nº03/2014 (1ª PJA / 1ª titularidade)**. Ariquemes/RO, p.5, 2014.

8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FOTOGRAFIA: AJUSTANDO O FOCO

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Daniela Punaro Baratta de Faria

1 Introdução

A formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – entendidas como ferramentas e equipamentos que possibilitam a produção e o compartilhamento de informações por diferentes meios de comunicação, ou seja, por diferentes mídias – integra a pauta de inúmeras discussões, entretanto, poucas vezes, além da leitura e escrita textual, inclui-se no debate a relevância do estudo de outras linguagens.

Dada sua relevância, consideramos que diferentes linguagens e o diálogo entre elas precisam ser incorporados na formação de professores, destacando-se como e em que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisadores – como Bolzan, Isaia, Lassard, Libâneo, Perrenoud, Pimenta, Tardif, Therrien, entre outros – que se dedicam a estudar a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, nos levam a crer na relevância de se privilegiar a compreensão, criação, inovação e interação de modo a integrar, à teoria e à didática, as possibilidades oferecidas pelas TIC, inclusive no que concerne à produção de material didático.

Para tal, consideramos necessária uma formação docente abrangente e interdisciplinar. Uma formação que desenvolva atividades colaborativas, permita o desenvolvimento da autonomia e favoreça a construção do conhecimento pelos professores que, por sua vez, da mesma forma, atuam com seus alunos.

Associado à necessidade de formação para o uso de TIC no ensino, apontamos um cenário carente no que concerne à formação de professores

para o uso de imagens em contextos educacionais. Questionamos a pouca relevância dada ao uso da linguagem visual, a quase inexistente preocupação em relação aos usos e fundamentações dessa linguagem em contextos educacionais. Também indagamos como contemplar o letramento visual e, mais especificamente, desenvolver a interpretação, a produção e o uso de imagens em situações de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, comenta Rojo (2012), a educação pode se beneficiar dos novos modos de comunicação introduzidos pelas tecnologias digitais, pois os avanços tecnológicos requerem novas formas de relacionamento e também ampliam a possibilidade de criação textual, imagética e sonora. Mas, para que o indivíduo possa participar de forma atuante nesses novos modos de comunicação, novos letramentos tornam-se fundamentais.

Além da verbal, Santaella (2005) aponta outras duas matrizes da linguagem, desenvolvidas nos novos cenários comunicacionais, a visual e a sonora. Acreditamos que, valorizando as demais matrizes, outros sentidos e cognições humanas envolvidos no processo de comunicação são estimulados, a fim de possibilitar trocas mais significativas. Tomando a comunicação como um processo fundamental nas relações de ensino aprendizagem, as habilidades de interpretação, significação e produção da informação – verbal, sonora ou visual – precisam ser desenvolvidas.

Dessa forma, e apontado o cenário deficiente, voltamos nossa atenção para a formação de professores para o uso e produção de imagens associados e facilitados pelas TIC. Diante da vasta categorização de imagens, delimitamo-nos ao uso e produção de imagens fotográficas, pela facilidade de criação, edição e veiculação possibilitadas pela técnica e tecnologia digital e por ser a linguagem imagética mais utilizada na vida cotidiana.

Na sequência, discutiremos a importância da formação de professores para o uso e produção de imagens e suas potencialidades como linguagem expressiva e comunicacional, para a apropriação de tecnologias da informação e da comunicação de forma contextualizada. Para tanto, apontaremos alguns caminhos e possibilidades para a formação teórico-prática no uso e produção de fotografias no contexto educacional.

2 A formação de professores

No período inicial da formação do professor, uma das competências primordiais a serem desenvolvidas relaciona-se ao uso das mais recentes tecnologias na educação (PERRENOUD, 2000). Sem dúvida, as tecnologias são importantes e podem contribuir, de diferentes modos, para mudanças no processo ensino-aprendizagem. Porém, o mero uso das TIC não define qualquer mudança na formação dos professores e tampouco significa inovação ou mudança nas práticas docentes. (KENSKI, 2013; NÓVOA, apud SANTOS, 2012). Um exemplo, recorrente de mau emprego das possibilidades de inovação dos recursos tecnológicos, é o da utilização do PowerPoint como base para leitura, em apresentações meramente expositivas, com slides inadequadamente preenchidos, geralmente com textos extensos e, quando presentes, imagens e sons desnecessários.

Entretanto, apenas o fato de que muitos professores não tiveram qualquer introdução ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) em suas atividades docentes, ou a tiveram de forma rudimentar, somado às progressivas mudanças tecnológicas, aponta para a importância da formação, atualização e ampliação do desenvolvimento de competências específicas relacionadas às tecnologias ou, ainda, conforme afirmamos anteriormente, para o uso das ferramentas e equipamentos voltados não apenas para o compartilhamento, como também para a produção das mídias.

Ao utilizar as potencialidades das mídias na educação, compreendendo-se *mídias* como meios de comunicação utilizados para difusão e compartilhamento de informações, a escola também se insere nos processos de mudança que atravessa nossa sociedade, um caminho apontado por Martin-Barbero (1998, 2004), ao falar da necessidade de a escola interagir com os campos da experiência em que as mudanças ocorrem. Nesse sentido, Champagnatte (2009) acrescenta que a maioria dos professores considera importante o uso de mídias em sala de aula, mas muitos deles não utilizam todas as potencialidades dos artefatos. Colocado o reconhecimento, por pesquisadores e professores, da importância da presença das mídias na educação, Fantin (2012) aponta a problemática de os cursos de formação

inicial não estarem preparando o professor para atuar nesse contexto de mudanças nem para entender como as mídias e as tecnologias operam ou podem operar na prática pedagógica.

Para Fantin (2012, p. 438), na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural que lhes permita “selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos” presentes no cotidiano, “a formação inicial e continuada pode contribuir para problematizar tais questões”.

Embora a inclusão de disciplinas relacionadas às mídias e às tecnologias na formação inicial de professores venha sendo mais frequente, ela ainda é insuficiente para a prática pedagógica. Consequentemente, de acordo com Fantin e Rivoltella (2010), são procuradas diferentes possibilidades de formação complementar.

Nessa perspectiva, apoiados no alerta de Rojo (2012) de que as tecnologias devem ser objeto de estudo e não apenas ferramenta de ensino, através de um trabalho *com e sobre* as várias mídias, apostamos na formação docente para que o uso das TIC seja significativo e capaz de promover mudanças na prática pedagógica.

Não sendo a formação inicial suficiente para que o professor dimensione o uso das mídias de forma crítica e contextualizada, colocamos a formação continuada como recurso formativo provisório, até que os debates teóricos possam ser efetivamente incorporados nos currículos e práticas dos cursos de formação de professores.

Desse modo, a formação continuada do professor complementa e atualiza a sua formação inicial, proporcionando e contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Contudo, para que essa formação possa ser incorporada da melhor forma, contribuem a participação crítica do professor e o seu papel como construtor do saber docente, compreendidos, de acordo com Tardif (2002), como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes – provenientes da sua formação profissional e da sua prática cotidiana e construídos ao longo do tempo – que se evidenciam em seu cotidiano profissional.

Entretanto, como sinaliza Shulman (1986, 1987), o desenvolvimento das competências necessárias à docência deve estar vinculado ao da prática

reflexiva, cujo ponto de partida é a reconstrução de acontecimentos, emoções e realizações, geradas pelas próprias experiências no processo ensino-aprendizagem.

Há muito que se problematizar quando a proposta é repensar a prática, trazendo possibilidades reais de usos de TIC na educação. Portolomeos (2015, p. 8) afirma que, “apesar das limitações constatadas, o uso da tecnologia propicia um ensino mais dinâmico, mais atualizado e mais condizente com as exigências da realidade social”. Acrescentamos a observação de que a fala da autora está carregada de possibilidades, do *pode*. Assim, nós também expomos a incerteza, acreditando que o uso de TIC *pode* ajudar a agregar predicados ao ensino, mas, de acordo com a referida autora, esse uso deve ser desenvolvido de forma articulada e direcionada, com metas e objetivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, voltamos nossa atenção para os propósitos do uso de tecnologias em práticas pedagógica e salta-nos ao olhar o contexto, como elemento capaz de justificar a necessidade de tal uso. Avaliar a relevância, utilidade e significação do uso das TIC para os indivíduos, associando sua utilização ao contexto pedagógico e à realidade do aluno, será um caminho, apontado por Selwyn (2008), capaz de dar sentido à prática. A transformação do cenário da educação depende, em grande parte, da qualidade da prática do professor que, por sua vez, está subordinada ao empenho dado à sua formação. O mero uso das TIC não define qualquer mudança na formação dos professores e tampouco significa inovação ou mudança nas práticas docentes (KENSKI, 2013).

Conscientes do poder de sedução das TIC e do caráter redentor presente em muitos discursos, acreditamos que o impacto e a mudança pretendidos não dependem da tecnologia em si, mas do significado que se dá a tal uso. Novas tecnologias, computadores de última geração ou softwares inovadores, nada farão pela educação. As transformações estariam mais relacionadas com a revisão de concepções e as TIC apareceriam nesse cenário como ferramentas facilitadoras para alcançar novos objetivos. Em geral, como observa Pereira (2009), os professores reconhecem a necessidade de

mudanças, entretanto o uso das tecnologias permanece aquém de suas possibilidades. Precisamos entender os motivos desse distanciamento.

No que se refere a repensar a prática docente, algumas leituras, dentre as quais Becker (2001) e Selwyn (2008), sugerem a importância de definir objetivos e estratégias educacionais, revendo alguns posicionamentos epistemológicos, já que, de acordo com Becker (2001), são eles que sustentam a prática pedagógica. Quando se repensa o *fazer* docente, a tentativa de integrar artefatos e técnicas nas práticas educacionais ganha outra dimensão, mais articulada com a necessidade do uso em relação aos objetivos estabelecidos. Dessa forma, problematizar e planejar estratégias de uso de recursos tecnológicos de forma relacionada com os objetivos pode ser um caminho fecundo para transformações no cenário educacional.

Considerando a fotografia como uma mídia cuja produção e compartilhamento está vinculado ao uso de recursos tecnológicos e à importância no desenvolvimento profissional dos professores – pela possibilidade real de ser produzida por eles próprios – acreditamos que essa formação esteja inserida no âmbito da *Media Literacy* e/ou da Mídia-educação, tendo em vista que, como veremos a seguir, para alguns autores são conceitos distintos, enquanto, para outros, eles se confundem.

3 A educação e as mídias

Ao longo dos anos, refletindo diferentes abordagens em função dos objetivos propostos e do grupo que se pretende alcançar, muitas definições e visões da relação entre a educação e as mídias vêm sendo apresentadas. Por essa razão, consideramos pertinente incluir uma breve exposição sobre os conceitos de *media literacy* e o de mídia-educação.

Segundo Benavente *et al.* (1996), o conceito de literacia difere e ultrapassa o da alfabetização – do ensinar e aprender leitura, escrita e cálculo, pois significa a capacidade de utilizar as competências – ensinadas e aprendidas – de ler, escrever e calcular, escapando de classificações dicotômicas, como a de ser ou não alfabetizado – referindo-se, portanto, a um

continuum de competências relacionadas a diferentes exigências cotidianas, sejam pessoais, profissionais ou sociais.

Compreensão análoga é apresentada por Livingstone *et al.* (2008), considerando a afirmação de Raymond Williams de que a palavra *literacy* (literacia) foi concebida para exprimir a aquisição e o domínio do que era percebido como capacidades gerais e necessárias. Livingstone *et al.* (2008) afirmam que as tecnologias são dinâmicas, não se aquietam, ocorrendo o mesmo com as literacias.

Consequentemente, com as mudanças ao longo do tempo, outras literacias foram surgindo e tornando-se necessárias. Desse modo o conceito de literacia tornou-se mais flexível. Assim, com o desenvolvimento e difusão de outras linguagens e formas de comunicação, as referências do conceito de literacia ampliaram-se para além da leitura, escrita e cálculo, passando a incluir imagens, sons, redes, entre outros. Desse modo, chegamos ao conceito de *Media Literacy*, cujo foco, conforme indica, são as diferentes mídias.

Para Martino (2014), o conceito de *media literacy* é entendido de duas perspectivas: como “alfabetização para os meios” ou como “competência midiática”. A primeira indica a necessidade de uma preparação “para receber uma mensagem que virá dos meios de comunicação para um receptor; mais que isso, sugere uma postura redutora no sentido de preparar o indivíduo para lidar com os meios de comunicação em um sentido instrumental” (MARTINO, 2014, p. 230). Já pela perspectiva da “competência midiática”, considera-se um ambiente midiático no qual os meios e as experiências cotidianas se articulam, sendo, portanto, “mais trabalhosa, no sentido de que é construída, no longo prazo, por uma contínua reflexão, e mais adequada aos processos de comunicação nos quais o indivíduo está inserido” (MARTINO, 2014, p. 231).

Nossa posição diverge da dicotomia apresentada por Martino, por acreditarmos na interseção das duas perspectivas, ou seja, ao lado de uma formação instrumental para lidar com os meios, apenas a efetiva reflexão, oriunda de um contato cotidiano com as mídias, consolida as atividades desenvolvidas durante a formação.

Na concepção da National Association for Media Literacy Education – NAMLE, *media* refere-se aos meios eletrônicos ou digitais empregados para a transmissão de mensagens, e *literacy* é a capacidade de codificação e decodificação, bem como de síntese e análise de mensagens. Trata-se, portanto, do desenvolvimento – de modo crítico e produtivo – de um conjunto de competências de comunicação dentre as quais incluem-se o acesso, a análise, a avaliação e a comunicação sob diferentes formas, com o uso – isolado ou em conjunto – de escrita, imagem e som. O desenvolvimento dessas competências é de natureza interdisciplinar e contribui para a tomada de decisões em diferentes situações, sendo em particular no caso dos professores, na sala de aula.

A concepção da NAMLE sustenta nossa demanda porque entendemos que são necessários incentivos e medidas ativas para a inclusão, na formação de professores, do desenvolvimento da literacia especificamente voltada para diferentes mídias, entre as quais a fotografia.

Referindo-nos ao campo da mídia-educação, citamos que Buckingham (2005) evidencia como ponto focal a produção de mídias em detrimento da leitura crítica. Entretanto, como aponta Fantin (2012, p. 439), “se tal questão implica uma mudança de paradigma da mídia-educação ainda é cedo para afirmar, pois apesar de não haver consenso entre os pesquisadores, há quem fale em uma *New Media Education*, pensada a partir de novos aparatos conceituais e de novas estratégias diante da ‘nova cultura’ do mundo digital”.

Para Rivoltella (2005), o campo da mídia-educação surge no conjunto da conexão da educação e da comunicação, sendo a mídia-educação entendida como a possibilidade de uma educação crítica, instrumental e expressivo-produtiva *para e sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias. Nesse sentido, Fantin (2006) aponta a necessidade de adotar-se uma postura “crítica e criadora” para a avaliação ética e estética do que é oferecido pelas mídias – e para a própria produção de mídias – e ressalta que a formação do professor não pode ignorar as possibilidades da mídia-educação em um cenário no qual se acirra o debate sobre a presença e a difusão das TIC na escola (FANTIN, 2012).

4 A importância da fotografia para a educação

Nas últimas décadas, a *densidade visual* cresceu de modo progressivo e, dessa forma, a relação que as pessoas vêm estabelecendo com a imagem e, sobretudo, com a fotografia, está assumindo proporções maiores. Nesse cenário, fortemente dirigido para a comunicação visual, pode-se afirmar que “a atualidade caracteriza-se por um número avassalador de imagens, quantidade inigualável na história” (SANTOS, 2006, p.19). Para isso, entre outros fatores, contribuiu a expansão do formato digital que implicou o aumento da produção e do compartilhamento das imagens, em particular da fotografia. Como resultado do desenvolvimento dos processos de produção e, em especial, do das tecnologias de registro, decorre o estudo sistemático das imagens (COSTA, 2013).

Silva (2010) alerta que as imagens não possuem significado imediato e transparente, sendo a leitura visual um processo de atribuição de sentido por meio de interpretação consciente. Neste sentido, para trabalhar com imagens é preciso conhecê-las e discuti-las, adquirindo uma “bagagem imagética” (PEREIRA, 2009) que permita estabelecer um diálogo entre elas e o processo ensino-aprendizagem.

Embora imersos em imagens fotográficas, poucos professores conseguem explorar suas possibilidades em contextos educacionais, por meio de um olhar crítico, criativo e consciente que lhes permita utilizá-las com sentido educacional. As motivações para o uso da imagem fotográfica em situações de ensino-aprendizagem são múltiplas. Diversas pesquisas apontam estratégias de utilização da fotografia para comunicação e compartilhamento de informações, sensibilização, instigação e provocação, entre outras. Para muitos professores, a utilização do recurso fotográfico é, em si, uma atitude destemida, de maneira que selecionar fotografias e utilizá-las de modo significativo é um desafio para os professores que não estão familiarizados com o seu uso, notadamente em situações de ensino-aprendizagem.

Apesar do registro cada vez maior do uso de imagens em contextos educacionais, diversos são os aparentes motivos para a não utilização desses recursos, inclusive pelos professores das linguagens artísticas. A falta

de tempo e de recursos para impressão e exibição das imagens é apontada como os principais impedimentos. Todavia, o não dimensionamento da potencialidade desse uso pode ser o real motivo para a não valorização e, conseqüentemente, não utilização em sala.

Em relação aos professores que optam pela utilização de referenciais imagéticos nas suas práticas pedagógicas, percebe-se que, prioritariamente, os usos no ensino formal são superficiais, limitando-se a apoiar, ilustrar, comprovar discursos orais ou textos escritos, cabendo papel secundário à imagem e à sua interpretação (BRUZZO, 2004; COSTA, 2013; DONDIS, 2003; SCHLICHTA, 2006).

Pesquisas que abordam o uso de imagens no ensino (LITZ, 2009; BERTOLETTI, 2012; SCHLICHTA, 2006) evidenciam a necessidade de se compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensando-a como parte de um universo visual.

Nesse sentido, os PCNs-Arte destacam a necessidade do desenvolvimento do conhecimento e da competência de leitura de formas visuais em diversos meios de comunicação, colocando a imagem como objeto de ensino na educação. Questionamos ser esse papel e privilégio apenas dos professores de artes. Apostamos na leitura e produção de imagens perpassando por todas as aulas, em todos os níveis de ensino, relacionados aos objetivos de cada uma. Esse recurso é múltiplo em possibilidades e as formas de uso podem tanto reforçar práticas transmissoras quanto apoiar processos de autoria e construção coletiva.

Desse modo, consideramos que a relação do processo ensino-aprendizagem com a imagem fotográfica precisa ser redimensionada, para que sua utilização ocorra, de modo significativo, como instrumento de conhecimento. Para isso é necessário aprimorar o olhar, no que a formação continuada pode contribuir, propiciando experiências que privilegiem o uso da fotografia para além de um material ilustrativo, mas como um recurso educacional inovador.

Compreendidas como objeto de ensino, as imagens são representações visuais, pois são criadas artificialmente pelos homens nas sociedades em que vivem. Nessa perspectiva, Santaella (2012) afirma que o conteúdo

relacionado à imagem pode, de modo simplificado, ser organizado em categorias: imagens na arte, imagens na fotografia, imagens nos livros ilustrados, imagens na publicidade e imagens no design. No processo da imagem fotográfica, uma máquina integra uma técnica, provocando sua automação, cuja categoria Santaella insere nas “imagens tecnológicas”. Segundo a autora, a fotografia funciona como uma cartilha semiótica, de maneira que uma fotografia expõe “quase que didaticamente” os conceitos fundamentais da semiótica, ciência de todas as linguagens.

Apostando na linguagem fotográfica como um caminho permeado de possibilidades de leitura e produção, concluímos ser fundamental a experiência formativa para apropriação crítica e contextualizada desse elemento comunicacional nas práticas educativas. Para tal, elencamos alguns teóricos para uma breve reflexão sobre os aspectos de uma proposta formativa.

5 Formação para o uso e produção de fotografias no contexto educacional

Com base no anteriormente exposto e na identificação de lacunas na formação dos professores – sem relação às múltiplas linguagens em diferentes formatos e no tratamento da informação por diferentes meios – articulamos algumas reflexões com o objetivo de contribuir com fundamentos que sustentem propostas de formação docente voltadas à apropriação de elementos básicos para o uso e produção de imagens fotográficas.

Sugerimos a formação docente nas dimensões de uso e produção da fotografia digital acreditando que, embora haja um processo tecnológico de captura da imagem, através da câmera, por trás dela existe um produtor, que mais do que operar instrumentalmente esse artefato com as mãos, esse sujeito realiza uma pesquisa do olhar. Concordamos, portanto, com Santaella (2012, p.76), quando afirma que “Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva”. Nesse sentido, trazemos que o ato de fotografar exige o pensamento e problematização antes do *clic*, uma organização prévia de elementos, guiada pela técnica e sensibilidade.

Apesar de raras pesquisas abordarem a relevância da produção da imagem fotográfica em contextos educacionais, acreditamos que essa prática pode vir a ser um caminho para a construção de um olhar crítico e autoral na prática pedagógica.

A fim de organizar de forma didática nossas reflexões sobre a formação docente, expomos nossa concepção de que a leitura e a produção de imagens realimentam-se mutuamente, de forma contínua. Consideramos que o estudo teórico da leitura de uma imagem é capaz de fazer o leitor perceber e refletir sobre as escolhas do fotógrafo e sobre o resultado da imagem, construindo uma percepção e análise do que observa. Dessa forma, exercendo o papel de leitor, o sujeito pode ser levado a compreender e questionar as relações dos elementos elencados e combinados naquela imagem, de maneira que, ao assumir o papel de produtor, ele possa relacionar seu aprendizado à sua prática. No sentido mútuo, ao colocar-se como produtor, ao enfrentar a tarefa de organizar, escolher e combinar cuidadosamente os elementos e princípios da linguagem fotográfica, ele experimenta, reflete e problematiza, assim realimentando suas concepções teóricas.

Associando a teoria à prática, acreditamos que o sujeito – no caso o professor – possa desenvolver uma percepção crítica em relação à leitura e produção de imagens fotográficas para que seja capaz de fazer um uso melhor das imagens em situações de ensino.

A fim de que se possa desenvolver o trabalho de formação de professores para o uso de fotografias, consideramos relevante que as atividades previstas para a formação associem os elementos do contexto histórico e os do produtor, os elementos compositivos e as possibilidades técnicas, ou seja, estejam embasadas na *Proposta Triangular de Uso da Imagem*, concebida por Barbosa (2011). Dessa perspectiva, destacamos como pontos importantes: o estudo de técnicas e de elementos da linguagem fotográfica, em articulação com exercícios práticos.

Dessa forma, ao visualizar uma imagem, o expectador é capaz de produzir sentimentos em relação à imagem e de identificar o que ela está apresentado, todavia a leitura, como sintetiza Santaella (2012), envolve “lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com

as especificidades que lhe são próprias.” A fim de auxiliar na seleção dos saberes específicos da linguagem fotográfica, organizamos alguns elementos e códigos de composição da imagem apontados por três relevantes autores no âmbito da leitura de imagens (ARNHEIM, 2005; DONDIS, 2003; SANTAELLA, 2012), sendo tais elementos: Proporção e Equilíbrio; Cor e Tom; Figura e Fundo; Luz e Sombra; Dimensão e Movimento.

A necessidade de apresentar de forma significativa os elementos da linguagem fotográfica, suas relações e combinações, justifica-se na intenção de dar maiores condições de leitura e produção imagética. Valorizamos o desenvolvimento da parte teórica de forma articulada com os saberes dos professores, de maneira que as informações verbais e imagéticas possam ser somadas às suas percepções. Nesse sentido, durante a formação, apostamos na importância da *voz* dos docentes, para que as impressões que eles vão relatando – da apresentação das imagens fotográficas – possam ser identificadas e nomeadas dentro do código específico. Assim, pretende-se desenvolver no professor que não possui saberes específicos de formação artística um conhecimento básico para que ele seja capaz de fazer melhores usos da imagem.

A fundamentação teórica articulada com a leitura e a produção de imagens pode ser um caminho para que o docente sinta-se seguro para se apropriar dos recursos da linguagem visual para situações de ensino. Da mesma forma, o uso da tecnologia de forma justificada e contextualizada também pode auxiliar no processo reflexivo sobre esse uso, bem como o repensar da prática pedagógica.

Acreditamos que oferecer oportunidades para o uso criativo de artefatos tecnológicos e do conteúdo das mídias, em situações contextualizadas de aprendizagem, permite que o professor conheça, explore e crie diferentes possibilidades de uso desses recursos. Nesse sentido, o compartilhamento de práticas permeadas pelo uso desses recursos apresenta-se como potencial, de maneira que alimenta o processo criativo dos outros docentes. Despertar diferentes maneiras de uso das TIC pode propiciar ao professor a criação de um “saber fazer” por meio da vivência teórico-prática das ferramentas empregadas na produção de imagens.

A criação, compreendida como dar forma a algo novo (OSTROWER, 2007), é integrante fundamental no processo de formação do professor. Assim, cada situação apresenta um determinado problema para o qual se torna necessário o levantamento de possíveis soluções, o que gera um trabalho intencional que exige a presença de um potencial criador.

Não acreditamos em fórmulas ou diretrizes para a formação de professores para o uso de imagens fotográficas. Todavia, apresentamos, de forma sintética, uma sugestão *do que e como* supomos necessário a tal formação.

Exercícios de estímulo ao olhar podem ajudar a conduzir a percepção do docente em formação em relação às especificidades da linguagem fotográfica – enquadramento, foco, posicionamento, luz, composição. Esses exercícios podem dispensar a tecnologia digital, fazendo o uso de rolinhos e molduras de papelão para direcionar o campo de visão.

A realização individual da leitura imagética e o sequente compartilhamento das percepções com os demais docentes em formação pode ser um caminho interessante, na medida em que, na leitura compartilhada, outros pontos podem ser discutidos. Nesse momento, as informações sobre os pontos específicos da linguagem fotográfica – Cores, Luz e Sombra Linhas, Proporção e Equilíbrio, Figura e Fundo, Conteúdo da Imagem e Contexto – precisam ser articulados, aumentando a “bagagem imagética”, citada por Pereira (2009).

A apresentação dos conceitos básicos da fotografia (enquadramento, ângulo, foco, iluminação e planos), fundamentais para a imersão do professor nas características da linguagem fotográfica, pode ser organizada como um pequeno material didático (vídeo, apresentação de slides ou pranchas com imagens).

Os registros imagéticos podem ser feitos com qualquer câmera fotográfica, desde a profissional até as de *smartphones*, pois, durante o processo de formação, o que realmente faz diferença nos registros é que a busca de composições seja norteada pelos elementos da linguagem fotográfica associados à sensibilidade e às escolhas estéticas do docente.

Saber o que vem sendo realizado em outras salas de aula, quais as soluções apresentadas para cada situação, também pode ser um elemento

instigante e alimentador de novas ideias. Além disso, apreender como esses recursos são incorporados em cada situação específica gera uma ação reflexiva em que o docente avalia e repensa sua prática. Por essa razão, além do compartilhamento entre o grupo das práticas idealizadas e realizadas – individual ou coletivamente – durante o período da formação, outras ideias podem ser apresentadas e discutidas. Portanto, estimula-se a exposição da produção dos docentes, para que as imagens fotográficas sejam analisadas e discutidas. Entretanto, cabe ressaltar que o ato fotográfico não é o fim da formação, mas o seu ponto de partida, na medida em que realimentará as concepções desenvolvidas.

6 Considerações finais

Apostamos na necessidade de formação e aumento da “bagagem imagética”, a partir de processos de autoria e de construção coletiva. Não pretendemos que sejam formados fotógrafos, mas professores que reconheçam o bom uso da fotografia para a educação. Para isso, é fundamental que eles estejam e sintam-se preparados em relação ao uso da imagem, em particular, da imagem fotográfica. Nessa perspectiva, nos dedicamos à matriz visual, a fim de desenvolver e utilizar outros sentidos e cognições humanas.

Entendemos que o conceito de *media literacy*, ou o de mídia-educação, por diferentes enfoques, contribui para evidenciar a necessidade de uma formação voltada para o uso das mídias no campo educacional, um processo de formação que, certamente, é facilitado pelo uso das TIC na educação.

Nossa perspectiva abrange a oferta concomitante de estudos teóricos e de atividades práticas, por considerarmos essa complementação a melhor forma para a assimilação das informações e a construção do conhecimento.

Com esse objetivo, consideramos que a inserção de uma ou mais disciplinas específicas contribui, sem dúvida, para a formação do professor no uso de imagens, considerando as reais possibilidades de uso nos contextos em que estão inseridos. Entretanto, sob nossa perspectiva, essa formação não deve estar limitada a uma disciplina, mas sim estar integrada às demais,

pelo uso desses conhecimentos tanto pelos futuros professores quanto pelos seus formadores.

No momento, novas indagações nos rodeiam: A capacidade de produção fotográfica poderia estimular os docentes a produzir materiais didáticos de forma contextualizada com as realidades de seus alunos? Como autor, estaria o professor mais preparado para incentivar práticas de construção coletiva e de autoria em seus alunos?

Diante da complexidade das questões que se apresentam, as respostas ainda são insuficientes. Precisamos respondê-las, sem dúvida, mesmo que não definitivamente. Do mesmo modo, necessitamos refletir periodicamente. Esse é o importante desafio que enfrentamos.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BARBOSA, Ana (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

BENAVENTE, A.; ROSA, A.; COSTA, A. F. da; ÁVILA, P. **A literacia em Portugal** – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais no ensino de arte: perspectivas digitais na era da conversão digital**. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUZZO, Cristina. Biologia: educação e imagens. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1359-1378, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22624.pdf>> Acesso em: junho, 2015.

BUCKINGHAM, David. **Media Education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2005.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski. **Possibilidades de usos e mediações das mídias audiovisuais em sala de aula**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FANTIN, M. ; RIVOLTELLA, P.C. Interfaces da docência (des)conectada. *In: Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf>> Acesso em: jul. 2015.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>. Acesso em: jun. 2015

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LITZ, Valesca. O uso da imagem no ensino de história. **Caderno Pedagógico** - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LIVINGSTONE, S.; VAN COUVERING, E.; THUMIM, N. Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies - Disciplinary, Critical, and Methodological Issues. *In: COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C. & LEU, D. J. (ed.) Handbook of Research on New Literacies*. Routledge: London, 2008. p. 103-132.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Herdando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *In: Cultura y Comunicación*, n.9, Universidad de Salamanca, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Ofícios de Cartógrafo** – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambiente, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NAMLE - NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. **Media Literacy Defined**. Disponível em: <<http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>> Acesso em: jun. 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Olga Aparecida Arantes. **A imagem na sala de aula: um olhar**. Taubaté, SP: Cabral, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTOLOMEOS, Andréa. **A fotografia para uma educação escolar inclusiva**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8. UERJ: Rio de Janeiro, jun. 2015. Disponível em <<http://www.seminarioredes.com.br/adm/diagramados/TR1209.pdf>> Acesso em: jul. 2015.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca**. Brescia: La Scuola, 2005.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Luciane. **A leitura de imagens visuais como recurso pedagógico no ensino da arte: uma experiência com alunos do ensino fundamental**. Pós-graduação - especialização em ensino da arte - Universidade do extremo sul catarinense - UNESC, Criciúma, setembro de 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200016&lng=en&nrm=iso> Acesso em: jul. 2015.

SCHLICHTA, Consuelo. Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acesso em: abr. 2015.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação e Sociedade** v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0929104.pdf>>. Acesso em: maio 2015

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**. Volume 57, Number 1, February 1987. p. 1-21. Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em outubro 2014.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in teaching. In: **Educational Researcher**. Washington: AERA, Vol. 15, No. 2. Feb., 1986, p. 4-14 Disponível em: <http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/matharticles/Knowledge%20Growth%20in%20Teaching%20Shulman.pdf>. Acesso em: out. 2014.

SILVA, Rosana L. Ferreira. Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores. **Educação em Revista**, v.26, n.2, p.277-298, Belo Horizonte, ago. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

9. OS E-BOOKS E O ACESSO À LEITURA NAS BIBLIOTECAS INFANTIS

Rejane Sales de Lima Paula
Sirlaine Galhardo Gomes Costa
Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze
José Lucas Pedreira Bueno

1 Introdução

De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é considerado criança o cidadão que tem até 12 anos incompletos. Nesse período de aprendizagem, o ambiente interfere diretamente no processo pedagógico, pois os espaços frequentados por ela ampliam as condições de desenvolvimento e possibilitam o acréscimo de competências educacionais, contribuindo na formação como cidadão.

A busca pela informação torna uma atividade prazerosa e de descobertas contínuas. Sem rotular os espaços que as crianças devem frequentar como “ideais” ou “únicos”, destacamos as bibliotecas infantis. Esse local é considerado um “espaço de possibilidades” e, ao ser renovado continuamente, dispõe aos seus frequentadores muito mais que um “estoque de livros”.

Podemos afirmar que a existência dessas bibliotecas apresentará à criança o ponto de partida para alcançar o conhecimento acumulado ao longo da história e disponibilizado sob a forma do texto escrito. Assim, Milanesi (1983, p. 48) afirma que:

[...] a biblioteca pode ser caracterizada como núcleo de informação disponibilizada, considerada um espaço democrático, conquistado e construído através dos usuários que nela frequentam, deixando um pouco de si e levando um pouco consigo.

Nesse sentido, destacamos que a possibilidade de integração entre a criança e os demais frequentadores, ou entre o leitor e o autor, torna o ato de ler e o desenvolvimento do hábito de leitura uma atividade prazerosa, caracterizada como “leitura prazer”.

Nos últimos anos, novas maneiras de ler foram inseridas no convívio da população e, principalmente, no ambiente infantil. Porém, segundo Fonseca (2007, p. 15): “[...] o livro não deixa de ser livro quando muda de formato”. Isso significa que, independente do formato, a parte mais importante do livro é o conteúdo, e o desafio da atualidade é inserir a criança no mundo literário digital.

2 A leitura e suas definições

Para Silva (2010, p.19), a leitura é “[...] capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual e, ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre as interpretações”. Podemos realizar duas análises: no aspecto da leitura, verificamos que há a liberdade de interpretação no momento em que os leitores, ao dialogar com o autor, enriquecem-se mutuamente. Já no aspecto do discurso, notamos que nesse momento os conhecimentos prévios do leitor dialogam com os do autor do texto, permitindo a criação da criticidade pelo contexto apresentado.

Compreendendo a leitura como “bem social”, Benevides (2006, p.03) afirma que “[...] os estudiosos têm se voltado para as questões sociais envolvidas no âmbito das transformações que a escrita e leitura construiu nas sociedades que dela fazem uso”. A leitura é uma ferramenta utilizada para constituir, organizar e manter as relações entre as pessoas numa sociedade.

Dessa forma, a leitura é compreendida pelo seu caráter social devido aos modos como ela estabelece as relações de poder na sociedade e distribui seletivamente os bens da cultura escrita, pois as classes populares só têm acesso a habilidades mecanizadas da leitura, ao passo que as classes elitizadas têm as condições necessárias para se tornarem leitores assíduos.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura, edição 2015 (Instituto Pró-livro/IBOPE, 2016), alguns aspectos são relevantes quando

inserimos a criança no contexto “leitor”: o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por mães e pais, ou seja, os lares em que a criança tem acesso a materiais de leitura e escrita com maior frequência também compartilham de melhoramentos nas habilidades relacionadas a leitura e escrita.

Outro dado relevante apontado na pesquisa é que o livro é escolhido pelo público infantil, levando em consideração o “título” e a “capa”, além dos espaços mais frequentados para leitura ainda serem as bibliotecas escolares, ocupando o 3º lugar da pesquisa (atrás da escola e casa).

Nas escolas, o conhecimento é apresentado em formato impresso e disposto em bibliotecas escolares. São nessas unidades que as crianças têm, muitas vezes, o primeiro contato com a literatura, que, ao ser inserida na educação infantil, melhora a escrita, o vocabulário e é fundamental para a formação como cidadão.

3 A biblioteca infantil e os *e-books*

As bibliotecas infantis estão além das definições de biblioteca escolar, ou seja, ela atende ao público muito maior que aquele inserido nas escolas. O “novo” espaço insere desde os bebês aos adultos. As crianças começam a ter os primeiros contatos com a literatura infanto-juvenil, utilizando material informacional, muitas vezes, desconhecidos pelos adultos. As poucas existentes no Brasil e definidas como “biblioteca infantil” estão fora dos muros escolares e são financiadas pelas comunidades onde estão inseridas.

Percebemos que o lúdico amplia a possibilidade de acesso aos textos literários, como a “contação de histórias”, o uso de fantoches e músicas, e permite às crianças descobrirem novas possibilidades de leitura. Com a integração de crianças e adultos, a era tecnológica é inserida naturalmente nas atividades, ultrapassando a imaginação de um público que nasceu na era digital.

Os suportes de informação em formato eletrônico se destacaram em meados do século XX, devido à capilarização (distribuição) das redes informacionais derivadas dos avanços científicos e tecnológicos no cenário do

pós-guerra. Entretanto, o texto escrito, agora em formato digital, se tornou popular somente na virada para o século XXI, em virtude da popularização dos computadores e da Internet. Ao mesmo tempo, surgiram os *tablets*, os *smartphones*, que têm a leitura de arquivos de textos entre suas tantas funções e os *e-readers*, que são aparelhos dedicados à leitura de e-books (SILVA, 2013).

E-book é a abreviação de “eletronic book” (livro eletrônico ou livro digital). O termo se refere aos livros em formato digital que podem ser lidos em dispositivos eletrônicos. A definição de e-book pode ser apresentada como uma publicação em formato de livro, composta por textos em forma digital e disponibilizada eletronicamente para leitura em tela de aparelhos como *e-readers*, computadores, *tablets* e celulares.

Para Procópio (2010, p. 175) “o livro digital não é um assunto novo” e vem sendo discutido desde os anos de 1990, embora sua utilização tenha ganhado força no fim da primeira década do século XXI. Contudo, é fácil inferir que, para os usuários em geral, o formato ainda é uma novidade. As mudanças tecnológicas caminham em direção à facilidade do uso.

4 A inserção da criança no universo do “leitor digital”

Na pesquisa Retratos da Leitura, edição 2015 (Instituto Pró-livro/ IBOPE, 2016), 30% dos entrevistados declararam nunca terem comprado um livro e que o acesso à leitura se dá por meio de empréstimo entre parentes, conhecidos e bibliotecas. Esse pode ser um dos fatores que dificultam o acesso ao livro pelas crianças, pois se os pais não “compram” ou se a falta de “tempo”, pelo excesso de atividades na vida cotidiana, podem impossibilitar o acesso a bibliotecas para empréstimo de livros específicos para a idade do filho, como essas crianças poderão usufruir de aprendizagem através da leitura?

A pesquisa perguntou ainda se as pessoas já ouviram falar em livros digitais. Os resultados apontaram que 41% dos entrevistados responderam sim. Desse universo, apenas 26% declararam já ter lido um e-book. Dentre

os que declararam já ter lido um e-book, 88% disseram que o baixaram gratuitamente. Apenas 15% declararam ter pago pelo livro digital.

Nesse aspecto, as bibliotecas devem repensar as maneiras de adequação para o leitor da atualidade. O público infantil nasceu numa era na qual o “digital” está mais presente que o analógico, bem diferente do tempo de seus pais. Para educar a criança para esse suporte de leitura, é preciso recriar maneiras de acesso ao adulto, pois este ainda é o principal incentivador.

A “Geração @” (crianças nascidas nos anos 2.000), segundo Serra (2014, p. 18), permite que estejam “interconectados”, informados e expostos à quantidade de dados diariamente novos, dando preferência, portanto, a textos curtos. Apresentar a literatura no meio digital, mesmo aquelas que são baixadas gratuitamente da Internet, é um desafio da era moderna, com efeitos imaginativos maiores que aqueles que os adultos leitores viveram na infância.

5 Considerações finais

Este estudo propõe a ampliação dos espaços de acesso à leitura. A era digital e o cenário tecnológico criam a necessidade de refletir sobre a incorporação de novos suportes informacionais às bibliotecas infantis. Mesmo a obra considerada o “novo gênero literário”, ou seja, a literatura infantil, como os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697), pode ser apresentada no novo formato, possibilitando que a imaginação infantil ultrapasse os dados tecnológicos.

Retratos da Leitura, edição 2015 (Instituto Pró-livro/IBOPE, 2016), comprovou que, assim como as edições anteriores, a maior parte dos brasileiros lê no domicílio, embora a leitura em outros locais, sobretudo locais públicos e em trânsito, comece a ganhar importância, o que pode estar associado à leitura em plataformas digitais (pela facilidade de armazenar e transportar os conteúdos em equipamentos que já estão incorporados ao cotidiano dos indivíduos, principalmente o telefone celular). A edição de 2015 também indicou que, em geral, o leitor de livros digitais baixa gratuitamente da Internet os livros que deseja ler.

Mesmo sendo os livros de literatura, como contos, romance e poesia, os mais lidos, reforçamos que os pais leitores influenciam decisivamente a criança leitora, assim como o suporte que essa tiver acesso. A criança, quando inserida no mundo “leitor”, tem a possibilidade de desenvolver a habilidade perceptiva, a capacidade de reflexão e a formação da consciência crítica.

Com a presença dos *e-books* na nova geração de leitores, é preciso ainda estimular a criança para que ela tenha interesse em buscar na leitura o exercício da crítica como um aliado para sua contínua formação. A biblioteca infantil, a biblioteca escolar e o núcleo pedagógico escolar devem ser desafiados para que o trabalho de formação do leitor possibilite um crescimento para todos os inseridos. A leitura e as mídias digitais geram um desafio diário, não apenas para os professores, mas também aos bibliotecários e atuantes nessa área. Cabe a eles buscarem maneiras, inclusive as tecnológicas, para apresentar o livro como “companheiro” por toda uma vida.

Referências

BENEVIDES, A. S. **Leitura e formação docente**: as formas de constituição do sujeito-leitor relatadas em um memorial de leituras de alunos de um curso de letras. 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/formacaoprof2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MILANESI, Luis. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense. 1983.

PROCÓPIO, Ednei. **O livro na era digital**: o mercado editorial e as mídias digitais. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

SERRA, Liliana Giusti. **Livro digital e bibliotecas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014. (Coleção FGV de bolso).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, Ronaldo Alves da. E-books em bibliotecas: novos desafios para os bibliotecários. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC, Brasil. 2013.

10. OS REGISTROS PICTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS SOBRE A BRINCADEIRA DOS QUATRO CANTOS¹

Suelene de Rezende
Rute Cristina Domingos da Palma

1 Introdução

A criança, quando chega ao mundo, o encontra em movimento e sente-se cercada por um conjunto de significados e sentidos já elaborados social e historicamente. No intuito de inserir-se nesse processo, ela busca apropriar-se dos conhecimentos que constituem o acervo cultural da humanidade. Inicialmente, isso se dá pela exploração dos espaços, objetos, situações e fenômenos, e é nesse movimento e nas relações sociais estabelecidas que ela apreende seu entorno e avança cotidianamente no seu processo de humanização.

Humanizar-se, nesse sentido, é, além de apropriar-se das regras de convívio social, apropriar-se do próprio modo de “ser” humano. Por conseguinte, nessa etapa da vida, acreditamos que é por meio da brincadeira que esse processo de humanização ocorre, pois no ato de brincar a criança assume papéis, vivencia situações e atribui sentidos pessoais ao seu entorno.

Além disso, evidenciamos que, pela intrínseca relação que a criança estabelece com o espaço e com os objetos nele dispostos, nesse primeiro momento de apropriação do mundo, o desenvolvimento das *noções espaciais* se faz presente.

Para que a criança possa elaborar essas e outras noções, no decorrer dessa etapa, consideramos ainda a importância das várias linguagens, verbais e não verbais, como mediadoras nessa dinâmica de apreensão do

¹ Texto elaborado com base na dissertação de mestrado “As brincadeiras e as noções espaciais na Educação Infantil”, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT.

mundo, tendo em vista que, através delas, a criança interage, comunica-se e se manifesta sobre o que elaborou a partir das suas vivências.

Dessa forma, entendemos que se faz necessário valorizar as narrativas das crianças e potencializar os momentos de produção de registros, através de desenhos, artes plásticas, dramatizações, diálogos coletivos ou através da própria brincadeira de papéis, momento em que a criança também se expressa sobre o mundo.

Diante do exposto, desenvolvemos uma pesquisa que buscou investigar quais noções espaciais as crianças de duas turmas de Educação Infantil mobilizam ao brincar, e como as manifestam.

Por entendermos a brincadeira como mobilizadora de aprendizagens nessa faixa etária e no intuito de promover situações em que as crianças pudessem mobilizar noções espaciais, numa perspectiva de interação e ludicidade, elaboramos com as professoras das turmas participantes da pesquisa cinco brincadeiras que promoviam a exploração do espaço.

Neste texto, apresentamos a discussão da brincadeira Quatro Cantos, especificamente sobre as manifestações das crianças, expressas nos *registros pictográficos*.

2 As manifestações infantis

A linguagem é uma manifestação da subjetividade humana. Ela se expressa na “voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo” (CORSINO, 2009, p. 07), ao mesmo tempo que se apropria dele.

Assim, “dos gestos à linguagem sonora articulada, a linguagem se estabelece como instrumento social de mediação” (BERNARDES, 2012, p. 119) entre a criança e o meio em que vive. Através dela, a criança busca compreender e apropriar-se do mundo que a rodeia, ao mesmo tempo que tenta se fazer entender nesse mundo, ou seja, comunicar-se.

A criança, para comunicar seus anseios, vivências e descobertas, manifesta-se de diversas maneiras, seja pela linguagem verbal seja não verbal. Conforme Jacomelli (2013, p. 88), essas manifestações são “ideias emergentes

a partir das interações das crianças [...] com seus pares e com o conhecimento”. Portanto, concebemos que a manifestação das crianças sobre determinados objetos, situações ou fenômenos, expressa os significados que estão construindo sobre eles.

As primeiras manifestações ocorrem através dos gestos e, conforme a criança se apropria do mundo, seus sentidos e significados, ela elabora gradativamente a linguagem oral e escrita. Esse processo perpassa também pela construção dos desenhos ou representações gráficas das suas vivências, o que é considerado um estágio de pré-escrita.

Nessa perspectiva, destaca-se também o gesto com um estado embrionário do ato de desenhar. Conforme Vigotski (2007, p. 128), “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

Observando os primeiros desenhos das crianças, verificamos que eles “são mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VIGOTSKI, 2007, p. 129). Percebemos nesses momentos que, muitas vezes, o ato de desenhar é intercalado por gestos do que ela pretende registrar ou, em alguns casos, verificamos que ela tenta expressar o próprio movimento no desenho, como, por exemplo, linhas curvas ou pontinhos denotando percursos ou pegadas.

É a partir dos gestos que a criança dá início ao processo de imitação, considerado por Vigotski (2007, p. 133) como a primeira representação do significado. Nessa perspectiva, a criança parte da imitação, que se concretiza nos gestos, para o desenho. Assim, ela desenha aquilo que já viu, que conhece, que vivenciou através do corpo e, por conseguinte, a que já atribuiu significado, fazendo uso da memória para compor esses desenhos.

Entende-se, desse modo, que o desenho é um registro da criança sobre objetos, situações ou fenômenos vivenciados, aos quais ela atribuiu significado e que, provavelmente por esse motivo, vincularam-se à memória. Esse registro parte da linguagem gestual, mas se baseia na linguagem oral, pois narra as impressões da criança sobre aquilo que está desenhando.

Com base nisso, percebemos que há uma intrínseca relação entre as várias formas de linguagem pelas quais a criança se expressa, e que uma perpassa pela outra e a complementa, razão pela qual todas precisam ser valorizadas.

Neste trabalho, analisaremos os registros pictográficos que as crianças produziram a partir de suas vivências na brincadeira proposta; desse modo, não podemos deixar de mencionar a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3 O brincar como atividade principal da criança

Partimos do pressuposto de que a brincadeira “está alicerçada no mundo sócio-histórico e cultural no qual vivemos, dele parte e a ele retorna” (ARCE, 2013, p. 37), desencadeando-se nas interações. Nessa perspectiva, consideramos que a brincadeira é uma das formas de expressão e ação da criança nos contextos em que estão inseridas, pois, no ato de brincar, ela ao mesmo tempo que reproduz papéis cria novas situações. Dessa forma, através da brincadeira a criança transita entre a imitação e a criação e, nesse movimento, se apropria da cultura produzindo novos elementos que se agregaram a ela.

Conforme Vigotski (2007), isso não se dá passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Evidencia-se, assim, o papel das interações, pois “a brincadeira se desenvolve a partir destas interações e das mediações que dela decorrem” (ARCE, 2013, p. 27) e, dessa maneira, constitui *locus* privilegiado de produção de conhecimentos, potencializando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na brincadeira, as crianças comunicam significados, manifestam ações que elas não conseguem realizar efetivamente, o que gera o processo de imitação. Essa é a chave de toda função simbólica na criança, o gesto representativo, afirma Vigotski (2007). Isso quer dizer que, ao brincar, a criança cria, imagina, interage, interpreta e se expressa e, nessas relações

multifacetadas, imprime o mundo em si, ao mesmo tempo que se imprime nele. Assim, ao brincar, a criança interfere na realidade, modificando-a, e esse é um processo criativo (VIGOTSKI, 2007).

Dessa maneira, podemos considerar que a brincadeira age sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, na medida em que, ao brincar, ela executa ações que não conseguiria sozinha, fora da brincadeira de papéis.

Tendo isso em vista, entende-se que, para a criança, a brincadeira consiste em uma necessidade motora, cognitiva e afetiva. O ato de brincar é o que a mobiliza a explorar o mundo, motivo esse que se aproxima muito do seu objetivo que é relacionar-se e estabelecer vínculos com ele.

Assim, levando em consideração os aspectos relevantes citados, e nos apoiando na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1991), podemos afirmar que o brincar não é apenas uma atividade para a criança, mas é a sua atividade principal, justamente por ser a atividade que amplia suas funções psicológicas superiores, atuando diretamente no seu desenvolvimento e potencializando aprendizagens.

É durante a atividade do brincar que a criança parte da realidade objetiva, explorando sensorialmente os objetos e situações, e das interações, através das quais reconhece e valida as relações sociais por meio da imitação, para assim atribuir significados e sentidos a tudo isso, num movimento criativo que, além de reproduzir a realidade, a transgride e reinventa, ao mesmo que tempo que se apropria dela.

Nesse ponto da discussão, consideramos importante mencionar que a relação estabelecida entre as brincadeiras e as noções espaciais não se dá por acaso. De fato, entendemos que o brincar, por relacionar-se com o movimento e com a apropriação da realidade objetiva, consiste em uma atividade privilegiada para exploração do espaço, podendo configurar-se em situações propícias para a elaboração e mobilização das noções espaciais.

Entendemos, ainda, que as brincadeiras consistem em uma das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nesse sentido, partimos dos pressupostos apresentados até o momento e nos pautamos nas observações de Elkonin (1987) sobre a importância da mediação do professor nesse processo. Consideramos, assim, que

consistem em brincadeiras não somente as que se desencadeiam livremente na interação entre as crianças, mas também aquelas propostas na interação entre as crianças e o professor, tendo em vista uma intencionalidade pedagógica. E é nessa perspectiva que elaboramos a proposta de intervenção desenvolvida no decorrer da investigação.

4 A proposta de intervenção: a brincadeira quatro cantos

A proposta foi elaborada durante os encontros entre a pesquisadora e as professoras das turmas participantes da pesquisa, numa perspectiva de colaboração mútua. A escolha das brincadeiras e a dinâmica para desenvolvê-las e acompanhar as manifestações das noções espaciais das crianças se configuraram tendo como referência tanto as concepções e as experiências profissionais pregressas da pesquisadora e das professoras, quanto as discussões realizadas durante essas reuniões, pautadas na teoria histórico-cultural, especialmente, na Teoria da atividade de Leontiev (1991).

Diante do exposto, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de intervenção com cinco brincadeiras: Cabra-cega, Ajudando a Chapeuzinho, Vou de Táxi, Quatro cantos e a Caça ao tesouro. No entanto, para este recorte apresentaremos a brincadeira Quatro cantos².

A referida brincadeira foi elaborada com o objetivo de promover a identificação de pontos de referência e a orientação no espaço a partir deles. Quatro cantos consiste em uma adaptação encontrada na Região Norte, da brincadeira do Coelhoinho sai da toca. A diferença é que, para iniciar, é necessário desenhar alguns quadrados no chão com giz de quadro. Ao final dessa etapa, quatro crianças se distribuem pelos quatro cantos do quadrado e uma quinta criança fica no centro dele.

O intuito da brincadeira era que as quatro primeiras crianças mudassem de lugar ao comando da pesquisadora, enquanto a quinta criança que estava no meio do quadrado tentava ocupar um dos cantos. A criança que

² Adaptado da página da Revista Nova Escola, no endereço eletrônico <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/brincadeiras-norte-quatro-cantos-693558.shtml>, acesso dia 10 abr.2015.

não conseguia ocupar nenhum canto ficava no centro do quadrado e assim sucessivamente. Podemos observar essa dinâmica na Figura 1.

Figura 1 - Brincadeira Quatro-cantos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após algumas jogadas, mudamos a regra para que mais crianças pudessem ficar no centro do quadrado e tentassem ocupar os cantos no momento da troca.

Os momentos vivenciados pelas crianças no decorrer da brincadeira produziram dados relevantes para compreender quais noções espaciais mobilizam e como as manifestam.

5 O caminho para pesquisar as noções espaciais mobilizadas e manifestas pelas crianças

Ao desenvolver a pesquisa, reafirmamos nossa concepção de criança como ator social, que traz consigo um potencial criativo e interpretativo, que se manifesta e desenvolve por meio das relações que estabelecem com os seus pares e com o mundo. No que se refere ao processo investigativo, entendemos que tomar a criança nessa perspectiva pressupõe compreendê-la nas suas crenças e valores e na constituição cultural que permeia sua visão

de mundo e sua situação concreta de existência, para, assim, compreendermos a sua maneira de se expressar no mundo. Como diz Sarmiento (2007), a pesquisa com crianças consiste num movimento dialógico, e o primeiro passo para que isso se efetive é compreender que a criança é produtora de conhecimento, assim, a investigação não pode esvaziar o conteúdo das suas interpretações ou desqualificá-las.

Inserir a criança no campo da pesquisa, dessa forma, prevê uma proposta metodológica que a trate como protagonista social, estabelecendo relações de reciprocidade, numa perspectiva de comunicação e negociação, deixando, assim, um canal sempre aberto para que ela possa se manifestar.

Diante disso, assumimos, como proposta dessa investigação, o permanente diálogo com as crianças, o anúncio claro dos nossos objetivos durante a permanência *in locus* e a disposição em ouvi-las e respeitá-las em sua alteridade e subjetividade, entendendo que isso implica atentar para todas as suas manifestações, sejam elas verbais, gestuais ou simbólicas, apropriando-nos de um olhar atento e sensível para interpretar suas nuances.

O estudo de caso qualitativo (STAKE, 2012) foi realizado em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, em duas turmas de Educação Infantil que atendem crianças na faixa etária de 5 anos, matriculadas no período letivo de 2015, com a manifesta anuência delas em participar do processo e devidamente autorizadas pelos pais ou responsáveis.

A definição das turmas deu-se principalmente pelo interesse e pela disponibilidade das professoras em participarem das reuniões quinzenais com a pesquisadora, a fim de planejar e discutir as atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

As turmas participantes da pesquisa, turmas C e D (nomenclaturas definidas e utilizadas pela escola para denominá-las), tinham, respectivamente, 14 (quatorze) e 16 (dezesseis) crianças. A turma C, no momento da pesquisa, contava com 8 (oito) meninas e 6 (seis) meninos; ao passo que a turma D contava com 9 (nove) meninos e 7 (sete) meninas.

As crianças – que frequentavam a escola no período vespertino – permaneciam no espaço durante quatro horas. Esse tempo era dividido entre a acolhida, as atividades propostas pelas professoras e o lanche no meio

da tarde. Elas ainda tinham aulas com professores das áreas específicas de artes e educação física, uma vez por semana, sendo duas horas aula para cada professor. Esse período consistia na hora atividade das professoras regentes das turmas.

Uma característica muito pessoal das turmas era a atitude de afeto que tinham em relação às professoras, e também em relação à própria pesquisadora. As crianças das turmas eram alegres, dispostas, muito participativas e comunicativas, exceto por alguns casos particulares.

Como já mencionado, concordamos com Lanner de Moura (1995) e González Rey (2010) que desenvolver uma pesquisa no ambiente escolar coloca o pesquisador não apenas na condição de observador, mas de participante desse processo.

Nesse sentido, evidenciamos que a pesquisadora esteve diretamente envolvida com os participantes da pesquisa – as crianças – desencadeando as brincadeiras planejadas com as crianças das duas turmas, separadamente. Dessa forma, a *observação participante* consistiu num dos procedimentos da pesquisa.

No decorrer dessas brincadeiras, buscamos captar as manifestações das crianças com relação à mobilização das noções espaciais. Assim, considerando as especificidades dos participantes da investigação e do fenômeno estudado, delineamos uma proposta metodológica que valorizasse as ações desencadeadas no processo de produção de dados (GONZÁLEZ REY, 2010) e optamos por uma diversidade de instrumentos, a fim de não perder nenhuma das manifestações das crianças.

Essas manifestações emergem das linguagens infantis, logo, ao definirmos os instrumentos, pretendíamos elencar formas de registro que evidenciassem a manifestação da subjetividade das crianças, dando voz às “suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo” (CORSI-NO, 2009, p. 7), tendo em vista as suas interações verbais e não verbais.

Diante disso, elegemos como instrumentos da pesquisa *os registros fotográficos e videográficos*, bem como *os registros pictográficos* das crianças e o *diário de campo* da pesquisadora. Com esses instrumentos desencadearam-se

os procedimentos de organização, triangulação e análise dos dados, que discutimos a seguir.

6 Imaginar, criar, desenhar: a análise dos registros pictográficos das crianças

Ao triangularmos os dados produzidos durante a pesquisa, emergiram como principais formas de manifestação das crianças a linguagem gestual, a linguagem oral e os registros pictóricos, sobre os quais trataremos neste trabalho e que, como já dissemos, é considerada por Vigotski (2007) como prelúdio para a linguagem escrita.

Para entendermos como se estabelecem as relações entre os desenhos das crianças e a realidade objetiva, apoiamo-nos principalmente em Vigotski (2007). Esse autor nos indica que os gestos são a primeira manifestação dos significados apreendidos pela criança e que os desenhos são justamente gestos que se fixaram. Vigotski (2007) sinaliza ainda que as crianças desenhavam de memória e que, nesse processo, elas o fazem como se estivessem contando uma história. Em virtude disso, compreendemos que os desenhos são narrativas e, além da linguagem gestual, têm também intrínseca relação com a linguagem oral.

Com isso, entendemos que, enquanto desenha, a criança relembra essas experiências e narra os momentos guardados na memória, além de expressar suas impressões sobre o que viveu.

No que diz respeito ao nosso trabalho, compreendemos que o processo de elaboração dos desenhos oportunizou que os significados atribuídos por cada criança à brincadeira emergissem, pois é possível observar, reportando-nos ao que o próprio Vigotski (2009) diz, que elas desenhavam aquilo que consideraram mais importante ou o que mais as mobilizou.

Por conseguinte, tendo em vista a perspectiva teórica que assumimos, torna-se importante destacar que não nos propomos aqui a fazer uma análise esquemática dos desenhos ou evidenciar as fases de desenvolvimento desse processo. Assim, optamos por analisar os registros pictográficos das crianças sobre as brincadeiras desenvolvidas, no intuito de perceber o

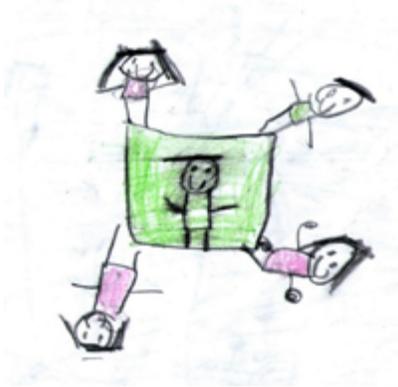
que elas nos contam sobre essa vivência. Para alcançarmos esse objetivo, observamos nos seus registros, além dos *aspectos espaciais* mobilizados, os *aspectos da experiência real* e os *aspectos simbólicos* relacionados aos processos imaginativos.

7 Registros da brincadeira Quatro Cantos

A brincadeira dos Quatro Cantos foi a que mais apresentou aspectos relacionados à observação da organização do espaço, sendo que a maioria dos registros trouxeram uma tentativa de representação dos esquemas desenhados no chão, utilizados como base para a brincadeira. Também apareceram nos registros, de forma geral, a representação da disposição das crianças nos quadrados que compunham esses esquemas, ocupando seus cantos e também o centro, efetivamente como ocorreu na experiência real, para que a brincadeira se desenvolvesse.

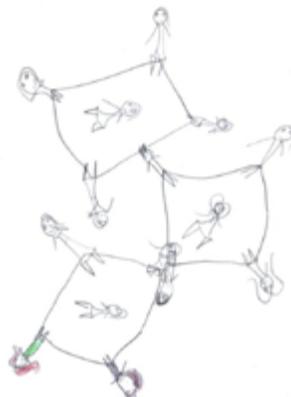
Nas figuras 2 e 3, respectivamente, registros de EMA e ERI, observa-se esse modelo de representação. Ambas desenham os diagramas com semelhança de quadrados e os colegas na atividade da brincadeira. O que difere entre os seus registros é que EMA retrata um dos esquemas, o que remete a um olhar para a singularidade da experiência, o foco na sua vivência da brincadeira, de maneira mais específica.

Figura 2 – Registro de EMA sobre a brincadeira Quatros Cantos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 3 – Registro de ERI sobre a brincadeira Quatros Cantos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Já ERI registra o esquema de modo mais amplo, mostrando os três grupos que brincavam paralelamente. O olhar de ERI, possivelmente, estava atento ao grupo maior, talvez porque ela tenha circulado mais entre os esquemas que estavam desenhados no chão e interagido mais na brincadeira com os colegas. No entanto, o que podemos concluir é que os registros são diferentes porque denotam a experiência de cada um com a brincadeira e que isso é um processo normal, sempre variando conforme as experiências atuais e anteriores de cada uma delas. Segundo Vigotski (2009, pg. 22), “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”.

No registro de EDI, que podemos observar na Figura 4, percebe-se que a representação dos esquemas é apresentada de maneira mais ampla, como no caso do registro de ERI, mas, além disso, observamos mudanças de cena no mesmo desenho. Temos uma cena central que mostra a brincadeira em si, e temos cenas paralelas, nas laterais da folha, que mostram também a brincadeira, contudo dão ênfase a outros elementos que faziam ou não parte da experiência real. Por exemplo, na lateral direita, tem destaque as figuras de duas colegas que estão conversando fora do quadrado, apenas observando a brincadeira, o que compõe o quadro da experiência real. Já na lateral esquerda, EDI traz a figura de um animal que não estava presente no decorrer da brincadeira. O que demonstra que, no decorrer do seu processo criativo, ele incorporou ao seu registro fragmentos de memória de outras situações e experiências.

Figura 4 – Registro de EDI sobre a brincadeira Quatros Cantos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Como já mencionado anteriormente, a criança desenha de memória. Ela registra o que foi mais significativo para ela nas situações vivenciadas e os aspectos que mais lhe chamaram atenção nos objetos. Assim, caso a situação vivenciada a remeta a outras encontradas no acervo de sua memória, ela pode incorporá-las ao seu registro. Em alguns casos, acontece de o registro conter apenas representações diversas daquelas vivenciadas naquele momento, o que pode demonstrar que as situações registradas são mais significativas para a criança do que a vivência atual.

Conforme sinaliza Silva (2002, p. 127), a partir das ideias de Vigotski,

[...] assim como a criança brinca independentemente do que vê, muitas vezes representa graficamente aquilo que conhece dos objetos, a despeito de sua concretização real. Tanto na atividade de brincar quanto na de desenhar, a ação surge das idéias e não dos objetos. Cria-se uma nova relação entre o pensamento e o real, mediada pela atividade simbólica.

O que nos leva a crer que quanto maiores forem as oportunidades das crianças de se manifestarem, tanto através da brincadeira, quanto do desenho, maiores serão as possibilidades de ampliação de sua atividade simbólica. Processo esse que vai auxiliá-la na sua relação com o mundo e, posteriormente, subsidiar a construção do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2009).

8 Algumas considerações

Conforme mencionamos anteriormente, não pretendíamos analisar os registros das crianças na perspectiva dos esquemas e seu desenvolvimento. Interessava-nos perceber, através dos seus registros, quais aspectos da brincadeira foram mais significativos para elas. O que elas nos contavam nos seus desenhos sobre a experiência vivida.

Acreditamos que enquanto desenhavam e falavam de seus desenhos – porque desenhar também é uma atividade que perpassa pelo social e pode ser interativa, envolvendo os colegas e o professor – as crianças, além de relembrarem suas vivências, podem potencializar suas aprendizagens.

Além disso, partimos do pressuposto de que a criança desenha de memória. Se ela estiver desenhando um objeto que esteja na sua frente ela não olha para ele, buscando detalhes, ela o desenha conforme se lembra dele. Assim, quando ela desenha vivências, situações ou objetos, não os ilustram exatamente como são, mas sim os aspectos que mais lhes chamaram atenção ou as mobilizaram, melhor dizendo, aquilo para o que ela atribuiu significados, como podemos observar nos registros de EMA, ERI e EDI, pois cada um desenhou aquilo que mais lhes chamou atenção na sua vivência da brincadeira.

Por esse motivo, entendemos que a riqueza do registro depende da riqueza das experiências que as crianças têm, seja no que se refere aos aspectos relativos às noções espaciais seja qualquer outra noção que elas precisem se apropriar.

No percurso da análise dos registros apresentados, percebemos que as crianças manifestaram *aspectos espaciais* mobilizados, relacionados à exploração e organização do espaço e aos *aspectos da experiência real*, trazendo para os seus registros representações mais ou menos aproximadas com a realidade vivenciada na brincadeira, bem como *aspectos simbólicos* relacionados aos processos imaginativos.

Algumas noções mobilizadas foram registradas, assim como as situações da experiência real vivida e situações simbólicas desencadeadas pelas brincadeiras. Com efeito, percebemos a importância que as crianças deram a determinados momentos da brincadeira, a cada ação ou objeto. Verificamos ainda, nesses registros, a relação das crianças com os elementos simbólicos que foram significativos para elas.

Assim, acreditamos que, ao olharmos atentamente para esses registros, podemos ouvir as crianças narrarem como foi a brincadeira, o que elas mais gostaram e quais noções foram por elas mobilizadas.

Referências

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ARCE, A. (Org.). **Interações brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação contemporânea)

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. *In*: SHUARE, M. (Comp.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

JACOMELLI, C. V. **Práticas de contagem no contexto de lendas: manifestações orais de crianças de cinco anos em atividades orientadoras de ensino**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP, São Carlos, 2013.

LANNER DE MOURA, A. R. **A medida e a criança pré-escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LANNER DE MOURA, A. R. Movimento conceptual em sala de aula. *In*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Orgs.). **Educação Matemática na Infância**. Abordagens e desafios. 1ª ed. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007. p. 65-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991. p. 119-142.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, S. M. C. **A Constituição social do desenho da criança**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

11. ALÔ, ALÔ, AS CRIANÇAS NO RÁDIO: PROGRAMAS RADIOFÔNICOS PARA CRIANÇAS¹

Josemir Almeida Barros
Rita Marisa Ribes Pereira

Demorou muito tempo até que
se desse conta de que as crianças não são homens
ou mulheres em dimensões reduzidas.
As crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.
Walter Benjamin

O rádio é um dos veículos de comunicação mais popular e com maior penetração nos lares brasileiros. Isso significa dizer que, entre seus ouvintes, uma parcela significativa é constituída por crianças. O que ouvem essas crianças? Há programas produzidos especificamente para elas? Em que medida as crianças participam efetivamente da produção da radiodifusão? Questões como essas constituem o eixo central da dissertação de mestrado *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*², dedicada a analisar a relação das crianças com a radiodifusão. Esse estudo pautou-se em duas investigações distintas. Uma primeira, dedicada a observar se as crianças tinham por hábito a escuta radiofônica, quando tivemos a oportunidade de conversar com alguns grupos de crianças envolvidas em diferentes processos da radiodifusão – ouvintes e/ou produtoras – nas cidades de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro. Outra, dedicada a observar a produção de dois programas radiofônicos voltados para crianças e que contavam com a participação delas em sua produção: *Rádio Maluca*, no Rio de Janeiro, e *Universidade das Crianças*, em Belo Horizonte.

¹ O texto foi originalmente publicado em 2009 pela editora Rovel. A presente versão conta com adaptações.

² Dissertação apresentada por Josemir Almeida Barros, sob orientação de Rita Ribes Pereira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. A dissertação, em sua íntegra, encontra-se disponível em www.proped.pro.br

Este texto apresenta uma síntese do acompanhamento que fizemos a esses programas radiofônicos. Entendemos que, como toda produção cultural dirigida às crianças, eles expressam uma concepção de infância e sinalizam o lugar social que as crianças ocupam na sociedade, no campo mais específico da comunicação social e nas relações cotidianas entre crianças e adultos. A própria existência de programas radiofônicos dedicados às crianças já são indícios da importância da audiência infantil, como também da consciência da especificidade dessa audiência.

Pensar as crianças como audiência endereçada foi um desafio pioneiramente assumido pelos pensadores alemães Bertold Brecht e Walter Benjamin que, testemunhando o surgimento dessa então nova técnica comunicacional dos primórdios do século XX, perceberam em seu alcance massivo a possibilidade de popularização do saber numa perspectiva ainda não experimentada pela sociedade:

Lembro como ouvi falar do rádio pela primeira vez. Foram notícias irônicas de jornal sobre um furacão radiofônico completo, cuja missão era arrasar a América. No entanto, tinha-se a impressão de que se tratava de assunto não apenas da moda, mas realmente moderno. Esta impressão se desvaneceu muito rápido, quando também tivemos ocasião de ouvir rádio. Naturalmente, a princípio ficava-se maravilhado e se perguntava de onde procediam aquelas audições musicais, mas logo tal admiração foi substituída por outra: perguntava-se que tipo de audições procediam do éter. Era um triunfo colossal da técnica, poder colocar por fim, ao alcance do mundo inteiro, uma valsa vienense e uma receita de cozinha. Como quem diz com toda a segurança (BRECHT, 2005, p. 35).

A percepção da dimensão política percebida por Brecht pode ser complementada pela observação benjaminiana da nova técnica da radio-difusão:

Neste quarto dominado pela técnica e por aqueles que a controlam, fui tomado por uma nova espécie de calafrio, que, entretanto, era familiar

ao mais primitivo que conhecemos. Eu emprestava a mim mesmo os meus ouvidos, diante dos quais soava nada mais que o meu próprio silêncio. Mas esse silêncio, que eu percebia como sendo o da morte, naquele mesmo instante me arrastava até milhares de ouvidos e milhares de aposentos (...) Basta refletir no que significa o fato de os ouvintes do rádio, em contraste com qualquer outra forma de público, receber o que lhes é oferecido dentro de sua própria casa, de certa forma, a voz como um hóspede (BENJAMIN *apud* HAGEN, 2006, p. 21 e 12)³.

É na interface entre a técnica e a política que Benjamin se dedica a pensar de maneira original a especificidade da audiência infantil, ponderando tratar-se de uma categoria com características e exigências próprias, concepção explicitada pelo filósofo em um dos programas radiofônicos apresentados por ele às crianças:

Dizem: os adultos têm no rádio toda a espécie de falas especializadas sobre temas que lhes interessam muito, apesar de que, ou exatamente porque, entendem tanto do tema, quanto o homem que vos fala. Por que não podem fazer essas falas especializadas também para as crianças? Por exemplo, sobre brinquedos, apesar de que ou exatamente porque, elas entendem tanto ou mais que o homem que vos fala [...] (BENJAMIN, 1987, p. 34-35).

O estudo que fizemos leva-nos a afirmar que a constatação de Benjamin sobre as demandas infantis é ainda pertinente. Tendo essa afirmação por pressuposto, nos dispusemos a observar com atenção dois programas radiofônicos contemporâneos voltados para o público infantil: Rádio Maluca e Universidade das Crianças.

³ As citações de Benjamin extraídas do texto de Wolfgang Hagen foram traduzidas para a língua portuguesa por Aldo Medeiros, a partir do original em alemão que o autor conservou em nota de rodapé.

1 Rádio maluca

Rádio Maluca é um programa radiofônico em formato de rádioteatro, veiculado ao vivo, diretamente do Auditório Radamés Gnattali, na Rádio Nacional AM RJ, na cidade do Rio de Janeiro⁴. É idealizado e apresentado por José Carlos de Souza⁵, conhecido como “Zé Zuca”, diretor de espetáculos teatrais e musicais, psicodramatista, cantor, compositor, pedagogo e radialista. Participam ainda da equipe produtora do programa o assistente de palco Mariano (Rodney Mariano Faria), o sonoplasta Badalo (João Roberto) e a “consultora” Joelma Vieira. O programa surgiu em 1994, na Rádio MEC AM, com duração de vinte minutos, contando nessa época com a participação de um casal de meninos repórteres. A partir do início de 2005, o tempo de duração do programa ampliou-se para uma hora e hoje é veiculado, regularmente, aos sábados, das 11 às 12 horas.

O formato rádio-teatro transforma o programa em dois acontecimentos distintos que, conseqüentemente, sugerem análises diferenciadas: um, a produção, ao vivo, com participação interativa da plateia, no espaço do auditório onde é gravado; outro, a sua recepção radiofônica, que implica a experiência de escuta mediada por aparato técnico em outro ambiente. Nosso estudo contemplou essas duas formas de relação com o programa, entretanto, cabe ressaltar, a análise que aqui apresentamos é conduzida mais pelo acompanhamento da produção e gravação do programa do que, propriamente, pela condição de termos nos tornado ouvintes desse programa no sentido convencional da radiodifusão. Nossa análise baseia-se na observação, na leitura de documentos e registros fornecidos pelo apresentador e em entrevistas realizadas com a equipe de produção e com crianças que participavam das gravações ao vivo no auditório.

O programa é composto por alguns quadros fixos e estruturado a partir de temáticas centrais, planejadas para datas comemorativas, homenagem

⁴ Rádio Nacional AM – 1130 khz e Rádio MEC AM 800. www.radiobras.gov.br e www.radiomec.com.br

⁵ O programa Rádio Maluca deixou de existir em seu formato original, dedicamos este texto à memória ao Zé Zuca que não mais se encontra no plano físico.

a alguma personalidade (compositor, escritor ou artista) ou temas considerados de interesse das crianças. Dentre as temáticas veiculadas entre 2007 e 2008, encontramos “Bia Bedran no coração e na cuca”, “O dia internacional da criança no rádio e na TV – o mundo que queremos”, “Festa da cultura popular”, “Brincadeira é vitamina: remédio para meninos e meninas”, “Nomes e apelidos”, “Quem inventou o Brasil”, “Ecologia e meio ambiente”, “Festa junina” etc. Essas temáticas, planejadas pela equipe, buscam tratar de temas importantes de forma divertida, conforme pondera Zé Zuca:

Prioritário é diversão e alegria. É ter o prazer de curtir o programa e que o programa seja uma grande brincadeira para eles. Isso é prioridade. E a outra grande prioridade, eu diria, é que os conteúdos sejam conteúdos respeitosos com a criança, seja um material cuidadoso, não colocado de graça, ainda que para a diversão, mas que passe por um conteúdo cultural, que possa contribuir com o crescimento das crianças, que possa enriquecer o universo delas.

No que se refere à estrutura, o programa obedece a uma sequência de quadros, geralmente anunciados por uma vinheta:

“Abertura e apresentação da temática do dia” – o apresentador anuncia o programa, seus créditos, as formas de participação e a temática que será abordada naquele dia;

“Provocação” – trata-se de uma pergunta relacionada à temática, feita pelo apresentador para ser respondida pela plateia e também pelos ouvintes do rádio;

“A grande Figura” – é um espaço dedicado a convidados (cantores, artistas, compositores, contadores de histórias). Há sempre um cuidado em apresentar a biografia dos convidados e destacar as obras por eles produzidas, sejam discos, livros ou peças teatrais. Exemplos disso, após a apresentação de uma música ou de uma história, são mencionados os nomes de seus autores;

“Entrevista” – previamente organizada ou feita de improviso, sempre com a participação de crianças;

“A história do dia” – narrada por contador de histórias;

“Adivinhação” – geralmente feita pelo assistente de palco, visa à interação com as crianças presentes e com os ouvintes, através do telefone.

Entremeando esses quadros, o apresentador busca diversificados modos de interatividade com a plateia presente no auditório e com os ouvintes do programa.

Complementando essa estrutura, há toda uma rotina de produção e gravação. Antes do início de cada programa, o auditório é preparado para receber a plateia, formada por crianças e seus familiares. É comum a participação de turmas de escolas, porém, em virtude da gravação acontecer aos sábados, dia não letivo, geralmente constituem atividades extraclasse, e as crianças se fazem acompanhar por seus familiares. A participação da plateia, formada por adultos e crianças, é bastante significativa, uma vez que a existência de plateia, no formato rádio teatro, é fator determinante para o desenvolvimento do programa. Percebemos que nos dias em que havia um maior número de participantes na plateia, ampliava-se a possibilidade de interação e o processo de criação do programa era compartilhado ao vivo com as crianças presentes. Já nos dias de menor público, o processo de criação ficava mais centrado no apresentador e sua equipe. Por ser um programa ao vivo, a avaliação permanente do andamento é uma tarefa a mais para o apresentador *Zé Zuca*:

O que eu penso é em como esse público pode receber o que a gente está apresentando. Então eu acho que eu me coloco um pouquinho no lugar desse público para perceber se eu estaria gostando ou não daquilo que estou pensando em apresentar. Em meus ensaios ou na hora que estou fazendo o roteiro, eu falo o texto em voz alta, já pensando em como é que aquele público que está ali, no auditório, vai receber. Nesse caso, não somente as crianças, são as crianças, suas famílias, pais, para todo mundo que estará ouvindo. Como é que eles podem receber? Como é que eles podem reagir? Às vezes fico pensando como é que você sente uma reação desse público. Então sempre o que o público sente e reage para mim é importante. Agora eu também gosto de surpreender eu gosto de trazer coisas que sejam surpreendentes porque também gosto que o público me surpreenda

de certa forma. Observe aqui hoje, parece um dia cheio dessas surpresas que as crianças são craques de trazer para nós [...].

O auditório é cuidadosamente preparado para receber as crianças: panos coloridos, frutas ornamentais, utensílios domésticos e brinquedos são dispostos no palco. Muitos desses objetos (sanduicheira, ralador, canecas e pratos) contribuem para a sonoplastia do programa, ao lado de instrumentos musicais diversos (sanfona, triângulo, corneta, chique-chique etc.). Nas gravações que acompanhamos foi possível perceber o quanto essa arrumação desperta a atenção das crianças, tanto que, após o encerramento da gravação, as crianças costumam subir ao palco para manusear esses objetos e experimentar a produção de sons inusitados.



Fonte: Fotos do autor Josemir Almeida Barros no auditório da Rádio Maluca

Antes da veiculação ao vivo do programa, é feito um ensaio a fim de fazer alguns ajustes no planejamento. Uma vinheta é passada aos participantes do auditório explicando a dinâmica do programa: “este é um programa que você vê pelo rádio [...] o programa será transmitido via rádio, o rádio é legal, é um amigão da gente, podendo ser levado para qualquer lugar [...]. Muitas crianças acompanharão o programa pelo radinho”. Em seguida, após ser anunciado pela vinheta como um “garoto grande”, entra

no palco o apresentador, vestindo bermuda e camisa coloridas e chapéu inspirado nos bufões medievais. Do palco faz algumas perguntas para o público, já anunciando a temática do dia: “Vocês sabem o que é cultura popular? Vocês conhecem a Bia Bedram? Vocês gostam de comer frutas?” Já entre as cadeiras do auditório, dá sequência à interatividade, fazendo perguntas mais direcionadas às crianças presentes e convocando as crianças que escutam o programa pelo rádio a enviarem sua resposta pelo telefone. “Qual a festa popular que você mais gosta? Qual a música de Bia Bedram você conhece? Qual sua fruta preferida?” A participação por telefone não é veiculada ao vivo, mas anotada pela equipe e lida posteriormente pelo apresentador. Com isso, pode-se dizer que a participação das crianças, presencialmente, no auditório, acontece de forma mais direta e autônoma, enquanto a participação por telefone fica sempre mediada pelo discurso dos adultos, aparecendo como referência e não como acontecimento na dinâmica do programa.

Embora haja um roteiro prévio, algumas alterações são feitas durante o ensaio e mesmo ao longo da gravação. No ensaio, os artistas convidados fazem alguns ajustes de sua participação, a ordem das músicas ou das histórias a serem apresentadas etc. Enquanto o programa é gravado/transmitido, outros ajustes são feitos. Nesse sentido, o nível de interatividade com a plateia ou com os ouvintes através do retorno telefônico altera o próprio andamento do programa. Exemplos disso são os comentários mais eloquentes ou criativos trazidos pelas crianças, os quais podem ampliar a duração de alguns quadros ou, ao contrário, respostas mais comedidas podem sugerir a necessidade de encerramento ou substituição de determinados quadros.

Sobre a especificidade da dinâmica de um programa feito ao vivo com a participação das crianças, o apresentador Zé Zuca faz o seguinte comentário:

Às vezes a criança não responde nada, não está rendendo muito, a pessoa não está falando. Então, são situações que eu vejo em que eu tenho que driblar a situação, mas, eu acho que nunca chegou a ser constrangedor, não. No início tinha, pensava que podia ser muito difícil, mas a

gente vai ganhando jeitinho, um jogo de cintura, que vai driblando bem as situações. Sempre pinta uma brincadeira uma coisa na hora que a gente fala, [...] mas não me lembro de nenhum fato constrangedor, uma coisa mais forte. Outro dia estava em um programa e eu vi que o tema era legal, mas para as crianças acho que não funcionou muito, porque elas não respondiam. Aí falavam pouco, aquela coisa monossilábica. Eu falava com um e outro e no fim eu vi que ficou pouco, faltando alguma coisa. E eu tive que me virar para ir brincando, o público ria com as coisas que eu falava e aquelas coisas das crianças meio caladas, não respondendo. Só que isso acontece um dia, mas depois vem outro dia que compensa. Nesse dia que as crianças não falaram muito, o programa foi bom, o grupo foi bom, o tema legal, mas tem isso. É um programa ao vivo, a gente já é bem preparado para isso.

No comentário citado, Zé Zuca trata dos improvisos necessários em um programa veiculado ao vivo. Cabe lembrar que a ausência de sons em programas radiofônicos é um agravante para os ouvintes e uma ameaça à audiência. Nesse sentido, torna-se mais problemático a ausência de respostas das crianças do que as respostas não esperadas ou que possam causar algum constrangimento.

A participação de crianças no programa geralmente acontece por meio da interatividade com a plateia e com os ouvintes ou, ainda, quando alguma das atrações previstas inclui crianças em grupos de contadores de histórias ou de apresentações musicais. Também há a possibilidade de participação de um quadro eventual intitulado “repórter mirim”, função para a qual as crianças podem solicitar antecipadamente inscrição. Não registramos que crianças participem do planejamento do programa ou da escolha de suas temáticas. Entretanto, no programa dedicado ao “Dia internacional da criança no rádio e na TV”⁶, Zé Zuca mudou de lugar com as crianças. O programa foi conduzido por duas crianças, Gabriel e Juliana, de 12 e 10 anos de idade, e Zé Zuca foi o entrevistado no quadro “Grande Figura”. O programa desse dia teve como mote a opinião infantil sobre a possibilidade

⁶ Esse programa foi transmitido e gravado em 8 dez. 2007.

de construir um mundo melhor, opinião expressa por Gabriel, no instante em que assumiu a tarefa de apresentador: “Deixa comigo, Zé. Criança também sabe das coisas, por isso é o nosso dia no palco. A gente quer que o mundo seja melhor e mais feliz.” Ao que Juliana completa, já abrindo para a interatividade: “Mas como é o mundo que queremos? Se você pudesse transformar o nosso mundo o que colocaria nele? Como ele seria?” Após uma sequência de quadros protagonizados por crianças, Zé Zuca encerrou o programa falando sobre o dia internacional da criança no rádio e na TV e lembrando que as “crianças podem e devem ter voz e vez [...] nesse mundo que nem sempre é bem conduzido pelos adultos.”

A existência do programa parece ser uma forma de resposta à preocupação do apresentador Zé Zuca e de sua equipe com o fato de que as crianças nem sempre são escutadas em suas opiniões e sentimentos, por parte dos adultos. Segundo o apresentador, o programa tem por objetivo não apenas apresentar atrações, mas também tornar-se possibilidade de escuta das opiniões infantis e de colocar em discussão de temáticas que julga importantes. Percebe-se que há um cuidado em não desconsiderar os adultos que acompanham as crianças, fazendo com que o programa possa ser apreciado por eles também.

Expandindo as possibilidades de interação permitidas hoje pela convergência das mídias, o apresentador da Rádio Maluca elaborou um *blog*⁷ para melhor disponibilizar as informações sobre as atrações e temáticas de cada programa. Nesse *blog* encontramos informações sobre a programação de todo o mês, permitindo às famílias ou escolas um planejamento da participação. Sabe-se que algumas escolas participam do programa em função da proximidade entre as temáticas do programa e os projetos de trabalho que realizam com as turmas de crianças.

2 Universidade das crianças

Universidade das crianças é um programete no formato de pílula radiofônica, com duração média de 1 a 3 minutos, veiculado nos intervalos

⁷ <http://www.zezucaeardiomaluca.blogspot.com>

da programação da Rádio UFMG Educativa⁸. É coordenado por Débora D'Ávila Reis e seu objetivo central é transmitir às crianças a paixão pela ciência. O programa consiste, basicamente, na apresentação de uma pergunta e de sua resposta, construídas tendo por referência o campo do saber científico. Inicia com a vinheta de abertura em que o coordenador da Rádio anuncia o programa. Em seguida uma criança diz seu nome, sua idade e apresenta uma pergunta. A resposta da pergunta é trazida por um dos estagiários estudantes de graduação ou na voz do próprio pesquisador. Então o programa se encerra, trazendo novamente a vinheta e a fala do coordenador da Rádio.

A análise que apresentamos aqui tem por base o acesso a gravações finalizadas de alguns programas, entrevistas com crianças que participaram das oficinas e entrevistas com as equipes envolvidas na produção do programa.

Universidade das Crianças surgiu em 2005, junto com a Rádio, sediada no Campus da Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. É produzido por uma parceria entre a Rádio UFMG Educativa, o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e o Centro Pedagógico⁹ (CP) da UFMG. Sua criação deve às oficinas de rádio para o público interessado em aprender algumas particularidades da radiodifusão, que foram oferecidas na ocasião da criação da Rádio.

Em entrevista realizada com a diretora do CEDECOM – Centro de Comunicação da UFMG, Maria Ceres Pimenta Spínola Castro, pudemos melhor entender a proposta do programa *Universidade das Crianças*.

Olha, primeiro tenho uma questão que é uma desmistificação do meio e isso é importante. É preciso dizer que o rádio é um veículo popular, mas as pessoas acham que ele é mais complicado do que ele é, então eu acho que a primeira coisa é mostrar o seguinte: até criança faz programa de rádio e mais, a criança faz um excelente programa de rádio.

⁸ Rádio Educativa UFMG – 104,5 FM; On line: www.ufmg.br/online/radio/

⁹ O Centro Pedagógico (CP) é uma Escola Federal de Educação Básica que está sediada no campus Pampulha da UFMG.

Primeiro é isso. Sobre o outro ponto de vista tem a questão, é o seguinte: a criança faz pergunta que nós todos às vezes gostaríamos de fazer, mas a gente tem pudor em perguntar. Aquele texto que a Débora fez, aquele CDzinho, ela fala inclusive o seguinte: a pergunta que gostaríamos de fazer mas que já somos adultos, e temos vergonha de perguntar, assim; Por que a gente sua? É certo que se fizer essa pergunta, entrar na internet, numa biblioteca, eu vou descobrir isso. As crianças aqui fazem a pergunta e o professor tem que dar essa resposta. Segundo lugar, ao fazer as perguntas da curiosidade da criança, que não necessariamente é uma curiosidade só infantil, mesmo uma curiosidade do adulto, ela também desmistifica a própria questão do conhecimento, que é possível produzir conhecimento a partir de perguntas, muito simples, que muitas vezes é muito mais difícil perguntar do que responder.

A opinião de Maria Castro é complementada por Elias Santos, coordenador da Rádio:

Essa é uma experiência muito boa, dentro daquilo que eu falei do cientista ser provocado pela sociedade. Porque ao invés de produzirmos um conteúdo que pensamos que atingirá as crianças, porque pensamos assim, vamos fazer um programa [...] que atingirá as crianças e os adolescentes. Não, resolvemos ouvir aquelas crianças, abrir o gravador para elas e falei: olha você tem alguma coisa que queira perguntar sobre ciência, sobre o universo, sobre pesquisa, sobre o mundo? Na verdade são sobre o mundo as perguntas, aí os meninos perguntam, eles são atrevidos. Eles perguntam mesmo, por que que a gente tem meleca? Por que que existe cruzeirense? Nós temos que nos virar para achar as respostas. Achar primeiro quem responda em que área mostrar para essa pessoa, para ver se ela topa responder. Porque tem gente que não topa não, então é muito legal, é o extremo da interatividade. Se isso pudesse ser feito ao vivo seria melhor ainda, mas nós por enquanto não temos estrutura para isso, mas nós vamos chegar lá. Se eu não chegar, acho que outras pessoas virão e chegarão porque seria muito legal você ter uma bancada de professores, e o ligue agora e faça a sua pergunta ao vivo. Aí ninguém pode preparar nada e, outra coisa, a utilização da voz da criança então é claro que tem essa coisa da pesquisa dar voz a quem

não tem voz, mas para a gente estrategicamente, a criança atrai hoje em dia na sociedade, a criança é permitida, se ela errou é bonitinho, é criança, se um adolescente erra, não. Olha lá [...] a voz da criança atrai outras crianças e a gente tem essa coisa assim atrai as pessoas, então literalmente é dar voz a quem não tem voz, ao invés de ficar fazendo programas infantis para criança você faz com que a criança participe.

A produção do programa envolve diferentes etapas. Há, primeiramente, o levantamento de perguntas, a partir de atividades do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), oferecido a crianças de 9 a 11 anos do Centro Pedagógico da UFMG. O Grupo de Trabalho Diferenciado consiste em atividades curriculares diferenciadas da organização disciplinar e frequentadas pelos alunos de maneira eletiva. Os grupos constituídos em 2007 e 2008 formaram-se em torno da temática do *Corpo Humano* e foram responsáveis pela elaboração e pelo levantamento feito aos outros alunos de questões relacionadas ao tema, com o objetivo de serem apresentadas e respondidas no formato de pílulas radiofônicas. Tivemos a oportunidade de acompanhar parte dessa produção, quando um dos grupos, constituído por 26 participantes, a maioria do gênero feminino, preparou cartazes de divulgação e urnas para recolhimento de sugestões de perguntas para o programa.



Fonte: Fotos do autor Josemir Almeida Barros no Instituto de Educação da UFMG – produção de pílulas radiofônicas no projeto Universidade das Crianças

Desse levantamento surgem inúmeras perguntas que são lapidadas pelo grupo até adquirirem sua formatação final. Dentre as perguntas finalizadas para veiculação na rádio, podemos citar: “Por que não nascemos sabendo?”, “Por que suamos muito?”, “Por que precisa fazer sexo para ter filho?”, “Quantas minhocas temos no cérebro?”, “Por onde os vírus entram no nosso corpo?”, “O que tem no cérebro que faz a gente pensar?”, “Por que nós temos meleca no nariz?”, “Como nosso corpo se modifica?”, “Como os vírus entram no nosso corpo?”, “Por que o sangue é vermelho?”.

Posteriormente, pesquisadores da UFMG, alunos de graduação e pós-graduação e, ainda, as próprias crianças do GTD, são todos convidados a responder às perguntas. Na maioria das vezes as perguntas demandam maiores investigações e discussões, o que permite uma interação efetiva de estudantes e pesquisadores das mais diversas áreas da Universidade. Maria Ceres relaciona o trabalho de produção das “pílulas” com o trabalho de pesquisa, salientando a importância das perguntas e ponderando que as respostas a essas perguntas implicam um trabalho de interlocução importante também para a formação do pesquisador:

O pesquisador em geral sabe disso, saber formular a pergunta, porque quando eu formulo a pergunta eu já indiquei o caminho que eu quero ir. Então, eu acho que isso é muito interessante, é tecer da forma como o programa Universidade das Crianças está construído, aquela pergunta respondida por um adulto pesquisador, é trabalhada pelas crianças até virar uma resposta que mata a curiosidade infantil. Isso é muito interessante porque a gente às vezes responde à pergunta da criança, não exatamente o que ela está perguntando, mas aquilo que a gente entendeu que ela queria saber, em nossa perspectiva, a do adulto. [...] Eu acho muito interessante isso: abrir o microfone para as crianças, porque você abre o microfone para as crianças fazerem perguntas, abre o microfone para os adultos, mas a fala do adulto tem que ser trabalhada para ela poder virar de fato uma informação que seja compreensiva, útil e adequada ao universo das crianças.

Normalmente, as perguntas e também as respostas são elaboradas com a participação de professores de Ciências do Centro Pedagógico, pesquisadores da própria UFMG, além de alunos do curso de graduação em Medicina da UFMG e da coordenadora do projeto. Sempre que possível, as indagações e as respostas voltam ao Centro Pedagógico para discussões que indiquem a sua viabilidade de veiculação ou necessidade de reelaboração, de forma a permitir melhor entendimento, principalmente para o público participante, que são crianças. Todo esse processo é vivido em oficinas de trabalho. Esse retorno envolve uma nova discussão, conforme manifesta Débora D'Ávila Reis, coordenadora do projeto Universidade das Crianças:

Primeiro eu considero o cuidado com o conteúdo, de ouvir no rádio, de ficar escutando, de criar. A gente conversa muito com os alunos, com os monitores, de responder sempre tentando criar uma imagem naquela pessoa que está escutando. Na imaginação daquela pessoa, eu acho que, às vezes você não precisa nem virar e falar assim uma imagem concreta, quando você fala viagem, por exemplo, você cria, às vezes palavras que são mais sugestivas, a própria sonoridade. Então, eu acho que esse é um cuidado, o cuidado com a questão da linguagem.

Uma vez construídas as perguntas e respostas, os textos são encaminhados para gravação. A equipe procura utilizar uma linguagem acessível e agradável, mas sem perder a cientificidade e a lógica do pensamento. Com frequência utilizam-se metáforas e analogias, mas sempre com a preocupação de não promover a banalização ou o esvaziamento dos temas abordados. As crianças ficam empolgadas com o processo de gravação e com a possibilidade de terem suas vozes ouvidas por muitas pessoas. *Universidade das Crianças* não é transmitido ao vivo. Parece-nos que a própria estrutura da Rádio UFMG Educativa, onde ocorre a veiculação, tem espaço físico insuficiente, uma equipe de trabalho bastante reduzida e não dispõe de equipamentos e/ou “estúdio de som” especificamente para esse fim. Em nossa visita a Rádio UFMG Educativa, visualizamos apenas um estúdio, onde toda a programação da emissora acontece.

As pílulas radiofônicas são gravadas em sequência no estúdio e armazenadas para posterior veiculação. Percebemos que nem sempre é possível gravar em uma única vez a pergunta e a resposta, pois às vezes o nervosismo das crianças diante de todo o aparato técnico faz “falhar” a voz na hora da gravação ou, em outras, falha o próprio aparato técnico. Como o programa não é produzido ao vivo, é sempre possível gravar novamente, ajustando aquilo que não ficou adequado.

A fim de dar a conhecer ao leitor o formato final com que o programa é veiculado, transcrevemos a seguir duas apresentações, nomeadas que são pela sua pergunta-chave:

“Por que não nascemos sabendo?”

Vinheta de abertura.

Criança: Eu sou Marcelo, tenho 10 anos e gostaria de saber: por que não nascemos sabendo?

Locutora: Não nascemos sabendo matemática, tocar piano ou usar a Internet. Mas nascemos sabendo outras coisas! Quer exemplo? Logo ao nascer, você já sabia que tinha que sugar o seio de sua mãe, não é verdade? Ninguém te ensinou isto! E se você não soubesse, morreria de fome.

Alguns pássaros nascem sabendo que o primeiro ser vivo que eles enxergam na frente depois de sair do ovo será a sua mãe. Isso às vezes pode ser muito engraçado. Se este ser vivo for um gato, o passarinho irá pensar que o gato é a sua mãe [...] Já pensou?

As coisas que a gente nasce sabendo são aquelas essenciais para a nossa sobrevivência. Isso permite que a nossa espécie sobreviva durante muuuuitos (sic) anos. Não nascemos sabendo matemática, geografia e gramática, porque não precisamos disso tudo nos primeiros dias de vida. Mas nascemos com cérebro e órgãos dos sentidos, ou seja, com a capacidade de aprender muitas outras coisas.

Quem nos ajudou a responder essa pergunta foi o Professor Márcio Dutra de Moraes, do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.

Eu sou Débora D'Ávila Reis e o nosso endereço é naondadavida@ufmg.br

“Por que suamos muito?”

Vinheta de abertura.

Criança: *Meu nome é Fernanda, tenho 10 anos e gostaria de saber por que suamos muito.*

Locutora: *Bem, nós suamos porque precisamos perder calor. Quando a água que compõe o nosso suor evapora, ela retira calor do nosso corpo, e isso faz com que a nossa temperatura diminua. Hum [...] Então agora eu imagino você deve estar se perguntando para que nós precisamos de perder calor[...]*

A gente precisa perder calor porque o nosso organismo realiza muitas atividades que produzem energia na forma de calor. Quando você joga bola durante a tarde toda com seus amigos, ou se concentra muito pra fazer a prova de matemática, as células dos seus músculos e do seu cérebro estão gerando calor. Mas acontece que o nosso corpo precisa estar numa temperatura de mais ou menos 37 graus pra tudo funcionar direitinho, daí nós temos que eliminar parte do calor que nossas células produzem. Simples né?

Agora tem uma coisa mais curiosa ainda pra gente pensar [...] Como é que o corpo percebe que precisa de suar? Já tinha pensado nisso? Acontece que lá no nosso cérebro tem uma região chamada hipotálamo, isso mesmo, hi-po-tá-la-mo [...] que é sensível ao aumento da temperatura. Quando o corpo esquenta muito as células do hipotálamo, que se chamam neurônios, emitem sinais para as células que produzem suor na nossa pele, e aí nós transpiramos. Viu só? O suor é um ótimo exemplo de como várias partes do nosso corpo trabalham juntas para manter nosso organismo saudável!

Eu sou Débora D'Ávila Reis e até o nosso próximo encontro.

Os programas são agrupados em CD e distribuídos às crianças que fizeram parte da produção ao final de cada semestre. *Universidade das crianças* é transmitido no horário em que as crianças que o produzem estão saindo da escola. Com isso, ainda em trânsito, nem sempre os produtores conseguiram se tornar ouvintes do programa que fizeram. Outro dado percebido é que o fluxo de produção é superior às possibilidades de veiculação, fazendo com que haja sempre um estoque disponível. Se, por um lado, esse estoque é garantia de transmissão de programas inéditos, por outro, gera um distanciamento temporal significativo entre a intensa produção e virtual audiência. A falta de um roteiro com a previsão de data em que irá ao

ar a pergunta específica que cada criança gravou, faz com que a escuta do programa pelas crianças que os produzem seja mediada pelo suporte do CD que recebem ao final do semestre, não acontecendo, muitas vezes, em sua forma técnica original – o rádio. Disso nos falaram algumas crianças:

Josemir: Marcelo, você já escutou esse programa outras vezes?

Marcelo: Já, eles deram um CDzinho para a gente, aí eu tava escutando.

Josemir: Mas na Rádio UFMG Educativa você não escutou quando passou?

Marcelo: Não.

Josemir: Você gostou de ter participado da elaboração desse programa na época?

Marcelo: Gostei.

Josemir: Por quê? O que você achou que era legal?

Marcelo: Ah, o cara mexia na voz lá, a gente falava e ele aumentava lá, ficava grosso, fino [...]

Josemir: São os efeitos que ele estava fazendo lá na voz? Na gravação?

Marcelo: É.

Josemir: E o que mais você gostou, além desses recursos?

Marcelo: Ah, eu gostei foi do microfone lá, era legal.

Josemir: E essa pergunta que você fez, como é que você chegou a ela? Como elaborou essa pergunta?

Marcelo: Ah, eu tenho é que lembrar né, como é que foi, para te responder. Mas já tem muito tempo, eu não lembro não.

Josemir: Fernanda, você já escutou a Rádio UFMG Educativa?

Fernanda: Já.

Josemir: Uma vez só ou várias vezes?

Fernanda: Uma vez só.

Josemir: E o que você escutou na UFMG Educativa?

Fernanda: Eu escutei as minhas perguntas, as que eu fiz no GTD.

Josemir: E o que você achou na hora que você escutou?

Fernanda: Ah eu gostei né, porque eu falei na rádio, aí foi bom.

Josemir: E você, Ana Luiza, você já escutou a Rádio UFMG Educativa?

Ana Luiza: Não.

Ficou claro para nós que a veiculação dos programas – mais que um produto final – era parte de uma atividade mais ampla, que envolvia questionamentos, pesquisa, interação entre escola e universidade e entre saberes interdisciplinares. Nesse sentido, pudemos perceber que a participação das crianças, nas diversas partes do processo, a mobilizava de maneiras diferentes. Enquanto alguns consideravam os procedimentos técnicos da radiodifusão como foco de interesse e atenção, outros preferiam os momentos de debate anteriores às gravações. Percebemos também que a interação entre as crianças por vezes era apresentada como um ponto positivo do trabalho e, por outras, como um fator inibidor.

Mariana Queiroz, professora do Centro Pedagógico e integrante do projeto, explicou que a produção do CD que reúne a produção radiofônica do semestre é também uma forma de as crianças terem um produto final do que foi feito no Grupo de Trabalho Diferenciado e de interlocução com os grupos que se formaram em torno de outros projetos:

[...] o primeiro CD foi uma coisa caseira que foi entregue para eles. Eles sabiam que existia esse produto final. Na hora que eles recebiam este produto ficavam extremamente empolgados. [...] Todo semestre propunha-se aos Grupos de Trabalho Diferenciados apresentar o resultado para os outros. Então no último dia do semestre, se fazia uma apresentação para os outros alunos e ficou lá o CD passando. Então, vários deles vinham chamar os colegas para ouvir, “[...] aqui vem ouvir, vem ouvir o CD da meu GTD, vai passar no rádio e tal [...]”. Estavam empolgadíssimos com aquilo. [...] é um material que foi produzido com a participação deles, e passou no rádio. Então é uma valorização muito grande dessa produção.

A fim de expandir a interlocução com o programa Universidade das Crianças, há um site que disponibiliza as produções radiofônicas e dá a conhecer o projeto em sua forma mais ampla: <<http://www.icb.ufmg.br/unicriancas/oquee.html>>.

3 Considerações finais

Tanto Benjamin quanto Brecht, em seus contextos, demonstraram preocupação com o impacto que o rádio vinha ganhando na estrutura da vida familiar e, simultaneamente, com a unidirecionalidade desse meio massivo, que permitia inclusive colocá-lo a serviço de políticas totalitaristas, como, por exemplo, as propagandas de Estado. Dizia Brecht (2005, p. 41-42): “[...] tampouco basta a radiodifusão como método para voltar a fazer íntimo o lar, e possível a vida familiar – pelo que continua sendo discutível se o que o rádio não pode conseguir é de todo o modo desejável.” Benjamin reverbera a crítica brechtiana, ponderando que, se tudo pode ser veiculado pelo rádio, é preciso que se coloque em discussão a questão da qualidade do que é dito, recuperando a dimensão política da técnica:

É a voz, a dicção, a fala – em uma palavra, o lado técnico e formal da coisa – que em tantos casos torna intragável para o ouvinte uma exposição interessante, do mesmo modo que em alguns poucos casos, pode amarrá-los aos assuntos mais alheios. (Existe locutor que é ouvido até mesmo ao anunciar o boletim meteorológico) (BENJAMIN *apud* GARCIA, 2004, p. 58).

As preocupações de Brecht e Benjamin são ainda muito pertinentes, sobretudo pela dimensão política que a comunicação social adquiriu na contemporaneidade. Em sua opinião, o processo de radiodifusão deveria, para além da simples transmissão, tornar-se um veículo de comunicação e expressão democráticas. Entendemos que, de certo modo, essa é uma utopia compartilhada pelas equipes de produção dos dois programas radiofônicos que observamos, quase um século depois das experiências originárias dos pensadores citados. São experiências pautadas na premissa de que conhecer os modos de produção ajudam a qualificar a relação que se têm com elas, que procuram manter vivas a busca de sentido da produção radiofônica e a qualidade daquilo que se tem a comunicar.

O que temos a dizer às crianças? O que pretendemos comunicar? Que tipo de educação trafega nas ondas do rádio? Que recepção é construída pelas

crianças? De que mediações dispõem? Entendemos que essas são algumas das questões que acompanham as equipes de produção dos programas observados, ambos produzidos com a participação de crianças e veiculados em emissoras de rádio sem caráter comercial. Nosso trabalho de pesquisa permite reafirmar sua importância e desejar que outras iniciativas semelhantes possam crescer. Embora não tenhamos feito um levantamento sistematizado, sabemos de inúmeras iniciativas de excelente qualidade produzidas por crianças e jovens no contexto escolar.

Por fim, cabe dizer, entendemos que o compromisso social de uma pesquisa é também apresentar suas contribuições para que o campo observado possa alimentar-se das discussões que suscita, colocando em permanente discussão o sentido daquilo que produz. Assim, tendo observado o papel fundamental que as *perguntas* têm na produção de ambos os programas, encerramos nosso texto apresentando, respeitosamente, algumas perguntas, no intuito de manter a interatividade e provocar novos roteiros e programas. Em que a presença das crianças expressa o objetivo do programa? Em que medida as crianças são produtoras e em que medida elas são ouvintes dos programas? Há uma política de formação de audiência? Há pesquisa sobre a audiência dos programas? Que conceitos de infância cada programa propõe? Quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos com opiniões singulares, quando ela se torna um chamariz de audiência pela sua suposta graciosidade? Que concepções de infância se fazem presentes quando as crianças ocupam os lugares arraigados de quem apenas pergunta ou de quem apenas responde? É possível um programa em que perguntas infantis e adultas dialoguem com a mesma sinceridade?

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov) . **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Josemir Almeida. **Rádio e educação**: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BENJAMIN, Walter. **El Berlim demónico** – *relatos radiofônicos*. Barcelona: Içaria, 1987.

BRECHT, Bertolt. Teoria do rádio (1927-1932). *In*. MEDITSCH, Eduardo (Org.). **Teorias do Rádio**: textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2005. p. 35-45.

GARCIA, Sérgio Freire. **Alto-, alter-, auto-falantes**: conceitos eletroacústicos e ao vivo musical. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)-Departamento de Comunicação. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2004.

HAGEN, Wolfgang. “**On the minute**” – **Benjamin’s silent work for the German Radio**. 2006. Disponível em <http://www.whagen.de/vortraege/2006/20061201Benjamin/OnTheMinute.pdf>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

CLAUDEMIR DA SILVA PAULA

Professor Doutor da Universidade Federal de Rondônia. Graduado em Letras - Português e Respectiva Literatura pela Universidade Federal de Rondônia (2004); mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: educação pública, formação de professores, poesia de mulheres afro-brasileira, Relações Étnico Raciais e Migração. Desenvolve pesquisas na perspectiva decolonial alinhando-se aos Estudos Subalternos, mais especificamente ao enfoque epistêmico do Grupo Modernidade/Colonialidade latino-americano.

DANIELA PUNARO BARATTA DE FARIA

Possui Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008) e formação técnica em Design Gráfico pelo SENAI (2008). Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação nos Processos Educacionais na Universidade Estácio de Sá (UNESA), 2016. Professora de artes visuais do Estado e do Município do Rio de Janeiro. O interesse no uso de imagens e TIC nos processos educacionais levou-a a participar da formação oferecida pelo OIKabum! para o uso de arte e tecnologias na educação e, através de seleção, recebeu, além da formação continuada, o acompanhamento pedagógico que contou com curso para alguns de seus alunos da rede pública e a disponibilização de uma monitora para a realização de projetos. Sua publicação mais recente pode ser encontrada nos Anais do ENID/UEPB de 2014. E-mail: daniela.punaro@gmail.com

DIONE MARTINS MAGALHÃES

Mestre em Educação. Pedagoga, especialista em psicopedagogia e educação inclusiva; educadora e alfabetizadora, gestora, e formadora há 10 anos no SESC Rondônia, atuando na etapa da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Atualmente é diretora pedagógica da escola Madeira Mamoré que atende o sistema prisional. Assessora pedagógica da editora Ática e Scipione, realizando oficinas Pedagógicas para professores da educação infantil e anos iniciais. Área de estudo e interesse: formação de professores, educação infantil e alfabetização. E-mail: smpedrosa@gmail.com

FABIANO TADEU GRAZIOLI

Doutor e Mestre em Letras (Leitura e Formação do Leitor) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS. Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim, IES da qual, desde 2014, é docente. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. A obra *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo, 2015), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que organizou, recebeu o Prêmio Cecília Meireles 2016 – Melhor Livro Teórico (Produção 2015), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). E-mail: ta-deugraz@yahoo.com.br

IVANOR LUIZ GUARNIERI

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1988), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2002) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, história, economia e sociologia. E-mail: ivanorluiz@unir.br

JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO

Professor-pesquisador da área de Formação de professores; Tecnologia educacional; Tecnologias aplicadas à educação; Educação a distância; Letramento e inclusão digital e Cultura, mídia e educação. Licenciado em Letras (Português e Inglês) e Especialista em Língua Portuguesa pela

UEMG. Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Unisul. Mestre e Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC. É professor pesquisador da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional; orienta no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: 7lucas@gmail.com

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Campus Porto Velho (PVH). Pós-Doutoramento em andamento na área de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), com Estágio Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga - Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Especialista em História do Brasil pelo Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES) da (PUC-MG). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). É integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA/UNIR - www.grupoeduca.unir.br) e do Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural (GIPHER/PPGE/UFU). Agrega o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG/UFMT). Atua e desenvolve pesquisas financiadas pelo CNPq e FAPERO nos seguintes campos: Escola Rural, História da Educação, História e Escolarização de Crianças, História das Instituições Escolares, Infâncias e Mídias. E-mail: josemir.barros@unir.br

JURACY MACHADO PACÍFICO

Professora Associada da Fundação Universidade Federal de Rondônia e atua no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), no qual trabalhou no período de agosto de 2013 a março de 2018. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010), Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/2000) e graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1996). Atuou, no período de 1989 a 2005, em todas as etapas da Educação Básica, na rede municipal de Porto Velho (SEMED), nas funções de professora, coordenação pedagógica e gestão. Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UNIR/UNDIME/MEC) e o Programa Prodocência/UNIR-CAPES. Coordena e supervisiona o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UNIR desde o ano de 2014. É líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), Editora da Revista Educa – Revista Multidisciplinar em Educação, e Coordenadora do Laboratório do Brinquedo e da Ludicidade (LABRINTECA) da UNIR. É membro associada da ANPED, participante do GT07. Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: infância; educação infantil; políticas públicas educacionais; gestão escolar; formação docente; alfabetização. E-mail: juracypacifico@unir.br.

JUSSARA SANTOS PIMENTA

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com bolsa do CNPq, Bolsa FAPERJ Nota 10 e CAPES – Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), na Universidade de Lisboa (UL). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com bolsa do CNPq. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Autora do livro *Leitura, arte e educação: a Biblioteca do Pavilhão Mourisco* (2011) e uma das organizadoras da coletânea *Diálogos sem Fronteiras: Educação, História e Interculturalidade*

(2012). Possui capítulos publicados nos livros: *Cecília Meireles: a poética da Educação* (2001), *Viagens Pedagógicas* (2007) e IX LUSOCOM: Lusofonia e Interculturalidade (2012). E-mail: jussara.pimenta@unir.br

PAULO CÉSAR PRAZERES MOURA

É formado em Letras pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), mestre e doutor em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, trabalha como professor na Faculdade de Pedagogia da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC). Publicou um ensaio intitulado *Caliban – o outro da história*, pela revista literária da Academia Campista de Letras e pela revista on-line de literatura da Universidade Federal Fluminense. No momento, em análise de submissão pela revista *Literatura em Debate*, encontra-se seu artigo “Anaconda – a fábula da Conquista da América e a origem do índio americano”. Por ser também ator, adaptou e dirigiu a história de Chico Buarque de Holanda – sob sua autorização de autor – *Chapeuzinho amarelo*, e ainda escreveu e dirigiu a peça infanto-juvenil *Idi & Ota – a fábula da desrazão*. E-mail: palavrant@gmail.com

REJANE SALES DE LIMA PAULA

Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (2015), Pós-Graduada em MBA e Gestão do Conhecimento pela AVM Faculdade Integrada (2015) e graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Rondônia (2013). Atualmente é vinculada à Universidade Federal de Rondônia - UNIR, campus de Porto Velho/RO, como Bibliotecária-Docimentalista no desenvolvimento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional (RI), aquisição de livros impressos e digitais, atividades de organização, tratamento, análise e recuperação de informações em diversos níveis e suportes físicos. E-mail: rejane.lima@unir.br

RITA MARISA RIBES PEREIRA

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (1990), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é Professora Associada da Universidade

do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa Infância e Cultura contemporânea (www.gpicc.pro.br) e estuda temáticas da infância e da cultura contemporânea: infância e tecnologias, infância e experiências cotidianas, crianças, cidades e deslocamentos. Tem por foco de estudo, ainda, a especificidade da pesquisa com crianças no âmbito das Ciências Humanas, mais particularmente da Educação. Foi Coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPED, nos anos 2009/2010, e Membro do Comitê Científico, de 2011 a 2013. Membro do Comitê Científico dos Seminários de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI, Seminário Internacional Redes de Conhecimentos, Colóquio Internacional Filosofia e Educação, Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da criança. Organizadora do Congresso de Estudos da Infância – UERJ. Membro do Conselho Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 2009 a 2013. Coautora dos livros *Infância em pesquisa, Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo* e *Educação, experiência, estética*, pela Editora NAU. Responsável pelo Projeto Editorial do livro *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*, publicado pela NAU Editora, com os Programas de Rádio que o filósofo alemão dedicou às crianças, inéditos até então em língua portuguesa. Foi Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ, nos anos de 2008 a 2014, e recebeu apoio financeiro através dos Editais Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2007, 2010, 2012 e 2014, e Edital Universal. É Procientista UERJ, desde 2006, e Pesquisadora 2, do CNPq.

ROBSON FONSECA SIMÕES

Professor Adjunto do Núcleo de Ciências Humanas, no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Campus Porto Velho; atua na Graduação, nas Licenciaturas, na modalidade a distância e na Pós-graduação; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR) na linha de pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações

curriculares e tecnológicas. Professor pesquisador II da CAPES, na Diretoria de Educação a Distância, UNIR/DIRED/UAB.

E-mail: robson.simoese@unir.br

RODRIGO DA COSTA ARAUJO

Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Literatura infantojuvenil e Arte Educação da FAFIMA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces, Leituras em Educação* (2011) e *Literatura Infantojuvenil: diábruras, imaginação e deleite* (2012), todas lançadas pela Editora Opção. E-mail: rodrigoara@uol.com.br

ROSA MARIA APARECIDA NECHI VERCEZE

É licenciada em Letras pela Universidade São Marcos (1984) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Botucatu (1994), mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP (1998), sob a orientação do Prof. Ataliba Teixeira de Castilho, e doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2009). Atualmente pertence ao quadro efetivo da Universidade Federal de Rondônia – Professora Adjunto II, lotada no Departamento de Letras Vernáculas. E-mail: rosa_nechi@hotmail.com

ROSEMAR EURICO COENGA

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino IFMT/ UNIC – MT. Organizou, com Fabiano Tadeu Grazioli, as coletâneas *Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências* (Habilis Press, 2013) e *Literatura Infantojuvenil: novas dimensões e configurações* (Habilis Press, 2014). É organizador das obras *Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido* (Carlini & Caniato, 2010) e *A leitura em cena: Literatura Infantojuvenil, autores e livros* (Carlini & Caniato, 2010). E-mail: rcoenga@gmail.com

ROSENILDA LIMA GOMES FULBER

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes – RO – FIAR, especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora efetiva da Rede Municipal de Ariquemes – RO, com experiência de 3 anos na função docente. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sonho Meu, no município de Ariquemes/RO. E-mail: rosenilda.lg@hotmail.com

RUTE CRISTINA DOMINGOS DA PALMA

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora adjunta do curso de Pedagogia, do Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT – Cuiabá e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Atualmente é vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFMT. E-mail: rutecristinad@gmail.com

SIRLAINE GALHARDO GOMES COSTA

Bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Rondônia (RO). É Mestre em Letras pela Fundação Universidade Federal de Rondônia e graduada em biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília/SP. Em 2015, recebeu Menção Honrosa da CAPES/Emerald Group Publishing, por projeto de acessibilidade. Em 2007, trouxe para a capital rondoniense a 1ª Feira do Livro de Porto Velho, sendo em 2010 a 2ª edição do evento. É membro do Grupo de Pesquisa de Estudos Integrados sobre Aquisição da Linguagem – GEAL. Sua área de atuação é biblioteca, leitura, acesso à informação e conhecimento.

STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1977), graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1979), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2007). Professora adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Linha de Pesquisa: Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais. Principais temas de pesquisa: tecnologias digitais de comunicação e informação, mídia-educação, formação do professor, ensino-aprendizagem, didática, educação a distância, material didático, fotografia, mobilidade, juventude. Suas principais publicações podem ser encontradas em Educar em Revista (UFPR); Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal); Contemporânea (UFBA); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e Revista Famesos.

SUELENE DE REZENDE

Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente atua como assessora pedagógica da equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação Municipal de Cuiabá – SME. E-mail: sueleners@gmail.com

