

LEITURAS E INFÂNCIAS

Experimentações Sensíveis

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira | ORGANIZADORA



Criação Editora

**LEITURAS E INFÂNCIAS:
EXPERIMENTAÇÕES SENSÍVEIS**

Organizadora

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

ISBN

978-65-88593-89-9

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Revisão

Dr. Diego Spader de Souza

Projeto gráfico

Adilma Menezes

ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA | Organizadora

LEITURAS E INFÂNCIAS

Experimentações Sensíveis



Criação Editora
Aracaju | 2021

Esta obra foi publicada com o financiamento concedido por meio do Edital nº 01/2020, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP), vinculado ao “Plano de Ação Especial de Auxílio Complementar à Pesquisa”, instituído por meio da Portaria nº 870, de 13 de novembro de 2020.

O presente livro integra uma das ações do Projeto de Pesquisa “Leituras e infância: práticas, dispositivos e ‘produção de significação” (UFS- CNPq), realizado entre os anos de 2020 e 2021.

Material sem fins lucrativos para usos exclusivamente didáticos, pedagógicos e educativos. Proibida a venda ou reprodução.

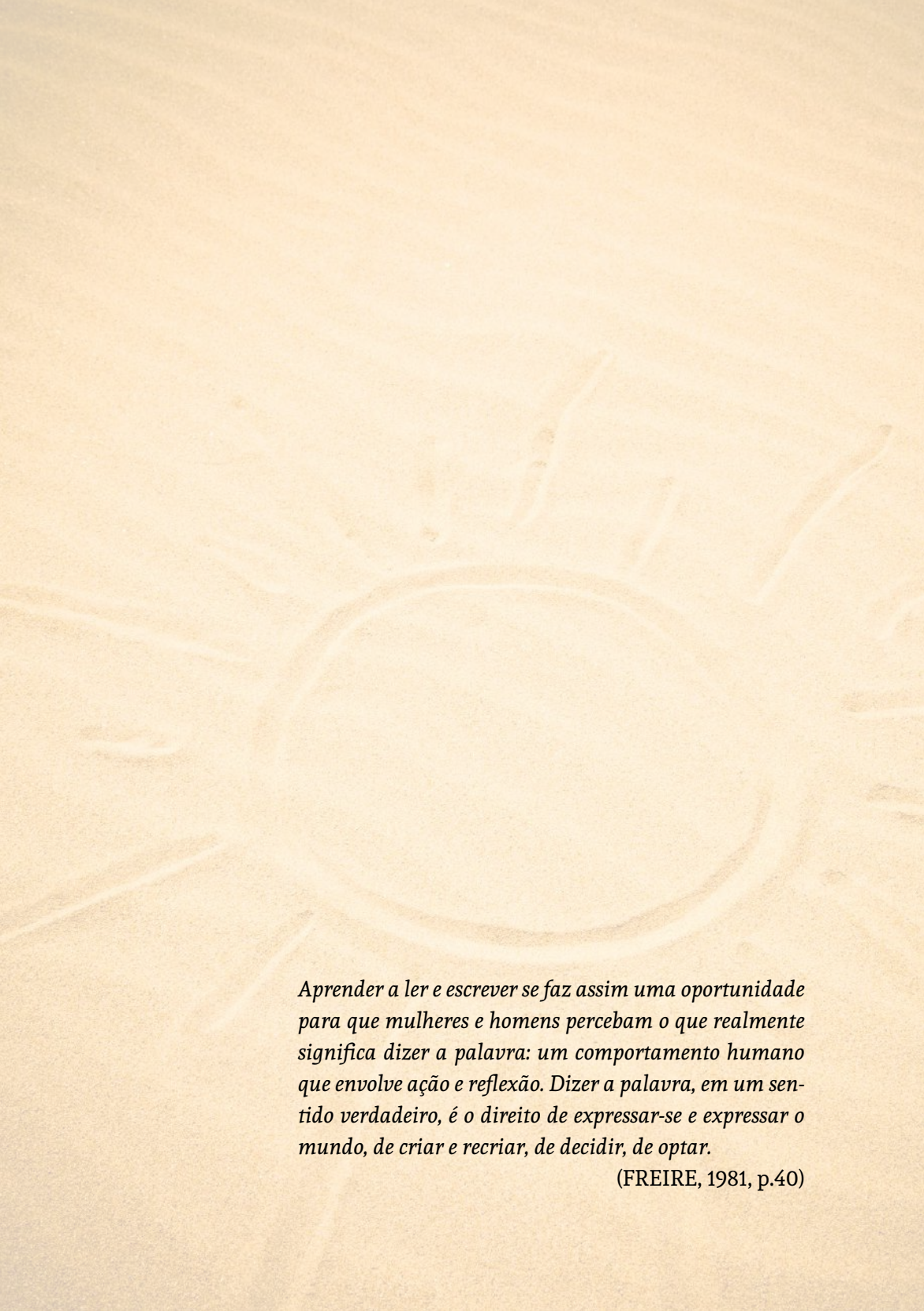
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

O48l	Oliveira, Roselusia Teresa de Moraes (org.) Leituras e infâncias: experimentações sensíveis / Organizadora: Roselusia Teresa de Moraes Oliveira; Prólogo de Patrícia Corsino. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021. 188 p. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-88593-89-9 1. Crítica Literária. 2. Infância. 3. Linguística. 4. Leitura. I. Título. II. Assunto. III. Oliveira, Roselusia Teresa de Moraes (org.). CDD 801.95 CDU 82-95
------	--

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Literatura: Análise e crítica.
2. Literatura: Crítica literária.



Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.


(FREIRE, 1981, p.40)





Sumário

- 9** **PRÓLOGO**
Patricia Corsino
- 15** **O PRIMEIRO ATO | ENCONTRO POÉTICO**
O ATO GRATUITO
Clarice Lispector
- 19** **O SEGUNDO ATO | INCURSÕES PRELIMINARES**
UMA APRESENTAÇÃO...
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira
- 23** **TERCEIRO ATO: O MANIFESTO**
LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE
NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?
Eliane Peres
- 35** **QUARTO ATO: UMA INTERLOCUÇÃO**
CONTAR, IMAGINAR, CRIAR: A LINGUAGEM TEATRAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Andrisa Kemel Zanella
Vanessa Caldeira Leite

- 
- 51** O USO DO PODCAST PARA LEITURA DE LIVROS INFANTIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Gabriela Medeiros Nogueira
Carmen Regina Gonçalves Ferreira
- 69** “DEVAGAR TAMBÉM É PRESSA”: UMA ETNOCARTOGRAFIA COM OLHOS DO BOTÃO DO TÉDIO
Marcos Ribeiro de Melo
Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Vivianne Lima Santos
- 85** ERA UMA VEZ... A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS RODAS DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Rafaely Karolynne do Nascimento Campos
- 103** LEITURA E LITERATURA: LENDO, CANTANDO E ENCANTANDO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Renata Junqueira de Souza
Claudia Leite Brandão
- 123** PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS COM CRIANÇAS: EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS EM ESCOLAS
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira
- 141** A TAREFA DE EDUCAR, ALIMENTAR E CIVILIZAR O CORPO DA CRIANÇA
Shirley F. Marinho Silva
Magda Sarat
- 163** **O ÚLTIMO ATO: SOBRE O VIVIDO...**
AS MIL LINGUAGENS DE UM SONHO.
UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
Trícia Cristiane de Souza Carvalho
- 183** **AS AUTORAS**

PRÓLOGO

Patrícia Corsino

“**L**eitura e infâncias: experimentações sensíveis” é uma obra que convida o leitor a abrir suas páginas devagar. O “Ato gratuito”, de Clarice Lispector, compõe a primeiro ato da obra. Ato epígrafe encenado no Jardim Botânico, lugar aonde a narradora-personagem vai só para olhar “a vida verde larga”. E neste só nos dá a ver detalhes de árvores, do verde úmido, da liberdade dos pássaros, mas tudo isso vem a nós sem muitas descrições porque “cada pessoa tem que descobrir sozinha”. Assim, somos levados a ver detalhes deste passeio nas frestas do que é apenas anunciado e sentir o que a sensibilidade do outro abre em nós. A infância chega no gosto de pisar as bolinhas de aroeira e no desejo de voltar àquele lugar em um dia de muita chuva.

Como Walter Benjamin em suas imagens dialéticas, este passeio no Jardim Botânico é uma alegoria da própria obra, pois cada texto se apresenta como movimento do caminhar pelas aleias de um jardim de experimentações sensíveis. A apresentação traz o panorama dos caminhos percorridos em cada texto e neste prólogo me limito às sutilezas das aleias deste jardim, procurando me deter na relação com as crianças e suas infâncias.

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela PUC-Rio, com pós-doutorado pela Università degli Studi di Pavia-Itália; Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ; coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação-LEDUC. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação-GEPIL. Desenvolve projetos de ensino, pesquisas e extensão nas seguintes áreas: infância e linguagem, leitura, escrita, literatura infantil, Educação Infantil.

Já nos primeiros passos me deparo com a vontade do menino de aprender a ler, mas que o pai lhe dizia que “a letra era para menino que não precisava encher o próprio prato”. No ensaio manifesto Eliane Peres reafirma com Freire (1982) que leitura e escrita são atos de produção e de (re)criação da própria vida, portanto, atos criadores, formas de produção de si, de manifestação da existência humana. Ter acesso à linguagem escrita é uma questão de justiça social, princípio básico da dignidade humana, uma pauta fundamental para as políticas sociais, educacionais, culturais. Saio pensando nos meninos que, ainda hoje, neste Brasil desigual, são privados da participação em práticas letradas, excluídos da *palavramundo*. Saio tomada de sentimentos diversos: tristeza, indignação, raiva, revolta. Me agarro no verbo freiriano, esperar, falado à exaustão neste momento em que as políticas viram às costas para estes meninos que ainda hoje têm seus pratos vazios.

Na aleia seguinte encontro as crianças como verbo: criar, criando, criado, criação, criaria. Verbo que participa do mesmo campo semântico de criar, inventar, imaginar, brincar. No contexto da Educação Infantil, o jogo dramático é entendido, por Andrisa Kemel Zanella e Vanessa Caldeira Leite, como lugar de expressão onde corpo, voz, movimento, imaginação se articulam às histórias narradas e vividas neste jogo. A literatura infantil se apresenta como um elemento potente deste criar e a produção de sentido, que se dá de corpo inteiro, faz da leitura uma experiência significativa. Aqui o menino brinca com e nas histórias numa dança que ensaia a inclusão.

Ouçoo vozes no jardim e saio em busca daquele som. Encontro o menino com o celular na mão, ouvindo atentamente uma história. *Linkado* no *podcast* “Histórias que Navegam” o menino vai longe. Quem conta as histórias navegantes? São futuras professoras, estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que têm neste curso a oportunidade de também desfrutarem do encantamento que uma história pode proporcionar. Assim, Gabriela Medeiros Nogueira e Carmen Regina Gonçalves Ferreira entendem a importância de pro-

vocar o diálogo singular entre as estudantes e a literatura, usando a tecnologia para abrir espaço à fantasia e à criatividade. Neste diálogo, há um encontro entre as estudantes e a criança que permanece em cada uma, encontro que se pretende estender aos leitores ouvintes do *podcast*. Uma aposta neste suporte para conteúdo de mídia em áudio que, na portabilidade do celular, pode ser mais uma oportunidade de acesso do menino à leitura.

Ouçõ um barulho entre as folhagens do jardim e, de repente, passa por mim o coelho branco apressado. Na pressa desmedida do cronos-cronificado do nosso cotidiano não há lugar para o ócio e me pergunto: teria lugar para as ações que exigem distensão como a fabulação, a brincadeira e a leitura literária? Eis que mais adiante me deparo com Caroline, menina-personagem de uma animação, que está ali no jardim correndo para fugir da “outra-mãe” do mundo paralelo. Mundo que ela entra quando sente tédio. Mas ela foge porque não quer que aquela outra-mãe costure nela olhos de botões. A menina quer continuar a ter seus olhos. Para Marcos Ribeiro de Melo, Michele de Freitas Faria de Vasconcelos e Vivianne Lima Santos, os olhos de Coraline eram uma novidade desobediente e questionadora. Naquele mundo paralelo, representavam um perigo aos ordenamentos ali estabelecidos. Assim, neste encontro com Caroline, encontro a potência infantil de olhar o mundo de forma diferente e desgovernada, o que me faz pensar que nós também precisamos nos livrar dos olhos de botão, que nos foram costurados, para também podermos “despraticar as normas” e ver melhor as crianças.

Entre as surpresas das experimentações sensíveis encontro crianças da Educação Infantil numa roda de leitura. Pedro quer ouvir uma história, solicita à professora: “agora é esta, Tia”; mas a professora conta a do Chapeuzinho Vermelho: “Agora não, Pedro”. O menino insiste, mas a professora não escuta e lê uma outra história também escolhida por ela. Rafaely Karolynne do Nascimento Campos mostra que não basta contar histórias é preciso compreender as rodas de história como es-

paços para se construir e aprofundar a participação das crianças no processo educativo.

Também encontro uma bebeteca que leva livros para as crianças pequenas. Como as crianças e os livros, as canções também entram e saem da roda, numa grande ciranda literária. Renata Junqueira de Souza e Claudia Leite Brandão mostram que canções e brincadeiras fazem parte das práticas de leitura literária na creche e planejar estes momentos é fundamental para o envolvimento das crianças nestas práticas.

Tudo indica que experimentações de leitura literária se prolongam com expressões artísticas. No passeio pelas aleias do jardim, vejo crianças com tintas e pinceis a criar, a contar suas próprias histórias, a explorar o mundo a partir dos sentidos, a fazer composições reordenando esteticamente folhas e galhos recolhidos do chão. Vejo, ainda, a escrita de um livro de artista a construir memórias das leituras literárias. As crianças participam ao seu modo: umas observam, outras fazem as colagens e há também as que manipulam objetos. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira mostra a potência da interligação entre a literatura e as outras linguagens, uma via de intercâmbios de imagens e escritas nas aprendizagens inventivas. Ressonâncias nos sujeitos de processos de conhecimento de si e do outro mediados pelas experimentações artísticas.

Neste passeio pelas aleias mais um encontro surpreendente, agora me deparo com o “Concurso de robustez de bebês”, do início do Século XX. São cinco bebês nus segurados pelos braços por mulheres-mães incentivadas a adotarem novos comportamentos nos cuidados com os filhos recém-nascidos. Shirley F. Marinho Silva e Magda Sarat alertam que os concursos permitiram controlar os corpos infantis, a partir de um ideário que expressava uma estética corporal específica a ser exibida: a da força e robustez, e da beleza branca. Além deste ideal padronizado, indicava também o cuidado materno, a boa alimentação e o papel da maternidade nesta tarefa. Assim, no projeto de modernização do Brasil e elevação do país à nação civilizada, a Era Vargas contou com a presença fundamental das mulheres e das crianças. E neste caminho

pela educação das mulheres para chegar à formação dos seus rebentos e alcançar índices de desenvolvimento social, nos confrontamos com as profundas desigualdades e com o racismo estrutural arquitetado nestes tempos e perpetuado ainda hoje. Olhar estes bebês brancos e robustos nos faz por o presente em xeque para alterar o futuro.

Sim, é preciso sonhar um futuro como um novo tempo para as crianças e suas famílias. Tempo de delicadeza, de afeto, de encontro como Trícia Cristiane de Souza Carvalho nos convoca. Tempo de acolher paz e partilha, de experiências potentes. Assim, neste passeio metafórico, chegamos na última aleia vendo crianças brincando, interagindo, criando e aprendendo umas com as outras.

“Leitura e infâncias: experimentações sensíveis” é uma coletânea que nos desloca de muitas formas com as crianças e diante do que nós podemos experimentar sensivelmente com elas. Nestes diversos atos, estão em cena as crianças em sua potência criativa e os adultos como interlocutores capazes de por em ato novas encenações. Boas Leituras!



PRIMEIRO ATO: ENCONTRO POÉTICO

O ATO GRATUITO

Clarice Lispector

Muitas vezes o que me salvou foi improvisar um ato gratuito. Ato gratuito, se tem causas, são desconhecidas. E se tem consequências, são imprevisíveis.

O ato gratuito é o oposto da luta pela vida e na vida. Ele é o oposto da nossa corrida pelo dinheiro, pelo trabalho, pelo amor, pelos prazeres, pelos táxis e ônibus, pela nossa vida diária enfim – que esta é toda paga, isto é, tem o seu preço.

Uma tarde dessas, de céu puramente azul e pequenas nuvens branquíssimas, estava eu escrevendo à máquina – quando alguma coisa em mim aconteceu.

Era o profundo cansaço da luta.

E percebi que estava sedenta.

Uma sede de liberdade me acordaria. Eu estava simplesmente exausta de morar num apartamento. Estava exausta de tirar ideias de mim mesma. Estava exausta do barulho da máquina de escrever. Então a sede estranha e profunda me apareceu. Eu precisava – precisava com urgência – de um ato de liberdade: do ato que é por si só. Um ato que manifestasse fora de mim o que eu secretamente era. E necessitava de um ato pelo qual eu não precisava pagar. Não digo pagar com

dinheiro, mas sim, de um modo mais amplo, pagar o alto preço que custa viver.

Então minha própria sede guiou-me. Eram 2 horas da tarde de verão. Interrompi meu trabalho, mudei rapidamente de roupa, desci, tomei um táxi que passava e disse ao chofer: vamos ao Jardim Botânico. “Que rua?” perguntou ele. “O senhor não está entendendo”, expliquei-lhe “não quero ir ao bairro e sim ao Jardim do bairro.” Não sei por que olhou-me um instante com atenção.

Deixei abertas as vidraças do carro, que corria muito, e eu já começara minha liberdade deixando que um vento fortíssimo me desalinhasse os cabelos e me batesse no rosto grato de olhos entrefechados de felicidade.

Eu ia ao Jardim Botânico para quê? Só para olhar. Só para ver. Só para sentir. Só para viver. Saltei do táxi e atravessei os largos portões. A sombra logo me acolheu. Fiquei parada. Lá a vida verde era larga. Eu não via ali nenhuma avareza: tudo se dava por inteiro ao vento, no ar, à vida, tudo se erguia em direção ao céu. E mais: dava também o seu mistério.

O mistério me rodeava. Olhei arbustos frágeis recém-plantados. Olhei uma árvore de tronco nodoso e escuro, tão largo que me seria impossível abraçá-lo. Por dentro dessa madeira de rocha, através de raízes pesadas e duras como garras – como é que corria a seiva, essa coisa quase intangível e que é vida? Havia seiva em tudo como há sangue em nosso corpo.

De propósito não vou descrever o que vi: cada pessoa tem que descobrir sozinha. Apenas lembrarei que havia sombras oscilantes, secretas. De passagem falarei de leve na liberdade dos pássaros. E na minha liberdade. Mas é só. O resto era o verde úmido subindo em mim pelas minhas raízes incógnitas. Eu andava, andava. Às vezes parava. Já me afastara muito do portão de entrada, não o via mais, pois entrara em tantas alamedas. Eu sentia um medo bom – como um estremecimento apenas perceptível de alma – um medo bom de talvez estar perdida e nunca mais, porém nunca mais! Achar a porta de saída.

Havia naquela alameda um chafariz de onde a água corria sem parar. Era uma cara de pedra e de sua boca jorrava a água. Bebi. Molhei-me toda. Sem me incomodar: esse exagero estava de acordo com a abundância do Jardim.

O chão estava às vezes coberto de bolinhas de aroeira, daquelas que caem em abundância nas calçadas de nossa infância e que pisávamos não sei por quê, com enorme prazer. Repeti então o esmagamento das bolinhas e de novo senti o misterioso gosto bom.

Estava com um cansaço benfazejo, era hora de voltar, o sol já estava mais fraco.

Voltarei num dia de muita chuva – só para ver o gotejante jardim submerso.

Nota: peço licença para pedir à pessoa que tão bondosamente traduz meus textos em braile para os cegos que não traduza este. Não quero ferir olhos que não veem.



O SEGUNDO ATO: INCURSÕES PRELIMINARES

UMA APRESENTAÇÃO...

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

O chão estava às vezes coberto de bolinhas de aroeira, daquelas que caem em abundância nas calçadas da nossa infância e que pisávamos, não sei por quê, com enorme prazer. Repeti então o esmagamento das bolinhas e de novo senti o misterioso gosto bom.

(LISPECTOR, Clarice. O ato gratuito. In: **Todas as crônicas**. 2018, p. 268)

Mobilizadas pela condição de criança como “estrangeira”, e, portanto, aquela que cria e recria a partir do seu contexto, esta obra é inspirada pelo desejo de reunir pesquisas que priorizam experimentações, dados e problematizações sobre os usos e modos de ler e sobre a infância. Sob esse “chão”, pesquisadoras de quatro diferentes regiões do Brasil integram as páginas deste livro e produzem uma potente interlocução ao refletir sobre práticas de leituras e infância.

Os fundamentos teórico-metodológicos dos diversos trabalhos constituem um conjunto multidisciplinar de conceitos do campo da Educação, História, Sociologia, Psicologia, Literatura, Filosofia, Cinema e Teatro que orientam as respectivas análises desses estudos. Revelam processos de construção, percursos de aprendizagens, incursões, vivências, ensaios, mapeamentos, reflexões e interfaces que se encontram ao problematizar: “o que aprendemos com a infância?” e, ao mesmo tempo, sinalizam um espaço de compartilhamento de experiências leitoras.

Inspirada na poética de Clarice Lispector, em “O ato gratuito”, a produção desta escrita mobiliza atos de liberdade e atos do sensível que movimentam os nossos sentidos. A tessitura do livro foi delineada em

atos, constituída por um ensaio, sete artigos e um relato de experiência. O ato de reunir trabalhos nesta obra é um ato de resistência em meio a um cenário complexo, representa a nossa “*luta pela vida e na vida*”, é fruto dos estudos realizados nos últimos anos e concretiza a divulgação dos nossos trabalhos docentes. Além disso, também indica o nosso pertencimento na sociedade, sinaliza lutas por mais acessibilidade do livro, por espaços educacionais formais institucionalizados com qualidade e representa nossos sentimentos de fortalecimento ao integrar dezesseis professoras e pesquisadoras em rede.

O ensaio “Ler e escrever é apenas para aqueles que não precisam encher o próprio prato?”, produzido por Eliane Peres, provocativo e instigante, é um manifesto à luz da literatura do escritor cearense Stênio Gardel, em *A palavra que resta* (2021), ao seu protagonista expressar o desejo de aprender a ler e a escrever. A autora também interroga dados históricos e contemporâneos para evidenciar a questão da alfabetização, da escolarização, do direito ao acesso às práticas de leitura e de escrita e ao livro como uma problemática de ordem social, e, portanto, de política de Estado. Um manifesto que declara o direito à vida, à justiça social, à dignidade humana, à educação, à letra para todos.

“Contar, imaginar, criar: a linguagem teatral no contexto da Educação Infantil”, de Andrisa Zanella e Vanessa Leite, analisa a descoberta dos corpos, dos sons, dos sabores, das texturas, das imagens que são mobilizadas com a criança, que é um “sujeito de experiência”. A linguagem teatral, por meio do jogo dramático, é um elemento a potencializar os corpos das crianças disponíveis e criativos, e que ao brincar, jogar, inventar e se expressar vão construindo sentidos, aprimorando suas capacidades interiores e ampliando seu repertório cognitivo e sensível.

“O uso do *podcast* para leitura de livros infantis e a formação inicial de professores”, de Gabriela Nogueira e Carmen Ferreira, compreende que este recurso pedagógico permite ampliar e democratizar o acesso às histórias de literatura infantil. Estruturado em três seções, as autoras destacam: o *podcast* enquanto instrumento de democratização ao

acesso às histórias, o processo de produção das leituras de histórias infantis, e as potencialidades da leitura de histórias infantis em *podcasts* a partir das experiências dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

“Devagar também é pressa’: uma etnografografia com olhos do botão do tédio”, de Marcos Melo, Michele Vasconcelos e Vivianne Santos, produz um diálogo com trechos literários ao analisar os fotogramas da animação fantástica em *Coraline e o Mundo Secreto* (2009), dirigidas por Henry Selick. Trata-se de um inventivo estudo com interseção entre Cinema, Psicologia e Educação.

“Era uma vez...: a participação de crianças nas rodas de histórias no contexto da Educação Infantil”, de Rafaely Campos, discute possibilidades de práticas pedagógicas numa perspectiva sociológica, buscando compreender como a criança, reconhecida enquanto ator social e sujeito histórico, participa dos seus contextos de vida, de modo especial, em situações cotidianas escolares.

“Leitura e Literatura: lendo, cantando e encantando na primeira infância”, de Renata Junqueira e Claudia Brandão, tece considerações sobre a presença da literatura infantil, especialmente no que se refere ao uso de textos poéticos. Reflete sobre duas práticas de leitura realizadas com as crianças menores de dois anos por meio de livros de literatura que retratam cantigas em suas histórias.

“Práticas de leituras literárias com crianças: experimentações artísticas em escolas”, de Roselusia Oliveira, evidencia oficinas de leitura literária que mobilizaram os sentidos de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de escolas públicas. Experimentações que priorizam práticas de leituras em instituições escolares, por meio de espaços de trocas de livros, leituras coletivas, experiências artísticas e compartilhamento de experiências leitoras com crianças e estudantes universitárias.

“A tarefa de educar, alimentar e civilizar o corpo da criança”, de Shirley Silva e Magda Sarat, retrata práticas que processualmente mudaram ao longo do século XIX e XX, que foram marcadas por determi-

nantes históricos, sociais e culturais envolvendo crianças e mulheres. O enfoque histórico e sociológico entre os anos de 1930 e 1940 destaca suportes de leituras extraídos de um periódico intitulado Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra que influenciaram e instauram novos comportamentos nos cuidados e a educação do corpo das crianças representadas.

“As mil linguagens de um sonho: uma experiência educativa”, de Trícia Carvalho, narra episódios, tece reflexões, sinaliza percursos pedagógicos reintegrados à natureza, identificados com a nossa própria natureza, presentificando a vida em plenitude, na condição de “partícipes ativos de um sistema”. Destaca adentrar à educação com sentido, feita pela família, escola, comunidade e criança, valorizando os saberes da infância, os ritmos da vida, a escuta honesta, e as delicadezas de um encontro da criança com o mundo repleto de vínculo, reconhecimento, profundidade e sonhos.

Os pertinentes trabalhos da obra “Leituras e infâncias: experimentações sensíveis” compõem estudos inspiradores para pensar, inventar métodos de recolher, coletar, reunir, organizar e analisar dados de pesquisa. Em “*calçadas da nossa infância*”, em um chão “*coberto de bolinhas de aroeira*”, busca-se sentir um “*misterioso gosto bom*” de ver e rever, refletir e experimentar outras formas de transitar (des)caminhos conceituais-metodológicos para além das generalizações, ordens, determinações e preceitos.



TERCEIRO ATO: O MANIFESTO

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

Eliane Peres

I. DAS INJUSTIÇAS

A vontade, tinha sim, desde menino, mas o pai lhe dizia que a letra era para menino que não precisava encher o próprio prato
(Stênio Gardel, 2021, p. 7).

Raimundo Gaudêncio, o protagonista do romance do escritor cearense Stênio Gardel, *A palavra que resta* (2021), ao manifestar o desejo de aprender a ler e a escrever, algo que só consegue fazer aos 71 anos de idade, manifesta, como reproduzido acima, as razões do não aprendizado da letra. Nascido e criado na roça, Raimundo não foi à escola, pois cedo precisou ajudar o pai no trabalho diário. Ler uma carta, escrita pelo amor de sua vida, Cícero, torna-se o maior desejo de Raimundo, que o perseguiu por mais de cinquenta anos. A narrativa forte, sensível e tocante revela conflitos familiares, sexualidades, dores e sofrimentos, mas também é permeada pela ideia da força da palavra escrita.

O presente ensaio trata, pois, daqueles que “precisam encher o próprio prato”. Assim sendo, em uma obra cujo tema central é leitura e infância, este ensaio é escrito a contrapelo. Ele propõe problematizações – com alguns dados históricos que são apresentados nas seções seguintes¹ –

¹ As histórias que serão referidas adiante foram coletadas no âmbito de um projeto de pesquisa em andamento desde 2018: *Por uma história biográfica da alfabetização: percursos individuais de aprendizagem e usos da leitura e de escrita em contextos de ex-*

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

em torno do não acesso à leitura e à escrita, argumentando, em primeiro lugar, que a exclusão dos sujeitos do universo letrado é uma das manifestações da injustiça social. Considera-se, assim, que a alfabetização, primeiro degrau para a efetiva participação na cultura escrita, e o acesso às práticas de leitura e escrita e aos livros durante toda a vida – da primeira infância à velhice – são direitos humanos fundamentais de natureza social (Ferraro, 2014), dimensões da justiça social, formas de política social e cultural. Não tem sido assim na história brasileira.

O primeiro aspecto a ser ressaltado, então, é que o Brasil tem, ainda, por volta de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, ou seja, 6,6% da população, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)². Nesse cenário, é preciso considerar que “se analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública” (Ferraro, 2014, p. 85).

Assim, Ferraro (2008; 2014), ao estudar o analfabetismo no Brasil, defendeu que alfabetizar e escolarizar a população brasileira está diretamente relacionada aos princípios do direito à educação, da equidade educacional e social, da justiça social e da dívida educacional do Estado para com as populações mais pobres. Trata-se, então, de observar que a educação é um direito constitucional associado ao princípio de garantia da dignidade humana, assim como alimentação e saúde. Nesse sentido, a não alfabetização e a não escolarização de parte da população inviabiliza o projeto da universalização da educação pública e desnuda a face da injustiça social, das desigualdades, dos silenciamentos, e até, na atual conjuntura social, da luta de classes (Peres, 2018).

Se, por um lado, coloca-se a questão da alfabetização, da escolarização, do direito ao acesso às práticas de leitura e de escrita e ao livro

clusão social (Brasil, séculos XVIII-XIX-XX), financiada pelo CNPq no edital de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

² Dados disponíveis em <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em 04 Jun. 2021.

como uma problemática de ordem social, portanto de política de Estado, por outro, entende-se também que ler e escrever possibilitam a manifestação de ideias, de sentimentos, de vivências e de experiências de cada indivíduo ao longo de sua vida. São, pois, formas de expressão de si e do Outro, do mundo, da existência humana. Nesse sentido, leitura e escrita são atos de produção e de (re)criação da própria vida, portanto, atos criadores (Freire, 1982). Assim, em segundo lugar, o argumento é o de que tanto o aprendizado da leitura e da escrita, quanto o domínio, o acesso, o uso e a participação em práticas letradas são formas de produção de si, de manifestação da existência humana – que se dá ao longo da vida, desde a mais tenra idade –, de empoderamento. “Carrego comigo uma certeza: conhecimento é poder”, afirmou a hoje advogada no Distrito Federal, Josefina Serra dos Santos. Mulher pobre, quilombola, empregada doméstica desde a adolescência, Josefina estudou tardiamente, uma vez que a necessidade do trabalho se interpôs na sua trajetória. Os patrões, conta ela, a impediam, inclusive, de ler, e ela precisava fazer isso às escondidas (Correio Brasileiro, 2013, p. 15).

Com essa perspectiva, supera-se a ideia de que aprender a ler e a escrever e fazer usos da leitura e da escrita são apenas processos de aquisição de uma técnica ou de um código e desenvolvimento de habilidades cognitivas, de modo que se reconhece que são uma forma de política cultural, de prática cultural, de manifestação de si e da vida, de equidade social, como se argumentou (Freire & Macedo, 1990). Acredita-se, assim, no poder da linguagem (escrita e falada) que empodera os indivíduos desde muito cedo e permite conhecimento de si, do Outro, da história, da realidade próxima e distante e que ajuda a construir referências éticas e estéticas para a vida toda.

Via de regra, os argumentos para as práticas de leitura e escrita, especialmente na escola, são de ordem pragmática: “ler para escrever melhor” (assim, genericamente posto), para desenvolver o vocabulário, para contribuir na aprendizagem de outras disciplinas escolares que

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

não a de linguagem, para fomentar a imaginação etc. Esses são aspectos importantes, mas não são, contudo, suficientes. Ler e escrever são práticas culturais que permitem aos indivíduos “estar no mundo” e efetivamente dizer sua palavra, *palavramundo*, “um esforço de leitura do mundo e da palavra” (Freire 1982, p. 35).

Historicamente, no Brasil, isso tem sido privilégio daqueles que “não precisavam encher o próprio prato”. Vejamos, pois, algumas histórias que revelam que, no percurso da educação brasileira, aqueles meninos e meninas que precisaram e precisam “encher o próprio prato” têm sido excluídos do acesso à letra ou esse acesso tem se dado tardiamente ou em condições muito adversas e parciais.

II. DAS CRIANÇAS

E quem mais sofre são as crianças: - Em muitos lugares (eu vim do sudoeste), falta médico, falta farmácia e até escola. Tenho um filho de dez anos, que aprendeu a ler comigo mesmo. Mas eu não sei muito
(José Bandim, in: Silveira, 1944, p. 1).

O excerto reproduzido acima não advém da literatura, senão que da realidade, da própria vida. Em 1944, o jornalista Joel Silveira fez uma série de reportagens sobre as lavouras paulistas, publicadas em *O Jornal*, do Rio de Janeiro. Nela, ele abordou, entre outros aspectos, a precariedade das condições de trabalho dos trabalhadores rurais, as dificuldades da vida no campo, o financiamento das lavouras de algodão, o êxodo dos camponeses para a cidade, a procura de emprego nas indústrias etc.

Com um sorriso triste, embaixo de um sol escaldante, com a enxada que batia ressequida na terra roxa, José Bandim, um trabalhador da lavoura de uma fazenda paulista, falou ao jornalista sobre sua realidade: da exploração dos trabalhadores, dos preços abusivos dos armazéns locais, nos quais eles tinham sempre grandes dívidas, da subnutrição dos trabalhadores paulistas, da castigada vida de trabalho na lavoura,

enfim, da necessidade de precisar “encher o próprio prato”. Daí que as crianças eram as que mais sofriam, não tinham acesso à letra ou esse acesso, como no caso do filho de José Bandim, foi parcial, precário e, possivelmente, insuficiente: ele “aprendeu a ler comigo mesmo. Mas eu não sei muito”, disse o pai do menino de dez anos, que vivia na maior e mais rica região do país.

Pais que precisaram ensinar os próprios filhos ou, quando possível, contratar pessoas para ensiná-los em casa, pela ausência e inoperância do poder público, não eram incomuns no Brasil, em especial durante todo o século XIX, quando o sistema público de ensino estava em ascensão e expansão no país. Contudo, perverso é analisar a história brasileira e perceber que as trajetórias continuaram e continuam a se repetir.

E o que dizer das crianças que precisam trabalhar? O trabalho infantil tem sido uma constante na história brasileira. O trabalho precoce tira das crianças a oportunidade de frequentar a escola, aprender, brincar e viver dignamente.

Em 1934, o menino Jamir Ale foi motivo de “notícia no jornal”. A foto de Jamir, com um enorme cesto no braço e com a legenda: *O pequeno vendedor de fructos*, está estampada na capa do jornal *Diário da Tarde*, de Curitiba, com o título *Cousas da rua*. A sina da vida do menino é tratada com naturalidade, e sua atividade de vendedor ambulante nas ruas da cidade é apresentada como escolha, como preferência: “trabalha por prazer”, escreveu o jornalista, mesmo que Jamir seja referido como “o quadro vivo da vida proletária” ou que, aos nove anos de idade, “é assim, desse tamanhosinho”, expressão usada em referência à sua frágil e mirrada aparência. Há menção ao fato de que ele “não sabe ler, nem escrever, agora é que está aprendendo as primeiras letras. Mas, raros são os dias em que elle vae á escola. Prefere trabalhar, a estudar” (*Diário da Tarde*, 1934, p. 1).

Na perspectiva de parte da elite intelectual e econômica, precisar “encher o próprio prato” é preferência, não necessidade. Jamil é um caso assim retratado, uma narrativa construída na perspectiva das op-

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE
NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

ções, das escolhas deliberadas e não dos imperativos das desigualdades sociais. Se, aos nove anos, Jamir estava recém aprendendo as primeiras letras, teria ele tido seu sonho realizado? Seu sonho era ser aviador: “Jamir, com sua inteligência infantil, também faz castelos. [...] É seu maior anelo voar, tornar-se igual aos pássaros, dominar a amplidão imensa dos céus, cada vez mais longe das misérias terrenas”, escreveu o jornalista.

Embora a história de Jamir tenha sido romantizada e idealizada na matéria jornalística, não há como não se emocionar ao lê-la e pensar nos muitos sonhos das crianças brasileiras, nos desejos de serem pássaros, de dominarem a amplidão dos céus, de fugirem das misérias terrenas. Algumas delas jamais passaram ou passarão pela escola, outras estiveram ou estão em nossas salas de aulas. Tenhamos, pois, atenção redobrada.

As desigualdades sociais e as oportunidades diferenciadas continuam a se manifestar na sociedade brasileira. Com a pandemia do novo coronavírus, desde 2020, por exemplo, se acentuaram no país essas desigualdades que se expressam na educação. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (Pnad Covid-19) mensal, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que, em julho de 2020, por exemplo, em meio à pandemia, 8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens do país não tiveram qualquer acesso a atividades de ensino remoto³. São os pobres, que vivem em famílias com menor renda domiciliar que engrossam esses números. Trata-se, pois, de mais uma manifestação das enormes desigualdades da sociedade brasileira, que se expressam na (não) escolarização e na (não) alfabetização das crianças, jovens e adultos, na falta de oportunidades de alguns em detrimento de outros.

Muitos outros exemplos, do século XIX até os dias atuais, poderiam ser tomados. Eles estão aqui, no entanto, para contribuir na reflexão de que a alfabetização, a escolarização, a leitura e a literatura são direitos de todos e todas, que têm sido distribuídos desigualmente na

³ Dados reproduzidos em <https://exame.com> Acesso em 31 Mai. 2021.

sociedade brasileira. Nenhum projeto social pode prescindir da defesa desses direitos. Mais ainda, nós, educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras, temos compromisso incondicional nessa defesa, pois que sabemos que “encher o próprio prato” não tem sido uma questão de “preferência” das crianças, jovens e adultos brasileiros.

III. DOS ADULTOS

Nosso tempo é pouco para os estudos, porque durante o dia precisamos trabalhar (Ernesto A. Gomes Menezes, 1949, p. 11).

Em 1949, o sr. Ernesto Gomes Menezes, da localidade de Rodelas, no município de Glória, na Bahia, escreveu uma carta ao então Ministro da Educação, Clemente Mariani, publicada na *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, agradecendo de forma veemente os “benefícios da instrução”. Ele era aluno do curso supletivo do lugar em que vivia e aprendera a ler não havia muito. Solicitava, contudo, pelo menos mais dois anos de escola supletiva, ou seja, a continuidade das aulas em Rodelas. O argumento principal, reproduzido acima, era a necessidade do trabalho e o pouco tempo disponível para se dedicar aos estudos.

A realidade expressa pelo sr. Ernesto, publicada sob o título *Carta de um adulto alfabetizado ao Ministro da Educação*, era e tem sido a de muitos no Brasil. Duplamente excluído, uma vez que não pode estudar quando criança, por que desde sempre provavelmente precisou “encher o próprio prato”, o curso supletivo que frequentou quando adulto era insuficiente para as aprendizagens necessárias e requeridas. Ele agradecia e pedia - não como um direito, mas como favor e benevolência, uma vez que assim tem sido tratada a educação no país - a possibilidade de continuidade dos estudos pelo menos por mais dois anos. Se o apelo do aluno do curso supletivo foi atendido não se sabe. Sabe-se, contudo, que essa tem sido a história da educação e da alfabetização no país: de amplas oportunidades para alguns e de poucas chances para outros.

Ações pelo fim do analfabetismo cresceram no Brasil, especialmente a partir dos anos 40 do século XX, contexto em que o sr. Ernesto aprendeu a ler e a escrever e solicitou a ampliação e a continuidade da escolarização.

Em 1947, quando Eurico Gaspar Dutra era presidente do país, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), considerada “a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil” (Costa & Araujo, 2011, p. 1). Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a CEAA esteve, entre os anos de 1947 e 1950, sob a direção geral de Lourenço Filho, um de seus principais idealizadores.

Essa larga e propalada campanha foi amplamente divulgada pela imprensa brasileira, em especial entre 1947, ano de seu lançamento, até 1949, principal período de implantação das classes de alfabetização em diferentes municípios brasileiros e de realização de seminários de avaliação. Uma consulta aos jornais do país nesse período revela a amplitude da cobertura da campanha. Uma matéria, em especial, no entanto, chama a atenção pelo inusitado e pela recorrência.

Desde os mais importantes jornais do centro do país e das capitais até os pequenos impressos locais, a notícia é reiteradamente publicada com títulos que variam, mas que, via de regra, trazem a mesma chamada: *O aluno mais velho do mundo* ou *O ancião que não queria morrer sem antes aprender a ler*.

O caso é do senhor Pedro de Oliveira, de Guaratinguetá/SP, de 112 anos de idade, que começou a frequentar um curso noturno em uma classe de alfabetização aberta no contexto da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na referida cidade. A trajetória do “aluno mais velho do mundo” e sua alfabetização foi retratada sob diferentes aspectos, mas sempre destacando o orgulho que era para os idealizadores, os professores e os colegas – tendo inclusive recebido deles os óculos que precisou, comprados de forma cotizada – sua participação no curso noturno.

Lourenço Filho referiu-se a esse caso no *Jornal do Brasil*, em 1949, dizendo que: “em realidade, este centenário, que frequenta assiduamen-

te a escola, já sabe ler. Quanto a escrever, Pedro de Oliveira tem maiores dificuldades. As velhas mãos do centenário de Guaratinguetá já quase não podem segurar um lápis com firmeza” (p. 5). Não surpreendem suas dificuldades. Do ponto de vista individual e pessoal, a frequência às aulas pode ter representado um acalento para o sr. Pedro na velhice; do ponto de vista coletivo e social, parece inaceitável que um indivíduo precise esperar mais de cem anos para poder se alfabetizar. Nesse sentido, tal façanha não poderia ser motivo de orgulho, é vexatório para um país abandonar “à própria sorte” seu povo sem, ao longo da vida, oferecer condições de educação e de escolarização.

Nessa mesma matéria, é citado o caso de Josefina Soares da Silva, que se alfabetizou em um dos cursos noturnos criados na referida campanha e “ficou tão entusiasmada com os progressos obtidos que levou para a escola o marido e os seis filhos” (Jornal do Brasil, 1949, p. 5). Ou seja, Josefina e toda sua família chegaram à vida adulta e não haviam se alfabetizado, oito pessoas ao todo. Pobres e trabalhadores, viveram e vivem sob o estigma do analfabetismo que, como se sabe, tem “cara”, corpo, geografia, gênero, pertencimento étnico-racial. Nesse sentido é que a luta pela alfabetização e pela escolarização da população brasileira é parte de um projeto e do esforço coletivo que precisa ser feito no sentido de garantir maior igualdade social e, portanto, como reiteradamente se destacou, justiça social.

As histórias do passado estão aqui referidas para ajudar a entender os fenômenos atuais na sua complexidade e na sua continuidade, bem como a necessidade de extirpamos uma visão ingênua e limitada da realidade social e da problemática da alfabetização, da leitura e da escrita que ainda vigoram na sociedade brasileira. Considerar que será possível alfabetizar e dar condições de acesso à letra, à literatura e aos livros à população brasileira – de todas as idades – apartado da melhoria de suas condições de vida é um mito a ser derrubado, urge fazê-lo.

Não é por acaso que os jornais não narram histórias de pessoas que “não precisaram encher o próprio prato”, sem acesso ao ler e ao

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE
NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

escrever, sem escolarização, senão que retratam histórias de trabalhadores e trabalhadoras, pobres, negros, vendedores de rua, agricultores, detentos e tantos outros pertencentes aos grupos dos que “precisaram encher o próprio prato”. São essas pessoas que têm tido seus direitos negados, incluindo a impossibilidade de acesso à cultura escrita.

IV. DOS DIREITOS

Esse ensaio é, sobretudo, um manifesto. Um manifesto à vida, à justiça social, à dignidade humana, à educação, à letra para todos, indistintamente. Acredita-se que a alfabetização e a escolarização não resolvem, por si só, os problemas sociais e econômicos da desigual e injusta sociedade brasileira, mas acredita-se que sem elas, contudo, a vida das pessoas é ainda mais difícil, e, além disso, sem elas qualquer projeto de nação está seriamente comprometido. Trata-se, pois, de um direito inalienável, do qual muitos brasileiros e brasileiras têm historicamente sido excluídos, e de um projeto de país que incluía a todos e todas.

O filho do senhor José Bandim, o menino Jamir Ale, seu Ernesto Gomes Menezes e seu Pedro de Oliveira, a senhora Josefina Soares da Silva e, nesse momento, especialmente, os mais de oito milhões de crianças e jovens que não tem tido as condições adequadas de estudo no contexto da pandemia, representam aqui a clara manifestação da injustiça social. Eles aparecem nas reportagens, na televisão, nos jornais, mas “ninguém notou. Ninguém morou na dor que era o seu mal. A dor da gente não sai no jornal” (Barbosa & Reis, 1961). Quiçá nós, educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras possamos, senão resolver, por suposto, todos os problemas da desigualdade social, contribuir com “essas dores que não saem no jornal todos os dias”, garantindo educação e escolarização plena, de qualidade, eivada de amorosidade, afetividade, empatia, no qual a leitura e a literatura sejam parte desse projeto e possa acalantar vidas de Ernestos, Pedros, Josefinas, Jamires. Mas, acima de tudo, nosso compromisso é para que meninos e meni-

nas brasileiras possam viver plenamente a infância, frequentando a escola, estudando com todas as condições sem precisarem mais “encher o próprio prato”.

REFERÊNCIAS

AL NETO. Nos bastidores do mundo. O exemplo do centenário. *Jornal do Brasil*. Ano LIX, N. 180. Rio de Janeiro, Quarta-feira, 3 de Agosto de 1949, p. 5.

BARBOSA, Haroldo; REIS, Luiz. Notícia de Jornal [Letra e Música]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=16Bw47vjDUE> Acesso em 03 Jun. 2021.

COSTA, D. M. V. C.; Araujo, G. C. de. Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. *Anais ANPAE*, 2011. Disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf> Acesso em 11 mai. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. *Segregação e Diversidade*. N. 18.445. Brasília, Domingo, 24 de Novembro de 2013, p. 15.

FERRARO, A. R. Direito à educação e dívida educacional: esse o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago, 2008.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?*. 1ed. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014, v. 1, p. 65-90.

FERREIRO E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

GARDEL, Stênio. *A palavra que resta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JORNAL DA TARDE. *Cousas da rua*. Anno XXXVI. N. 11.784. Curitiba, Quarta-feira, 18 de abril de 1944.

PERES, E. T. Por um conceito político de alfabetização e de letramento no contexto brasileiro atual: contribuições ao debate. In: NORBERG, M.; OLIVEIRA, C. T.; FERREIRA, C. R. G.; ALVES, A. M. M. (Org.). *Alfabetização e áreas de conhe-*

LER E ESCREVER É APENAS PARA AQUELES QUE
NÃO PRECISAM ENCHER O PRÓPRIO PRATO?

cimento: ensino, aprendizagem e formação de professores. 1ed. Porto Alegre: Evangraf, 2018, v. 1, p. 21-42.

MENEZES, E. G. Carta de um adulto alfabetizado ao Ministro da Educação. *Gazeta de Notícias*. Ano 74. N. 34. Rio de Janeiro, Quinta-feira, 10 de fevereiro de 1949, p. 11.

SILVEIRA, J. Os homens podem derrubar mercados. *O Jornal*. Ano XXVI, N. 7.511. Rio de Janeiro, Sexta feira, 20 de outubro de 1944, Segunda Secção, p. 1. Disponível em <http://memoria.bn.br> Acesso 02 Jun 2021.



QUARTO ATO: UMA INTERLOCUÇÃO

CONTAR, IMAGINAR, CRIAR: A LINGUAGEM TEATRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrisa Kemel Zanella

Vanessa Caldeira Leite

“Do verbo criar

Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saia criando tudinho por aí. Imagina só? Ou melhor, o que mais você conseguiria fazer seria imaginar... Uma vez criado, um monte de “era uma vez”. Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um zilhão de ideias. Todas possíveis. Sabia que pra uma ideia criada, não existe impossível? Por que criança não é verbo se criança é movimento? Pra cada problema, criaria uma solução. Pra cada descuido, criança um afago. Pra cada desinteresse, criei uma investigação.

Se eu pudesse, me transformava em uma Criadora. Tipo profissão mesmo, saca? Graduação em criaria. Criar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar a vida”

(Fernanda Bertone Boff).

I. PALAVRAS INICIAIS

Pensar na criança em sua magnitude de explorar, experimentar, inventar é o que nos motiva a escrever este texto. Um corpo disponível, expressivo, curioso e conectado ao aqui e ao agora, que, na ação e reação, (re)cria o mundo e transforma seu cotidiano, atribuindo sentidos ao que lhe rodeia. E é com o foco na criança e em seu potencial criativo que propomos esta escrita, cujo objetivo é pensar a literatura infantil como elemento disparador para a introdução da linguagem teatral na Educação Infantil.

Somos professoras do componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). No Estágio I, que contempla Educação Infantil e Ensino Fundamental, temos observado o quanto a Educação Infantil tem sido um campo de acolhimento aos(as) acadêmicos(as) em formação. Nas propostas de estágio de nossos(as) estudantes, um dos caminhos para adentrar nesse universo e introduzir a linguagem teatral é pela literatura, a partir de livros que compõem os acervos das escolas ou livros sugeridos pelos(as) professores(as) ou estagiários(as). A aproximação entre a literatura e o teatro tem trazido resultados positivos que repercutem no aprendizado da expressão corporal e no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças. Isto acontece porque as crianças, segundo Rosset, Rizzi e Webster (2018), são:

curiosas, questionadoras, interessadas e sensíveis às relações com as pessoas e às interações com o mundo físico, as crianças aprendem, assumem novos comportamentos e atitudes e aplicam seus saberes em outras situações. Essas experiências significativamente processadas se transformam em conhecimentos (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018, p. 9).

Nesse sentido, a linguagem teatral se insere como um elemento a potencializar corpos tão disponíveis e criativos, que, ao brincar, jogar, inventar e se expressar, vão construindo sentidos, aprimorando suas capacidades interiores e ampliando seu repertório cognitivo e sensível. A criança é um “sujeito de experiência”, como colocam as autoras Pilotto e Silva (2020). Assim, faz-se importante compreendê-la “susceptível a abrir frestas de sensibilidades, pois se aventura em descobrir sons, sabores, texturas, imagens, objetos, espaços, corpos, entre outros” (PILOTTO; SILVA, 2020, p. 15).

Mas como adentrar no universo infantil, explorando a imaginação, as emoções e todo o potencial criativo da criança sem ser um(a) forasteiro(a), mas um(a) companheiro(a) de aventuras e descobertas? Quem sabe como um(a) contador(a) de histórias que se aproxima de mansinho e como um(a) professor(a)-personagem vai revelando pou-

co a pouco um universo de muitas imagens e mundos possíveis? Que transforma o tempo, o espaço e as relações, construindo possibilidades que vão se consolidando no tempo presente, na interação e no jogo dramático que se instaura?

Neste texto, trazemos uma proposta com base em referenciais do ensino de teatro, para envolver a criança num processo dramático a partir da literatura infantil, de modo que a aprendizagem seja uma experiência significativa e prazerosa. Desse modo, nosso convite é para iniciarmos uma discussão sobre a contação de histórias como uma das possibilidades do desenvolvimento da linguagem teatral ou da dramatização na Educação Infantil. Cabe destacar que entendemos que, nesse nível de ensino, não há a necessidade de uma formalização explícita de conteúdos e elementos que envolvem o teatro, tampouco de montagens de espetáculos, ou “pecinhas”, que por si só não geram aprendizagens nesse período do desenvolvimento em que a criança se encontra.

II. JOGO DRAMÁTICO E O POTENCIAL INVENTIVO NA ESCOLA

No universo da Educação Infantil, mesmo que para os bebês, a literatura já possui um espaço importante para estimular o interesse e o gosto pelos livros. Nos primeiros anos de vida, a criança se interessa pelas imagens, pelas abas que escondem elementos, por texturas e sons presentes nos livros e, também, pelo ritmo e entonação, expressões faciais e vocais realizados pelo(a) contador(a). As crianças são fruidoras interessadas, atentas e ativas aos diferentes gêneros da esfera literária. Contos, fábulas, lendas, poemas, textos dramáticos e demais escritos que envolvem o universo da ficção são nutrientes para a imaginação e para a brincadeira na infância.

Nossa intenção é possibilitar (ou potencializar) um espaço educativo de criação dramática livre, através da escuta desses textos ficcionais e da interação que estes provocam na criança. As narrativas e histórias são repertórios férteis para a criação e exploração do mundo, através

do jogo de faz de conta. “O faz de conta é patrimônio imaterial da infância” (CONCÍLIO, 2015, p. 75), que se manifesta nas brincadeiras que envolvem o imaginário da criança, brincadeiras de imitação direta dos fenômenos e acontecimentos de seu cotidiano, mas também de criação de outros mundos fantasiosos e instigantes que ultrapassam a realidade.

Esse brincar de faz de conta se dá em territórios da casa, do parque, da rua, da escola, ou em qualquer outro espaço em que a criança, sozinha ou com seus parceiros(as) de brincadeira, sinta desejo e liberdade para sua ação dramática se manifestar. Nesse universo de possibilidades, a imaginação transborda e a criança é protagonista da narrativa que se desenvolve no jogo, sem o compromisso de criar soluções lógicas ou racionais, características de uma moral adulta. Para Concílio (2015, p. 75) é um registro dramático da inteligência da criança que se vê “encurralada entre a realidade cotidiana e o desejo de expressão pessoal”.

Se recuperarmos as três etapas do desenvolvimento do jogo na infância, proposta por Jean Piaget (1978), podemos identificar como o faz de conta aparece correlacionado à evolução da imitação e da cognição. Na primeira fase, o “jogo do exercício” são atividades realizadas durante o estágio sensório-motor (desde o nascimento até por volta de dois anos) que envolvem o prazer de manipular e testar objetos, fazer combinações e experimentar possibilidades de ação e reação destes. Montar, lançar, morder, sacudir e demais atividades vinculadas ao desenvolvimento da motricidade, que vai evoluindo de acordo com a capacidade e domínio corporal.

No “jogo simbólico”, segundo tipo de estrutura lúdica denominada por Piaget (1978), característica do estágio intuitivo ou simbólico (entre dois e seis anos aproximadamente), se manifesta a espontaneidade no ato de representar “como se” fosse outra pessoa ou ser extraordinário, dando vazão para sua capacidade de criação de um mundo simbólico para si mesma, sem a intenção de fazer uma representação para ser vista e observada por outras pessoas, como se dá no acontecimento teatral. A aquisição da linguagem é um momento importante para o jogo

simbólico evoluir da simples imitação direta em direção ao simbolismo mais elaborado e aperfeiçoado esteticamente.

O “jogo de regras”, que começa a aparecer a partir dos seis ou sete anos até a vida adulta, indica a capacidade de socialização e interação, pois envolve acordos entre os jogadores. São jogos de tabuleiro, de corrida, de competição, de adivinhação, de cartas, entre outros, que são responsáveis pelo desenvolvimento social e intelectual¹.

Em “O Jogo Dramático Infantil”², Peter Slade (1978, p.17-18) defende que o jogo dramático é “a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver”. É o teatro vivo através da brincadeira do faz de conta, intrínseco à natureza da infância. Não se trata, portanto, do teatro como uma ação artística intencional, em que há uma relação ator-plateia, pois sua concepção aborda a dramaticidade presente nas brincadeiras e jogos infantis, principalmente na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

O autor defende que a prática teatral com presença de público, uso de palco e peças escritas deve ser evitada até os cinco anos de idade, para não incentivar exibicionismo precoce ou estranhamento, desconforto e acanhamento por parte da criança. A representação em um palco pode tolher ou até mesmo destruir o jogo dramático infantil, uma

¹ Para aprofundar sobre o desenvolvimento do jogo e a representação teatral na infância, sugerimos a leitura de SANTOS, Vera Lúcia Bertoni do. Da brincadeira de faz de conta à representação teatral. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

² O britânico Peter Slade lançou, em 1954, *Child Drama*, com base na observação de crianças de diferentes idades em situações de brincar, se tornando referência central do *dramatic play*. A obra utilizada como referência neste artigo é a tradução brasileira do livro *An Introduccion to Child Drama*. O termo “Jogo Dramático” possui outras conotações para pensar o ensino de teatro. Para conhecer as diferenças entre as concepções, indicamos a leitura do artigo “Para desembaraçar os fios” de Maria Lúcia Pupo, em que apresenta, além da versão inglesa, a noção francesa para o *jeu dramatique*, de Léon Chancerel (1930) e Pierre Ryngaert (1970), fazendo-nos compreender as diferentes formas de abordar o ensino de teatro. Optamos por trazer a noção inglesa por entender que é a visão que privilegia o ato de fazer de conta espontâneo da primeira infância. O artigo pode ser acessado em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/12462>.

vez que as crianças tentam imitar ou copiar gestos, falas e ações ditadas pelos adultos dentro de uma compreensão mais tradicional de teatro na escola. Slade (1978) apresenta uma proposta pedagógica em que o jogo dramático infantil é o início de um longo caminho para a aprendizagem do teatro, desde os primeiros anos de vida até a adolescência, tendo no(a) professor(a) um(a) “aliado(a) amoroso(a)” e um guia neste processo gradual.

No drama infantil, o fazer, o lutar e o buscar são realizados por todos, em que se percebe duas qualidades importantes: absorção e sinceridade.

Absorção - estar absorto - é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com a absorção (SLADE, 1978, p.18).

Cabe ao adulto (professores(as), mães, pais, responsáveis) o papel de instigar essas qualidades, dando espaço e oportunidade para o pleno exercício de seu jogo dramático. A ideia que trazemos é a de aliar a literatura infantil ao potencial do brincar de faz de conta. Após a leitura de um conto, ou mesmo durante a leitura, as crianças criam suas próprias narrativas e nutrem sua imaginação para a livre dramatização. Elas costumam recontar a história ou criar seus próprios enredos e desfechos, em uma relação muito dinâmica com seus pares, no aqui e agora, na hora do brincar.

Slade (1978, p. 27) nos apresenta duas espécies de jogo dramático: uma em que as “crianças brincam com objetos e os fazem criar vida”, o jogo projetado, e a outra em que “as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisas”, o jogo pessoal.

Algumas características que podemos observar no jogo projetado dizem respeito ao “drama no qual é usado a mente toda, mas o corpo

não é usado totalmente” (Slade, 1978, p. 19). É quando os mais variados objetos, elementos da natureza e brinquedos criam vida pela ação da imaginação e manipulação da criança. Não vemos o seu corpo inteiro em ação, pois muitas vezes a criança está quieta, sentada, deitada ou acocorada, e a ação dramática acontece fora do corpo, apenas com uso das mãos e com a produção de sons, ruídos, falas. Por outro lado, há uma forte e potente projeção e absorção mental. É o jogo mais evidente nos estágios iniciais do drama infantil, quando a criança ainda está aprendendo a usar o seu corpo totalmente. Desse modo, o jogo projetado acaba sendo responsável por desenvolver essa qualidade de absorção, que vai potencializar a concentração, a organização, o foco, a observação atenta e, mais tarde, o interesse por teatro com objetos, teatro de sombra, fantoches e bonecos.

O jogo pessoal “é o drama óbvio” (Slade, 1978, p. 19) em que o corpo inteiro se movimenta pelo espaço e pela dança e assume a responsabilidade de representar pessoas ou coisas. Percebemos barulho, falas, cantorias e esforço físico. A sinceridade ou a “fé absoluta no papel representado” é uma qualidade fundamental na brincadeira, que vai refletir na forma de viver a vida em sua plenitude. Surge por volta dos cinco anos de idade, quando também liderança e controle pessoal são habilidades em desenvolvimento. Mais tarde, essa brincadeira de faz de conta será alimento para a arte de atuação propriamente dita.

Para um processo educativo da criança na Educação Infantil, é importante compreender essas etapas do desenvolvimento do jogo e sua relação com a linguagem dramática, entendendo que não são etapas estanques, mas complementares e, muitas vezes, concomitantes, de modo que uma vai sendo substituída pela outra, da ação mais simples para a mais complexa, sem que necessariamente desapareçam das brincadeiras. Usar toda essa riqueza lúdica genuína da infância cria uma atmosfera encorajadora e prazerosa no espaço escolar.

III. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO UM CAMPO DISPARADOR À LINGUAGEM TEATRAL

Como já mencionado, a literatura infantil se apresenta como um elemento potente e motor à linguagem teatral. Na heterogeneidade de gêneros literários (fábulas, poemas, contos, lendas...), encontra-se uma diversidade de caminhos para experimentar na prática a linguagem teatral, proporcionando à criança vivenciar, conforme Ferreira (2012, p.15), “com seus corpos e ações o fazer teatral (...) além de desenvolver aspectos fundamentais de criatividade, imaginação, oralidade e expressão corporal, trabalho em grupo e cooperação, noções estéticas e éticas, entre tantas outras”.

Um exemplo de aproximação entre a literatura infantil e o teatro é encontrado no livro “Um palco para o conto de fadas - uma experiência teatral com crianças pequenas”. Souza (2008) propõe a dramatização dos contos de fadas como exercício de teatralidade. Para o autor,

o conto de fadas ajuda a criança a conhecer a história, muitas vezes oculta, da constituição das relações sociais do mundo, tal como o conhecemos hoje, assim como as diferentes maneiras pelas quais a humanidade age neste mundo na eterna luta pela vida, construindo sociedades e as destruindo, estabelecendo sistemas de governo e estilos de vida (SOUZA, 2008, p. 17).

As narrativas fantasiosas, segundo ele, se apresentam como um campo experimental às crianças. Por meio delas é possível darem vazão para suas fantasias, atribuindo outros e novos sentidos para a vida que as rodeia, seja no âmbito social, cultural, afetivo ou identitário. O lúdico se presentifica como elemento essencial para uma vivência expressiva e dramática do corpo.

Sejam narrativas fantasiosas ou não, o que desejamos destacar é o quanto a literatura infantil é um elemento disparador à prática teatral a partir de uma educação que possibilita à criança o desenvolvimento

de um conhecimento sensível “usando ‘linguagens estéticas’ que estimulem a vivência de experiências sensoriais e expressivas (...) levando-a a se reconhecer como um vasto campo de possibilidades na interação com o outro” (SOUZA, 2008, p. 19).

Diante disso, uma questão levantada por nossos(as) acadêmicos(as) que se deparam com a Educação Infantil é: por onde começar, tendo em vista esses dois universos possíveis? Propomos trazer à cena o(a) contador(a) de histórias como uma personagem que, ao narrar, vai tramando e fazendo a história acontecer. Deslocamos o olhar de alguém que vai ler a história para alguém que irá representá-la a partir de elementos cênicos e de sua bagagem de vida, mediando, assim, a experiência artística-pedagógica da criança.

Segundo Sisto,

contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma platéia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático (SISTO, 2007, p. 1).

Para o autor, a contação de história atribui ritmo, melodia e visibilidade ao que é contado. As palavras trazem uma força, uma intenção e uma emoção, quebrando o didatismo e a transmissão de informação e mensagem, para proporcionar uma experiência de fruição e prazer estético que acontece na intrínseca relação entre o contador e o ouvinte/espectador, como podemos observar no trecho abaixo.

Era uma vez...

Há trinta anos, um rapaz com uma misteriosa mala deixou de lado as seduções das cidades e embrenhou-se pelo sertão brasileiro. Lá chegando, encontrou crianças, pescadores, lavradores, professores e muitas tribos indígenas. Encontrou também bichos,

árvores, imensos rios e um céu com uma lua redonda e sempre iluminando. (...)

O que é que tem dentro dessa mala?

Ele respondeu com um sorriso maroto:

Tem um tesouro, uma grande riqueza que eu vim distribuir pra todo o mundo desta cidade.

A pequena não se conteve e gritou:

Oba! O moço trouxe um tesouro pra nós!

Aos poucos, curiosos foram chegando. Eram jovens, velhos e muitas crianças que cercaram nosso amigo. Sem fazer muitas cerimônia, ele abriu a mala que estava cheia de livros e falou:

Eis o tesouro que eu trouxe para vocês.

Alguém no meio da multidão gritou:

Mas são só livros... O que tem nesses livros?

O moço, calmamente, pegou um livro e disse:

Histórias.

E começou a contar uma história.

Ao serem ouvidas suas primeiras palavras, fez-se silêncio. As pessoas foram sentando à sua volta no chão, nos galhos da mangueira e, com os olhos brilhantes, ouviram tudinho, maravilhadas. (...)

(LEITE, 2012,p.97-98).

O fragmento acima, que está no artigo “A mala de leitura - A arte itinerante de contar histórias em terras distantes”, de Maurício Leite³, retrata a história de um homem que, com sua mala, percorre terras distantes e conta inúmeras histórias. Histórias que ganham vida, expressão, corpo, voz e sentidos na interação com o outro. Podemos refletir com a narrativa de Leite (2012) que a contação de histórias pode ser uma experiência artística “reveladora, ou transformadora” (DESGRANGES, 2006, p. 26), proporcionando ao sujeito, que narra e ouve, uma leitura particular e conectada com sua existência. É no movimento entre contador(a), história e ouvinte que a contação acontece, surgindo, dessa

³ Arte-educador brasileiro, diretor teatral, idealizador e coordenador do projeto Mala de Leitura.

relação, a construção de novos e outros sentidos, ampliando o repertório de quem está envolvido nessa experiência.

O teatro se insere nesse contexto como uma linguagem que fornece elementos para que o contador possa explorar as diversas possibilidades de uma história. Isso porque, como aponta Ferreira (2012, p. 13),

o teatro é uma linguagem que envolve diversas linguagens:
plástica (cenários, figurinos, adereços, iluminação, imagem);
sonora (ruídos, músicas, trilhas, voz do ator);
verbal (texto, letras de música e falas) e
cinestésica (o corpo do ator e seus movimentos, gestos e ações no espaço-tempo).

Elementos que possibilitam introduzir a linguagem teatral desde o momento que a contação inicia, envolvendo o ouvinte/espectador em uma atmosfera em que a troca, a brincadeira de faz de conta e o jogo dramático instauram “um espaço-tempo de criação teatral, onde a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes e competências expressivas” (FERREIRA, 2012, p. 11).

Cabe ressaltar que partimos do pressuposto que todo(a) futuro(a) professor(a), independente da sua área de formação, tem a possibilidade de criar, imaginar e, no jogo corporal e vocal, abrir espaço para o lúdico em sua prática pedagógica, se assumindo como personagem que ganha vida e media o encontro entre literatura e linguagem teatral em sala de aula.

Nesse sentido, podemos pensar o(a) contador(a) de histórias no ambiente escolar atrelado à ideia de professor(a)-personagem⁴, que

⁴ Professor(a)-personagem é um dos elementos que constitui o Drama como Método de Ensino, metodologia da área da Pedagogia do Teatro, trazida por Beatriz Ângela Vieira Cabral na década de 90 para o Brasil. Caracteriza-se como uma proposta de arte com vistas à construção de uma narrativa dramática, a partir de um processo coletivo. Para aprofundamento dessa metodologia de ensino indicamos: CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

se insere nesse espaço como parceiro(a) e provocador(a) que está em constante interação com os(as) pequenos(as), utilizando-se do arsenal cênico e da curiosidade infantil para a construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva coletiva e interativa. A narrativa fantasiosa, o faz de conta e a imaginação são potentes conteúdos a embasar a prática do(a) professor(a), que assume o papel de mediador da experiência e da aprendizagem da criança, que, por natureza, é curiosa, movida à novidade e ao desconhecido. Podemos perceber, na figura abaixo, o quanto a curiosidade tem um papel importante na experiência e aprendizagem da criança.

Figura 1: Fluxograma “Ações e reações da criança ao seguir o impulso de sua curiosidade”.



Fonte: (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2018, p. 11)

No entanto, para potencializar a curiosidade no processo de aprendizagem, a partir da ideia de professor(a)-personagem que conta a história no contexto da Educação Infantil e mobiliza uma prática corporal coletiva, destaca-se a importância de o adulto vivenciar situações lúdicas como um caminho de experimentação e reflexão na elaboração de um trabalho adequado à criança e seus pontos de vista. Bem como reconciliar-se, conforme aponta Fortuna (2018, p. 27), “com a criança que existe dentro de si (...), não para ser, novamente, criança, mas para

compreendê-la e, a partir disso, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos” (FORTUNA, 2018, p.27).

Diante disso percebe-se o quanto a literatura infantil e a linguagem teatral, potencializada pela contação de histórias, vêm sendo fundamentais para o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo e sensível da criança, bem como alicerce para que o(a) futuro(a) professor(a) possa se lançar à docência explorando todo o seu potencial criativo, imaginativo e expressivo.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e ouvir uma história é um processo de produção de sentido e significações, as quais são baseadas pela ótica cultural e social do sujeito que lê e escuta, que, portanto, é individual. Cada criança (re)significa, atualiza e produz interpretações singulares de acordo com a própria sensibilidade. Porém, ao mesmo tempo, a escuta se dá no coletivo, na relação com o outro, no diálogo e na troca entre as crianças e o(a) contador(a), como uma linha invisível que perpassa em cada uma delas e tece uma interpretação no aqui e agora, produzida pelo jogo dramático coletivo.

Todas as experiências vivenciadas através do jogo dramático acabam por criar um acervo de sensações, percepções e memórias corporais e imagéticas que serão mais tarde repertório para se colocar frente a diferentes situações e desafios que a criança viverá. Dessa maneira, o conhecimento vai se constituindo pela participação ativa da criança, imersa em um coletivo que, progressivamente, vai atribuindo e produzindo sentidos a partir do que vivencia.

O(a) contador(a) de histórias, personagem que ganha vida pelo trabalho do(a) professor(a), realiza a mediação do processo de criação simbólica através do jogo dramático, promovendo uma abertura de canais de sentidos, significados e sentimentos inimagináveis pelo adulto. Nesse processo, todas as interpretações realizadas pela criança são bem-

-vindas e não necessariamente precisam ser “corrigidas” ou orientadas para a uma “moral da história”, mas, sim, instigadas a compreenderem, a criarem e a contarem suas próprias histórias.

Ao final de uma contação de história, considere a possibilidade de levantar questões em que as respostas fujam do “Sim”; “Não”; “Gostei”; “Não gostei”, a partir de estímulos sensoriais (cores, sons, silêncios, texturas, cheiros, gostos, espaços, objetos, claro/escuro, frio/quente) que tenham relação direta ou indireta com as imagens, personagens e ações trazidas na história, dando espaço e liberdade de criação, através de respostas corporais, individuais ou com coletivo, mas que provoquem o desenvolvimento do jogo dramático, da ação corporal e não apenas da fala como única possibilidade de apreensão/compreensão do que foi lido/ouvido.

Com este texto, evidenciamos o quanto a literatura infantil apresenta-se como uma força propulsora na introdução de um trabalho teatral com crianças no contexto da Educação Infantil. Diante disso, como professoras de estágio, buscamos estimular os(as) acadêmicos(as) do Curso de Teatro - Licenciatura, no exercício da docência, a apostarem no seu repertório vivencial e artístico para elaborarem um trabalho em que o corpo, a imaginação, o faz de conta e a curiosidade sejam potências na formação e desenvolvimento da criança. Finalizamos fazendo um convite aos(às) professores(as) em formação: vamos deixar a literatura nos contagiar e no exercício de dar asas para a imaginação, exercitar um corpo expressivo, criativo e aberto ao jogo com a criança em sala de aula?

REFERÊNCIAS

BOFF, Fernanda Bertoncello. Do verbo criar. In: BOFF, Fernanda Bertoncello (org). **Pequenices**: dança, corpo e educação. Porto Alegre: Canto – Cultura e Arte, 2017.

CONCÍLIO, Vicente. Faz de Conta. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FERREIRA, Taís. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua... In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FORTUNA, Tânia. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês; et. al. (orgs.). **Pedagogia do Brincar**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LEITE, Maurício. Mala de Leitura - a arte itinerante de contar histórias em terras distantes. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (orgs.). **A arte de encantar - o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** - imaginação, jogo e sonho/ imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. As linguagens da arte na infância: experiências, sentidos e imaginação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. 2ª. ed. Joinville, SC : Univille, 2020.

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação Infantil: um mundo de janelas abertas**. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

SISTO, Celso. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). **Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem**. Joinville, UNIVILLE, 2007. p. 39-41. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47878766-Contar-historias-uma-arte-maior-1.html>. Acesso em: 08/06/2021.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Luiz Fernando. **Um palco para o conto de fadas** - uma experiência teatral com crianças pequenas. Porto Alegre: Mediação, 2008.



O USO DO PODCAST PARA LEITURA DE LIVROS INFANTIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Gabriela Medeiros Nogueira
Carmen Regina Gonçalves Ferreira

I. INTRODUÇÃO

Motivadas pela perspectiva de que “a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura” (FAILA, 2015, p. 21), buscamos, no cotidiano da docência universitária, estratégias de cooptação de nossos estudantes para o universo leitor, e também, para que possam se tornar mediadores de leitura de seus futuros alunos.

Entendemos que essa tarefa é *sine qua non*, considerando, sobretudo, os dados divulgados pelo Instituto de Alfabetismo Funcional – INAF em 2018. De um total de 2002 respondentes entre 15 e 64 anos, 29% do total da amostra foram considerados analfabetos funcionais. Classificados como elementar estão 42% dos entrevistados, e somente 8% foram considerados no nível proficiente. Isso significa que uma parcela muito grande da população fica, de certa forma, excluída do acesso ao conhecimento e à cultura.

Consideramos imprescindível pensar em alternativas para que a população brasileira, mais especificamente as crianças, não seja privada dos bens culturais, entre eles a literatura. Cabe destacar que as escolas deixaram de receber livros, em 2014, do Programa Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE, que foi interrompido como tantos outros programas do governo federal de promoção do livro e da leitura. Esse programa, “desenvolvido desde 1997, tinha o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por

meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”, conforme consta no site do governo federal¹.

A fim de contribuir, mesmo que minimamente, com a mudança dessa terrível situação no Brasil, encontramos no *podcast* um aliado pedagógico com grandes potencialidades, visto ser uma tecnologia que está cada vez mais acessível na sociedade. Partindo da ideia de que o *podcast* é um recurso que permite ampliar e democratizar o acesso às histórias de literatura infantil, desenvolvemos, desde 2018, o projeto de extensão “Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não escolares”. Esse projeto integra as ações do grupo de contação de histórias “Histórias que navegam”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande - FURG².

O projeto é realizado com a participação de estudantes do 3º ano do Curso de Pedagogia da referida universidade, sendo que elas selecionam livros de histórias infantis e gravam a leitura das mesmas. O mote do projeto tem inspiração na seguinte reflexão de Giardinelli (2010, p. 112): “E por que lemos e nos importa tanto que outros leiam? Porque com cada página lida e que fazemos ler se constrói o pensamento autônomo. [...] Com cada leitura damos passo à frente e retrocede a ignorância”.

Com o compromisso de que mais e mais páginas sejam lidas e conhecidas, estamos ampliando e fortalecendo o banco de dados do *podcast* “Histórias que Navegam”, envolvendo futuras professoras³ que poderão se tornar multiplicadoras nessa ação de formação de futuros leitores. O texto está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, contextualizamos o uso das tec-

¹ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

² O projeto de extensão é um desdobramento do projeto de pesquisa Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, no Uruguai, na Argentina, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Grécia, com financiamento do CNPq, Chamada Universal – MC-TIC/2018, em vigor até 12/2021.

³ Usaremos o termo no feminino visto que a turma de Pedagogia era constituída majoritariamente por mulheres.

nologias na educação, mais especificamente dos *podcasts*. Na sequência, tratamos sobre o contexto de produção dos dados a partir da experiência de gravação de *podcasts* com leituras de livros de literatura infantil em 2019, pelas trinta e três estudantes do curso de Pedagogia. Tratamos ainda sobre leitura a partir de autores como Giardinelli (2010), Patte (2012), Faila (2015) e Colomer (2007). Na terceira parte trazemos a voz das estudantes, que são as protagonistas dessa ação, para subsidiar a reflexão que aqui propomos, com o intuito de compartilhar o que significou essa experiência no que se refere aos desafios de ler histórias utilizando o recurso midiático como o *podcast* e de que forma essa atividade contribuiu com a formação desses futuros docentes.

Entendemos que as principais contribuições deste trabalho consistem em oportunizar contextos de incentivo à leitura capazes de gerar futuras professoras leitoras. Com um repertório literário ampliado e o incentivo à utilização de recursos tecnológicos, como o *podcast*, acreditamos serem formas de melhor instrumentalizar essas graduandas de Pedagogia, para o trabalho com a leitura quando estiverem exercendo a docência.

II. PODCAST: INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO AO ACESSO ÀS HISTÓRIAS

Pensar em novas tecnologias capazes de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem tem sido um dos desafios instituídos à educação na atualidade. Contudo, acrescentar tecnologias nas ações pedagógicas significa acompanhar as mudanças na sociedade e usá-las como ferramentas capazes de diminuir distâncias e tornar mais atrativos o conteúdo e a informação em uma sociedade cada vez mais digital. Quando bem exploradas, essas novas tecnologias, como, por exemplo, é o caso do *podcast*, podem contribuir com os trabalhos pedagógicos e didáticos, uma vez que oportunizam situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas, que podem atender as diferenças individuais e específicas de cada aluno (LÉVY, 1999; BRAGA, 2007).

A palavra *podcast* (aglutinação das palavras *iPod* e *broadcast*) é relativamente nova. O desenvolvimento dessa tecnologia teve início em 2004, quando Adam Curry (DJ de MTV) e Dave Winer (criador de *software*) elaboraram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio na *Internet* diretamente para os seus *iPods* (INFANTE, 2006). Inicialmente, estava mais associado a *Rádios Web*, utilizando a tecnologia RSS (*Really Simple Syndication*), originária do XML (*Extensible Markup Language*), em que se podem receber atualizações automáticas de conteúdos auditivos; entretanto, essa realidade vem se modificando. Atualmente, o acesso a *podcasts* pode ocorrer diretamente pela *web* por meio de *links* disponibilizados em diferentes *sites* ou redes sociais, não necessariamente associadas a uma *Rádio Web* (TEXEIRA E SILVA, 2010).

O *podcast* como suporte para conteúdo de mídia em áudio é capaz de abordar variedades ou temas específicos que podem ficar disponíveis para *download* de forma gratuita. No seu formato usual, o *podcast* contém apenas áudio, mas variantes podem incluir imagens (*enhanced podcast*) ou vídeo (*video podcast*, ou *vodcast*) (ROSSELL-AGUIAR, 2007). Suas principais vantagens são a facilidade de uso, a portabilidade, a disponibilidade, a acessibilidade, além da gratuidade de alguns *podcasts*.

Com o avanço tecnológico, o *podcast* acabou se configurando como uma nova forma de comunicação social, permitindo inclusive novas formas de relações entre leitores e texto podendo ser usado com fins pedagógicos de incentivo ao acesso à leitura, mesmo que “ainda desconhecamos como ficarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão na capacidade interpretativa da realidade” (COLOMER, 2007, p. 115).

Com efeito, em uma sociedade onde o uso de mídias móveis como celulares e *notebooks* é cada vez mais frequente, criar espaços educativos usando recursos midiáticos tal como o *podcast*, que auxiliam os estudantes a ampliarem seus conhecimentos bem como democratizam o acesso à informação, é necessário. Dessa forma, apresentamos a seguir uma experiência de produção de leituras de livros de literatura infantil utilizando o recurso midiático *podcast* como um instrumento de demo-

cratização ao acesso às histórias, capaz de incidir na formação leitora de futuros docentes.

III. A PRODUÇÃO DAS LEITURAS DE HISTÓRIAS INFANTIS EM PODCASTS

O projeto, que promove o uso do *podcast* como um recurso que possibilita maior acesso aos livros de história infantis, tem as crianças como público-alvo principal. Contudo, entendemos que, para atingir esse público, é necessário que haja a figura do mediador, que pode ser o professor, o bibliotecário, algum familiar, amigo, ou seja, alguém que é leitor e realiza a mediação entre a história e a criança. De acordo com Gardinelli (2010, p. 197):

[...] se as crianças não leem não é um problema das crianças, mas sim dos adultos. São os pais, os professores, os bibliotecários (a quem chamamos “mediadores”) que devem resolver o problema e o primeiro passo para conseguir isso é estarem conscientes de que a leitura em voz alta é o melhor caminho para criar leitores.

Pensando nisso, escolhemos investir na formação do pedagogo, buscando ampliar seu repertório, promovendo experiências prazerosas com a leitura, para que, futuramente, no cotidiano de sua docência, possa ser mediador de leitura de seus alunos. Entendemos, assim como Gardinelli (2010, p. 115), que: “Se não existir prazer, inevitavelmente a criança rejeitará a leitura. Daí que a leitura em voz alta, paciente e tranquila, estimula e na medida do possível, divertida, jamais é rejeitada por nenhuma criança”.

Para tanto, é preciso que os adultos que farão a mediação estejam capacitados para tal tarefa de apresentar a leitura de forma prazerosa para as crianças. Partindo dessa premissa, instituímos na disciplina de Metodologia da Alfabetização de Adultos, Jovens e Crianças, momentos específicos de leitura realizada pelos graduandos do sexto ano de Pedago-

gia na FURG. As aulas sempre iniciavam com a leitura de textos literários que eram compartilhados em momentos de leitura deleite, pelo simples prazer de ler. Essa prática de leitura tão importante para futuras docentes, por permitir um espaço para elas vivenciarem a experiência como leitoras, culminou com a gravação, no final do primeiro semestre letivo de 2019, de histórias da literatura infantil em formato *podcast*.

Entendemos que, mesmo se tratando de uma disciplina voltada para a alfabetização, nela há um espaço potente para promover ações de incentivo à leitura em prol da formação do leitor literário e, conseqüentemente, do(a) professor(a) como mediador(a) de leitura de seus futuros alunos.

Cabe salientar, contudo, que a perspectiva defendida é da literatura não como um recurso didático que pode auxiliar a criança na aprendizagem da leitura e escrita, embora isso venha ser, muitas vezes, uma consequência. Partimos do pressuposto de que a sala de aula, tanto na graduação como na educação básica, é um espaço privilegiado para desfrutar do encantamento que uma história pode proporcionar. Como afirma Petit (2016, p. 68), “Ler serve para devolver a fantasia, a criatividade, para encontrar essa conversa, esse diálogo tão singular [...]”.⁴

Desse modo, a proposta apresentada consistiu em incentivar as estudantes do curso de Pedagogia a buscarem diferentes livros de histórias para crianças, para lerem para os colegas, para se maravilharem com o mundo paralelo que proporciona cada história. “Propor literatura e obras de arte é animar o espaço concreto, dar-lhe sentido. É introduzir a outro mundo que abre radicalmente esse espaço material, de maneira vital para quem se sente fora de lugar, fora de jogo” (PETIT, 2016, p. 121)⁵.

⁴ Tradução livre das autoras: “Leer sirve para devolver la fantasía, la creatividad, para encontrar esa conversación, ese diálogo tan singular [...]” (PETIT, 2016, p. 68).

⁵ Tradução livre das autoras: Proponer literatura y obras de arte es animar el espacio concreto, darle sentido. Es introducir a otro mundo que abre radicalmente ese espacio material, de manera vital para quien se siente fuera de lugar, fuera de juego (PETIT, 2016, p. 121).

Ao compartilhar de momentos de fruição com os colegas, percebemos como são agradáveis, importantes e até mesmo vitais momentos como esse na formação inicial docente. Buscamos refletir com as estudantes sobre a possibilidade de promover isso também para as crianças na educação básica, e o papel fundamental que elas, futuras professoras, têm em promover ou desconsiderar práticas de leitura em seu planejamento.

Uma segunda etapa desse projeto foi a preparação da gravação da leitura de um livro de história. Era necessária a seleção de livros que fossem considerados adequados para crianças, buscando analisar a qualidade gráfica, bem como o trabalho da leitura em voz alta, administrando a dicção de forma que ficasse uma leitura fluente e atrativa para o público que ouviria as histórias em *podcast*. Esse contato com a literatura é essencial na formação inicial dessas estudantes, pois é “através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária” (COLOMER, 2007, p. 52).

A leitura das histórias gravadas pelas estudantes foi armazenada na “Radioweb Experimental”, canal de áudio criado para uso educativo, de expressão cultural e experimental, com funcionamento ligado à Secretaria de Educação a Distância/ FURG⁶, como mostra a figura a seguir:

⁶ Esse canal envolve a produção e publicação *online* de playlists de *podcasts* (lista de arquivos de áudio), desenvolvidos por docentes, estudantes, técnicos e colaboradores que tenham interesse em veicular sua produção (música autoral, *audiobooks*, entrevistas, material didático, leitura de histórias, explicações de conteúdo acadêmico e outros). Os *podcasts* do grupo de contação de histórias “Histórias que navegam” pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://salapodcast.furg.br/podcast/historias-que-navegam>

O USO DO PODCAST PARA LEITURA DE LIVROS INFANTIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Figura 1: Tela com os *podcasts* na Radioweb Experimental



Essas histórias ficam disponíveis no canal da “Radioweb Experimental”, e podem ser facilmente acessadas, desde que haja conexão com a *internet*. Isso viabiliza a possibilidade de tornar a leitura literária acessível ao mesmo tempo que auxilia no processo formativo das ledoras⁷ que participam do projeto. Configura-se, portanto, em um gesto de emprestar a voz para socializar a leitura:

É nesse sentido que o prazer da leitura pode ser recomendado, ensinado, transmitido, não tanto como uma habilidade (o que também poderia ser), mas como uma provisão amorosa que damos às crianças, com nossa voz e os textos mais maravilhosos da literatura universal, de maneira a lhes transmitir um alto grau de segurança (GIARDINELLI, 2010, p. 114).

⁷ Utilizamos o termo ledoras ao referirmos àquele que está realizando a leitura do livro para outro, como uma forma de mediação entre aquele que escuta e a história. Mais informações podem ser acessadas no site: <https://www.eusemfronteiras.com.br/ledor-ou-leitor-voce-sabe-a-diferenca/>

Com o intuito de conhecer o que representou essa experiência para as estudantes que emprestaram suas vozes para esse projeto de leitura, solicitamos um *feedback* das participantes por meio de um questionário, o qual foi aplicado a um grupo composto por trinta e três graduandas de Pedagogia da FURG, que estavam no 6º semestre⁸ e que participaram da leitura de histórias gravadas em *podcast* nos meses de maio e junho de 2019. O questionário foi composto por dez perguntas dissertativas, visou a investigar as potencialidades que a leitura de livros infantis realizada por meio de *podcasts* pode permitir em contexto de formação inicial docente.

IV. AS POTENCIALIDADES DA LEITURA DE HISTÓRIAS INFANTIS EM PODCASTS NA VISÃO DOS ACADÊMICOS DA PEDAGOGIA

Conforme as respostas oriundas dos questionários, foi possível perceber que a maioria das estudantes avaliaram a atividade de gravar a leitura de histórias em *podcast* como relevante. Apenas uma participante expressou não ter gostado da experiência de ler uma história utilizando um recurso midiático. Em sua opinião, contar a história seria mais prazeroso do que ler. Parece-nos que essa questão pode estar estreitamente ligada à resistência que muitas pessoas têm com a leitura, considerando a contação algo mais atrativo, quando de fato se tratam de ações distintas e relevantes. Diferentemente de contar, o ato de ler uma história exige que o leitor seja fiel à redação do texto escrito pelo autor, respeitando e seguindo as normas da língua escrita, o que é completamente diferente a linguagem falada utilizada nas narrativas de quem conta histórias.

⁸ Todas as participantes do projeto assinaram um termo de consentimento de uso dos dados oriundos do questionário e escolheram de que forma gostariam de ser nomeadas na pesquisa. Algumas decidiram usar o próprio nome

Segundo a avaliação de 32 participantes do projeto, a produção em *podcast* da leitura de histórias literárias auxiliou no desenvolvimento das habilidades de leitura. Enquanto futuras docentes, estas consideraram a atividade como uma oportunidade para treinar a entonação e respiração e manter um tom de voz satisfatório para quem fosse ouvir os áudios. Conforme descreve Estela (junho, 2019),

Avalio o *podcast* como relevante pois me levou a refletir na minha posição como leitora. Me considerava como boa leitora, mas durante a realização da atividade me percebi 'gaguejante' e tinha que recomeçar novamente.

Além da oportunidade para treinar a leitura, as participantes elencaram diversas vantagens, tal como a possibilidade de conhecer novas histórias e novas formas de contar histórias, como um instrumento capaz de instigar a leitura e a imaginação. Nos excertos a seguir, as acadêmicas exemplificam esses aspectos:

Avalio o *podcast* como uma atividade relevante tanto para o processo formativo quanto pelo aspecto lúdico. A atividade oportuniza pensar a leitura para além do processo 'ler o livro'. Ao escutar a leitura, a imaginação é aguçada, possibilitando construções e reconstruções (Vanessa, junho, 2019).

[...] estimula o futuro educador a exercitar a narração de histórias (Josi, junho, 2019).

Outro aspecto positivo sinalizado pelas estudantes diz respeito à ampliação do repertório de histórias literárias infantis. Cabe destacar que a leitura das histórias foi compartilhada entre as colegas, e um dos critérios de participação era de que cada estudante deveria escolher um livro que ainda não tivesse sido lido, pois um dos objetivos do projeto é justamente oferecer ao público uma ampla variedade de histórias a serem escutadas. Conforme destacam duas participantes:

[...] a partir do *podcast* conheci outros livros que, diga-se de passagem, são incríveis (Camila, junho, 2019).

A atividade ampliou meu repertório literário, pois escutei algumas histórias para poder compreender o processo, bem como li algumas histórias para poder escolher o que iria contar (Vanessa, junho, 2019).

Entendemos que uma das vantagens em utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica é incentivar o aluno a buscar novas histórias e fomentar a autonomia e a criatividade, ampliando de certa forma o repertório literário mencionado pelas graduandas participantes do projeto. Lozano (2018) faz uma distinção entre leitores autônomos e heterônimos. Os leitores autônomos seriam aqueles que tem habilidades para compreender o texto por si mesmos, e os heterônimos necessitam de alguém que os ajude nesse processo. Nas palavras do autor, “Em definitivo, os leitores heterônimos precisam de apoio de um interprete ou mediador (pai, bibliotecário, promotor de leitura, etc.) para entender o conteúdo de um texto (LOZANO, 2018, p. 6)⁹.

Indo ao encontro do leitor heterônimo, as estudantes mencionam as vantagens da produção de *podcasts* com leitura de histórias para serem escutadas por crianças e adultos que ainda não foram alfabetizados, bem como para deficientes visuais como se pode observar nas respostas que sequeem:

Avalio o *podcast* como relevante, pois o mesmo permite que diversas histórias possam e consigam alcançar não só as crianças, mas também adultos, além de que o mesmo possibilita que quem está gravando o material consiga trabalhar a dicção, a respiração e a manifestação de emoções (Camila, junho, 2019).

O *podcast* é muito relevante, pois ajuda crianças que ainda não se

⁹ Tradução das autoras: En definitiva, los lectores heterónomos requieren del apoyo de un intérprete o mediador (padre, bibliotecario o promotor de lectura, etc.) para entender el contenido de un texto.

encontram alfabetizadas a escutarem histórias e mesmo pessoas com dificuldades visuais (Cíntia, junho, 2019).

Um aspecto relevante de ser abordado é em relação ao acesso do *podcast* com histórias infantis para pessoas que ainda não leem ou que possuem dificuldades visuais. A colocação da estudante Cíntia corrobora o que destacam Rossini e Gonzales (apud Santana et al., 2012, p. 39) ao mencionarem que esse tipo de recurso midiático coloca os materiais educacionais na posição de bens comuns e públicos, voltados para o benefício de todos, especialmente daqueles que ainda hoje recebem pouco ou nenhum apoio do sistema educacional, como adultos e pessoas portadoras de deficiência (ROSSINI; GONZALES, 2012). Assim, quando o acesso aos livros se abre a todos, desde a mais tenra idade até aos que por diferentes motivos ainda não leem de forma autônoma, “as desigualdades diante da cultura e da leitura deixam de ser uma fatalidade” (PATTE, 2012, p. 58).

Além das vantagens do *podcast* indicadas pelas participantes do projeto, também identificamos que algumas citam os cuidados tomados por ocasião da elaboração dos episódios. As estudantes disseram que uma das maiores dificuldades em gravar os áudios foi escolher histórias que não ultrapassassem os sete minutos, tempo máximo estabelecido para cada gravação. Destacaram, ainda, os ruídos externos que as obrigavam a regravar diversas vezes, além do desafio de ler uma história de forma atraente, pensando na entonação e na dicção. As graduandas Kamila e Josi exemplificam esses aspectos:

Barulhos externos foi o que mais dificultou a gravação. [...] embora tenha achado cansativo gravar várias vezes eu gostei muito do resultado final (Kamila, junho, 2019)

Precisei de tempo e concentração. Grava-se várias vezes até conseguir algo de qualidade (Josi, junho, 2019).

Como se pode observar, gravar os *podcasts* exige preparo, concentração e disposição para regravar até se obter um áudio de qualidade.

Os autores Hausman, Messere, O'Donnell e Benoit (2011) salientam algumas características indispensáveis no momento de gravar o áudio que será apresentado ao público, como a importância do texto lido estar o mais claro possível, pois o ouvinte tem que entendê-lo na primeira vez que tiver contato com a história lida. Embora tenham assinalado diversos aspectos que consideraram difíceis no decorrer da gravação da leitura da história, todas as participantes destacaram as vantagens dessa atividade ao trabalharem certas habilidades exigidas de um bom leitor como saber controlar a respiração e a entonação.

Além disso, cabe ainda colocar que o mais importante no desenvolver desse projeto foram as possibilidades de as estudantes ampliarem seu repertório em relação aos livros de histórias infantis e de desfrutarem de momentos de encantamento durante o processo de leitura de histórias compartilhadas entre os colegas.

Entendemos que esse projeto, embora ainda recente, tem grande potencialidade em relação à amplitude e à diversidade de seu público ouvinte, possibilitando que as estudantes da pedagogia, futuras professoras, se encantem pela leitura e se tornem mediadoras de leituras de seus alunos; além disso, que as mais variadas histórias cheguem até as crianças, nos lugares mais longínquos. Ainda há muito a ser feito, poderíamos ter começado de diferentes formas, mas optamos, neste momento, por contemplar as acadêmicas do curso de pedagogia, futuras professoras da educação básica, pois, como afirma Giardinelli (2010, p. 104) “pode parecer idealista, mas eu gostaria de ver um docente comprometido com a leitura, sim, mas acima de tudo leitor”.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto apresentamos diversos aspectos do projeto de extensão “Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não escolares”, que vem sendo desenvolvido desde 2018 com estudantes do 6º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Rio Grande - FURG.

Observamos que o desenrolar deste projeto tem permitido às estudantes vivenciarem, no espaço de sala de aula, momentos prazerosos de leitura de livros de literatura infantil. Entendemos que é de extrema importância possibilitar a essas discentes, que serão professoras na educação básica, experiências de encantamento pelo mundo da leitura, para que possam, quem sabe futuramente, serem mediadores de leitura de seus alunos.

A produção de *podcasts*, por meio da gravação de áudio da leitura de um livro de literatura infantil, foi relevante na medida em que as acadêmicas deram sentido a essa atividade, porque havia um motivo concreto para o que estavam realizando e conheciam o destino do seu trabalho, que seria armazenado na “Radioweb Experimental” da FURG com livre acesso. A motivação, o empenho e a busca pela melhor versão das suas performances como leitoras foram dimensões notórias do princípio ao fim da atividade.

Contudo, as estudantes também ressaltaram o quanto pode ser uma tarefa complexa gravar o áudio de uma história lida, devido aos vários fatores mencionados ao longo do texto, tais como os ruídos externos ou mesmo os erros na dicção. Essa é uma atividade que exige concentração, persistência e disciplina, embora resulte em grandes aprendizagens. O desafio é pensar como se apropriar dessas tecnologias, dessa forma de conhecer, tanto na educação, como na cultura em geral, pois faz parte do papel do docente, ou futuro professor(a), familiarizar-se com as tecnologias para introduzi-las na sua sala de aula (MORAN, 2012).

Por meio do *feedback* das estudantes, percebemos que há uma avaliação positiva em utilizar o *podcast* com turmas de graduandos que estão se preparando para exercer a docência, apresentando-se como ferramenta potente de uso pedagógico, a qual exigirá habilidades para o exercício constante da leitura literária em sala de aula. Pesquisas sobre *podcasts* têm apontado um grande potencial para motivar práticas de produção de conhecimento e aprendizagem. Estes recursos podem

ser aplicados em contextos de ensino, tanto para serem desfrutados (ouvir) como produzidos (construção), como, nesse caso específico, a leitura de histórias da literatura infantil pelas graduandas, permitindo participação mais ativa das estudantes na ampliação de seu repertório sobre livros de histórias de literatura infantil, bem como a democratização ao acesso dessas histórias ao utilizarem meios midiáticos como os *podcasts*.

Conforme apresentado ao longo do texto, foram inúmeras as vantagens elencadas pelas estudantes a respeito do uso do *podcast* como ferramenta tecnológica. A inserção das TICs no ambiente educacional depende primeiramente da formação do professor em uma perspectiva que procure desenvolver uma proposta que permita transformar o ambiente de sala de aula em algo dinâmico e desafiador. Com o suporte das tecnologias e o uso do *podcast* para leitura e acesso de histórias no que se refere ao processo de produção, percebemos que a ferramenta pode auxiliar e muito no processo formativo do leitor. Foi notório o quanto essa atividade exigiu uma postura de leitor comprometido com a realização de uma leitura com fruição, ao mesmo tempo aproximando as graduandas da literatura infantil. Cabe colocar, no entanto, que o *podcast* é um recurso midiático que vem se mostrando relevante na mediação entre o leitor, a história e a criança. Contudo, o objetivo principal é que as pessoas envolvidas se encontrem com as histórias, se encantem com elas e descubram o que a leitura pode representar em suas vidas.

Dessa forma, é possível afirmar que recursos em áudio são alternativas que podem contribuir para o acesso à informação, como no caso do uso de *podcasts* tanto para quem produz os áudios quanto para quem os escuta. Porém, o simples acesso à tecnologia não é o bastante. É preciso criar espaços de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas ferramentas. Para isso, é preciso investir na formação desse professor a fim de que ele possa não apenas dominar o uso das tecnologias, mas ter claro o seu papel como mediador, como alguém capaz de encantar

seus alunos por meio da leitura/escuta de histórias, uma leitura que pode ser compartilhada, que, segundo Colomer (2007, p.106), é a base da formação de leitores.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literário na escola.** São Paulo. Ed. Global, 2007.

FAILLA, Zoara. Retratos: leitura sobre o comportamento leitor do brasileiro. In. CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Instituto A. Francesquini, 4ª Edição, 2015.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores.** São Paulo: editora nacional, 2010

HAUSMAN, Carl; MESSERE, Fritz; O'DONNELL, Lewis; BENOIT, Philip. **Rádio – Produção, programação e performace.** São Paulo: Cengage, 2011.

INAF BRASIL. **Resultados preliminares.** Ação Educativa. Instituto Paulo Monte Negro. Ação Social do IBOPE, 2018.

INFANTE, Isabel - Emissões Livres. In **Revista Exame Informática**, nº 130, Abril, 106-109, 2006.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1999.

LOZANO, Carlos Sánchez. **Mediadores de lectura: los protagonistas secretos de la transformación lectora que vive Colombia.** 22 de abril de 2018. Link de acesso: (<https://www.razonpublica.com/index.php/suscribase.html>)

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

PATTE, Geneviève **Deixem que leiam.** Rio de Janeiro, Rocco Editora. 2012.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.


ROSELL-AGUILAR, Fernando. **Top of the pods—In search of a podcasting “podagogy” for language learning.** Computer Assisted Language Learning, v. 20, n. 5, p. 471-492, 2007.

ROSSINI, Carolina Almeida Antunes. **Green-Paper: The State and Challenges of OER in Brazil: From Readers to Writers?** Berkman Center Research Publication n. 2010-01, 2010. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1549922>. Acesso em: jun.2019.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livro-rea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf> . Acesso em: jun.2019.

TEIXEIRA, M. M. & Silva, B. D. da. (2010). **Rádio Web e Podcast: conceitos e aplicações no ciberespaço educativo**. In: Actas Icono: Revista de Comunicación, Educación y TIC. Madrid, vol. 14., n. 4, set/2010, p.253-261. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/13649>.





“DEVAGAR TAMBÉM É PRESSA”¹: UMA ETNOCARTOGRAFIA COM OLHOS DO BOTÃO DO TÉDIO

Marcos Ribeiro de Melo

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

Vivianne Lima Santos

*Ai, os meus bigodes. É tarde, é tarde, é tarde
É tarde, é tarde, tão tarde até que arde
Ai, ai, meu deus
Alô, adeus, é tarde, é tarde, é tarde
Não, não, não, eu tenho pressa
Eu tenho pressa à beça.*
(Coelho branco – Alice no país das maravilhas)

Sinto pelo ocioso uma grande admiração e uma inveja secreta. Pergunto-me de onde terá conseguido sua entrada grátis para as esquinas nas quais o mundo se encena, de que fonte milagrosa continua a tirar tempo para olhar a cidade que ninguém mais olha.
(Vivian Abenshushan – Genealogia do ocioso)

Tal qual o coelho branco de colete vermelho de *Alice nos país das maravilhas* (1951), vivemos sob o domínio da pressa, numa espécie de tara do agora. Correndo contra o relógio num regime temporal cronos-cronificado, tempo de trabalho e consumo contínuos, onde paulatinamente as distinções entre dia e noite, claro e escuro, ação e repouso são minadas. Nesse tempo, o lazer é sempre um dia de domingo a anunciar a segunda-feira.

Nesse tempo, o ócio parece ser inimigo, talvez por ousar desnaturalizar a função de empreender na qual se engajam reiteradamente

1 Oração conhecida pela boca do mestre de capoeira Pastinha.

nossas almas-empresa, diria Deleuze (1992a), e nossos corpos 'saudáveis', uma saúde que se mensura pela performance da vida ativa; e a figura do ocioso é associada à anormalidade e à doença. Nesse tempo, socorro, já não sentimos nada²: habitamos uma "zona de insensibilidade, de amnésia, de tudo que impede a possibilidade de experiência" (CRARY, 2016, p. 26), ou melhor, de tudo que poderia abrir espaço para a experiência, aquilo que nos tiraria desse tempo acelerado e cronometrado, escavando um outro tempo, tempo intensivo, senhor tão bonito³. Estamos cansados pela sensação de que os relógios aumentaram suas velocidades, de que o tempo está encolhido por esse ritmo acelerado. Nossos corpos têm adoecido por - diuturnamente e até mesmo no sono interrompido em muitos corpos por corações acelerados e crises de ansiedade - performarem a moral da vida ativa. Nossos corpos estão cansados, mas, mesmo assim, estão apressados, não podem parar, sempre dispostos a retornar às atividades capitais de produção (DELEUZE, 2010; PELBART, 2016)⁴.

"Quem são os únicos que não têm pressa?", indaga-se Abenshushan (2020b, p. 5), "os vagabundos, os farristas, os desocupados e as crianças, que são as imperadoras do tempo verdadeiramente livre [...]. Todas elas se encontram em posse de seu tempo e enquanto brincam ou caminham a esmo não há um ponteiro que lhes recorde a hora". Apesar de Abenshushan (2020b) estabelecer essa diferença entre crianças e adultos nos usos do tempo livre e/ou na possibilidade de tê-lo, não podemos

² Ver Socorro, do cantor e compositor Arnaldo Antunes, no álbum *Um som* (1998).

³ Ver *Oração ao tempo*, do cantor e compositor, Caetano Veloso no álbum *Cinema Transcendental* (1979).

⁴ Por outro lado, seguindo as pistas de Deleuze (2010), encontramos a figura do esgotado que, diferente do cansado, não pode mais realizar o possível. No esgotamento, "combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, mesmo que se conclua algo. [...] Não se cai, entretanto, no indiferenciado, ou na famosa unidade dos contraditórios, e não se é passivo: está-se em atividade, mas para nada" (DELEUZE, 2010, p. 69).

nos furtar em perceber que ninguém escapa à velocidade vertiginosa dos nossos dias. O cotidiano das crianças é cada vez mais tomado por múltiplas tarefas e pela integralidade do tempo escolar.

Como sujeitos neoliberais, crianças “adultecidas” fazem de suas vidas um empreendimento, governando a si próprias por meio de uma liberdade (auto)regulada, “procurando maximizar o próprio capital humano, projetando seu futuro e buscando se moldar a fim de se tornar aquilo que deseja ser” (ROSE, 2011, p. 215). Estamos submetidos a um modelo de subjetivação empresarial que tem a concorrência como norma de conduta (DARDOT e LAVAL, 2016). A escola e as crianças não escapam a isso. Munidos de inúmeras telas, aparelhos celulares em sua maioria, estamos em contato ininterrupto com um fluxo de imagens e palavras, um “excesso sem densidade” que conspira “contra a produção e coagulação dos significados” (SIBILIA, 2012, p. 87). Excesso de informação, excesso de imagens e ideias clichês, ausência de experiência, ausência de um (nosso) caminhar infantil a ermo, ausência de um pensamento incorporado, um pensamento-arte que brota do chão desse tempo intensivo da experiência, desviando-nos da sina de ser adultos empreendedores de si.

Neste texto, por entre os fotogramas da animação fantástica em *stop-motion*⁵ *Coraline e o Mundo Secreto* (2009), dirigida por Henry Selick, nos deparamos com o tempo livre da personagem principal, Coraline Jones, uma menina de cabelos azuis e com muito pouco a fazer em seu novo lar. Ela é o contraponto da narrativa em relação à vida de seus pais, adultos sempre ocupados e com pressa, trabalhando com seus olhos fixos nas telas de seus computadores. Ao ler as imagens do filme *Coraline e o Mundo Secreto* (2009), encontramos as forças indesejadas e improdutivas do tempo livre, do tédio, do sono, da imaginação e da

⁵ *Stop-motion* é a técnica de animação que utiliza a fotografia de objetos e diversos materiais, fotograma por fotograma, com ligeiras diferenciações de posição ou formato dos objetos entre os fotogramas para criar a ilusão de movimento (RIBEIRO, 2009, p. 01)

infância. Infância a partir daqui compreendida como experiência limite da/na linguagem (AGAMBEN, 2015). Uma condição da experiência, não uma questão cronológica, mas de uma temporalidade intensiva. Um tempo da vida que não é marcado pela sucessão dos movimentos numerados, mas pela lógica da invenção (KOHAN, 2007).

No tateio desse tempo infantil da invenção, o grupo de estudos e pesquisas Balbucios⁶, desde 2016, tem produzido instalações conceituais-metodológicas na intercessão entre cinema, psicologia e educação. No agenciamento com filmes protagonizados por crianças, tentamos cultivar uma (des)aprendizagem do que somos nesses tempos acelerados dos cérebros hiperconectados, experimentando resultados imprevisíveis com o método da etnocartografia de tela (VASCONCELOS; MELO, NETO, 2019; MELO, VASCONCELOS, NETO, 2020). Falamos em pesquisas-experiências fílmicas, artesanias feitas com as ressonâncias do procedimento etnográfico de produzir diários do campo-tela, da crítica cinematográfica e com a experimentação de práticas atencionais cartográficas, implicando “uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis” (KASTRUP, 2015, p. 141), mecanismo infantil, uma política de resistência e desobediência diante dos poderes e saberes psis e pedagógicos do que seriam as crianças, do que seriam os humanos.

Na narrativa fantástica de *Coraline* (2009), a personagem principal se depara com um outro tempo repleto de personagens-outros, que se tratam de outras versões das pessoas e das coisas, compondo outras geografias subjetivas constituídas por essas pessoas e coisas com as quais a garota convive em seu cotidiano, só que com aspectos que, por

⁶ Este artigo é parte do resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo “Balbucios: gaguejar uma infância”, entre os anos de 2018 e 2019. Pesquisas de iniciação científica intituladas “Infância e narrativa fantástica: fabulando mundos com o cinema” e “Fabulação de si e do mundo: infância, imagens e narrativas fantásticas”, financiadas com bolsas do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq) e Coordenação de Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (PIBIC/COPES/UFS).

vezes, parecem ultrapassar os limites do mundo no qual a garota vive, causando-lhe certo estranhamento. Roas (2017, p. 68) vai nos dizer que o objetivo da narrativa fantástica é, “precisamente, desestabilizar os limites, questionar a validade dos sistemas de percepção do real que todos compartilhamos”. Todorov (1975) acrescenta que esse questionamento, sobre o que de fato é real ou o que não passa de uma ilusão, não se restringe somente às personagens. Os leitores/espectadores também se veem imersos nesse lugar de incertezas, pois ambos vacilam entre o real e o fantástico. Podem esse lugar de incertezas e o tédio vivido pela garota de cabelos azuis desacelerar a fugacidade de nosso tempo e produzir experiências que nos forcem um pensamento a respeito de nossas vidas velozes?

I. TÉDIO E CRIAÇÃO: ABERTURAS (IM)POSSÍVEIS DE SI

Não ter nada para fazer é diferente do não querer fazer nada. O não querer fazer nada, porque assim sequer, corresponde ao ócio. É uma decisão. No ócio não há tédio. Há tédio quando somos obrigados a nada ter o que fazer, quando somos obrigados a esperar que o tempo passe (...) Crianças também passam por situações como essas, mas de modo diferente de muitos adultos que permanecem inertes com o olhar fixo no além, costumam inventar alguma atividade: andam, correm, falam, desenhavam, brincam. Elas querem ser donas do tempo, não suas escravas (LA TAILLE, 2009, p. 16-17).

Pouco tempo depois de chegar à sua nova residência, o Palácio Cor-de-rosa, uma chuva torrencial impede Coraline de se manter ocupada fora de casa, desbravando as novidades de um inexplorado território. Proibida de sair e ainda vestida com sua capa de chuva e um par de galochas amarelas, a menina interrompe o trabalho dos pais, irritando-os. Senhora de seu próprio tempo, logo Coraline é obrigada a se ocupar para não perturbar os adultos. Com uma lista em mãos, feita por seu pai

para explorar a casa com mais de 150 anos em que mora, a menina terá que contar quantas portas e janelas há por ali, além de listar tudo que for azul. O semblante entediado transparece a chateação por achar não ter sido ouvida por seus pais. A menina lista o que encontra pela casa, sempre adjetivando e levando em consideração os aspectos negativos daquilo que encontra: "12 janelas com goteira" e "um menino chato, de azul, num quadro extremamente chato".

O tédio é um "privilégio" do sujeito moderno, e "normalmente surge quando não podemos fazer o que queremos, ou temos que fazer o que não queremos" (SVENDSEN, 2006, p 20). É uma experiência do tempo que brota da falta de significado e de uma consequente "perda do mundo". O tédio não é uma questão de ócio ou de ocupação, de trabalho ou de liberdade, mas de significado. Seguindo as pistas de Deleuze (2010), podemos perceber uma relação de proximidade entre a figura do entediado e do esgotado, que, diferente do cansado, não pode mais realizar o possível. No esgotamento,

[...] combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, mesmo que se conclua algo. [...] Não se cai, entretanto, no indiferenciado, ou na famosa unidade dos contraditórios, e não se é passivo: está-se em atividade, mas para nada" (DELEUZE, 2010, p. 69).

É nessa falta de significações prévias, nessa atividade para o nada, onde as palavras conhecidas não mais cabem nos lugares esperados, que algo acontece, que o tempo-experiência irrompe num

[...] gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspen-

der a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Coraline, que já não aguentava mais a mesmice de sua nova rotina, encontra bem ali, nas dobras de um dos tapetes da casa, uma possibilidade. Enquanto pula uma dobra, e outra se forma, ela contorna o tédio e assume as rédeas de seu tempo. O tédio aparece nos arfares de Coraline, como motor propulsor da imaginação⁷. Como motor propulsor na invenção de (im)possíveis. É no justo momento em que tudo lhe parece tão desinteressante que a flutuação de sua atenção a faz se deparar com uma porta atrás de uma caixa. No plano, vemos a menina ajoelhada diante de uma diminuta porta coberta por um papel de parede branco, numa tentativa de escondê-la. Enquanto alisa a porta e a fechadura, inventa um problema e pergunta, aos gritos:

Coraline – *Ei, mãe. Onde essa porta aqui vai dar?*

Mãe – *Estou ocupada. Muito ocupada!*

Coraline – *Acho que ela está trancada. Vem cá!*

Mãe – *Você vai parar de me interromper se eu abrir pra você?*

Diante da mesma porta, mãe e filha não viam a mesma coisa. O que move Coraline é o problema que, para ela, acabara de se estabelecer, uma ideia. A mãe, por sua vez, apenas se preocupava em dar continuidade ao que havia momentaneamente parado diante dos apelos da

7 “Assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação. Então, por que dizer que as imagens poderiam “tocar o real”? Porque é um enorme equívoco querer fazer da imaginação uma pura e simples faculdade de desrealização. Desde Goethe e Baudelaire, entendemos o sentido constitutivo da imaginação, sua capacidade de realização, sua intrínseca potência de realismo que a distingue, por exemplo, da fantasia ou da frivolidade. É o que fazia Goethe dizer: “A Arte é o meio mais seguro tanto de alienar-se do mundo como de penetrar nele” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 208).

garota. Kastrup (2018) aponta que a criação não é um processo espontâneo, mas exige estabelecer uma "atenção à espreita", assemelhando-se a um encontro, uma experiência sem piloto.

Diversos artistas, quando interrogados sobre seu processo de criação, afirmam que são tomados pelas ideias que lhes servem de inspiração; são acometidos por elas como se elas os invadissem. Eles não escolhem as ideias. Ao contrário, é como se fossem escolhidos por elas. (KASTRUP, 2018, p. 91-92)

Apesar de apenas ter encontrado tijolos vermelhos atrás da porta, ideias já haviam invadido o corpo de Coraline. Sob a calmaria da noite, um dos últimos obstáculos ao regime temporal 24/7⁸, o sono se fazia presente. É no estado indistinto entre uma possível vigília e um provável sono, um mundo espectral, que as criações de Coraline se estabelecem.

Um mundo 24/7 é um mundo desencantado, com sua erradicação das sobras e da obscuridade, e de temporalidades alternativas. É um mundo idêntico a si mesmo, um mundo com o mais raso dos passados, e por isso sem espectros. [...] Um mundo 24/7 produz uma equivalência aparente entre os que está imediatamente disponível, acessível, utilizável, e o que de fato existe. O espectral é, de alguma maneira, a intrusão ou irrupção no presente de algo que está fora do tempo, dos fantasmas daquilo que a modernidade não descartou, das vítimas que não serão esquecidas, da emancipação abortada (CRARY, 2016, p. 29).

O mundo espectral parece equivaler àquilo que Rolnik (2018) compreende como uma abertura às forças que agitam o mundo e produzem outras maneiras de ver e de sentir, afectos e perceptos que excedem as situações vividas e suas representações. Os sonhos de Coraline não são a representação da realidade e nem a repetição de mecanismos psicoló-

⁸ O regime 24/7 diz respeito à nossa disponibilidade contínua de trabalho e consumo 24 horas por sete dias na semana (CRARY, 2016).

gicos inconscientes. O sonho, compreendido como imagem, não ocupa uma posição objetiva nem subjetiva. Mesmo quando entendida como imagem mental, faz parte de um ciclo inventivo, de uma gênese comum marcada pela sua exterioridade. Desmontando a dicotomia entre imagens mentais (percepções, sonhos, desejos, alucinações) e imagens materiais (fotografia, pintura, cinema, publicidade, televisão), a imagem-sonho de Coraline já é exterior.

[...] mesmo quando parece habitar o fundo de nossa alma. Aí, onde ela já mostra sua dimensão de exterioridade, a imagem possibilita não apenas a importante sensação de estranhamento, mas também uma promessa de invenção e de resistência em relação aos regimes totalitários da subjetividade contemporânea (KASTRUP, 2012, p. 72).

Sendo exterior, portanto, o sonho não pertence a uma intimidade, mesmo quando sentido assim. Trata-se, assim podemos pensar, de uma abertura ao plano coletivo de forças, uma imagem que não é coisa acabada, mas um campo de virtualidades, de experimentações e novos possíveis.

II. PARA ALÉM DA PEQUENA PORTA: OLHOS DE BOTÃO

À noite, ali onde sono e sonho se fazem presentes, Coraline dorme. Logo é acordada pelos movimentos de um pequeno camundongo saltador, que a guia novamente até a pequenina porta que havia encontrado mais cedo. Ao abri-la, desta vez, não encontra mais os limites dos tijolos, mas um longo túnel cintilante. Sonho? Realidade? Nada disso era importante naquele momento, era necessário seguir. Agachada, vestida com seu pijama laranja, a menina percorre o túnel e adentra uma outra porta. Naquele lugar, as coisas lhe pareciam familiares, mas também diferentes. Atraída por um “cheirinho bom” vindo da cozinha da casa – sim, aquela era uma casa igual à sua, mas outra casa –, Corali-

"DEVAGAR TAMBÉM É PRESSA"

ne encontra sua mãe e lhe pergunta o que estaria fazendo ali em plena madrugada. Ao virar-se em sua direção, Coraline é surpreendida por uma figura igual à mãe, mas com olhos de botão.

Coraline – Você não é minha mãe. A minha mãe não tem esses bo-bo-bo...

Outra-mãe – Botões? Você gostou? Eu sou a sua outra mãe, bobi-nha. Agora vai lá dizer pro seu outro-pai que o jantar está pronto. Vai chamá-lo. Ele está trabalhando.

Com ar desconfiado, Coraline segue em direção ao escritório do pai. Encontra-o diante de um piano, dedilhando algumas notas.

Coraline – Olá!

Outro-pai – Olá, Coraline. Fiz uma canção. Quer ouvir?

Coraline – O meu pai não sabe tocar piano, – adverte a menina.

Outro-pai – Não é necessário, – explica o pai – é esse piano que me toca (grifo nosso).

Aqueles outra-mãe e outro-pai, aquela outra-casa lhe pareciam muito mais interessantes e divertidos. Naquele outro-mundo havia comidas saborosas, risos e, o mais importante, seus pais tinham tempo para ela. Cansada da aventura que vivera, foi levada até seu quarto pelos novos pais e adormeceu novamente. Ao acordar em seu antigo quarto e se deparar novamente com os tijolos atrás da porta, teve certeza que havia vivido um sonho "muito real". Seus pais, suas preocupações com os trabalhos e suas vidas corridas continuavam ali. Coraline prosseguia a reclamar que eles não lhe escutavam. Naquela noite, esperava dormir e rever sua outra-família. Entre idas e vindas, no entanto, um dos retornos lhe reservaria uma surpresa: um convite.

Outra-mãe – Você gosta daqui, não gosta, Coraline? Você poderia ficar aqui pra sempre, se quisesse.

Coraline – É mesmo?

Outro-pai – Claro, a gente vai cantar e brincar. E a sua mãe vai fazer os seus pratos prediletos.

Outra-mãe – Só tem uma coisinha de nada que precisa fazer.

Coraline – O que é?

Outro-pai – Uma surpresa.

Outra-mãe – Pra você, nossa bonequinha – enquanto lhe entrega uma caixa enfeitada com um laçarote vermelho.

Em *close-up*, o plano mostra o rosto de Coraline, enquanto abre a caixa. Dentro dela há dois botões pretos, agulha e um carretel de linha. O rosto de Coraline é de pavor. O preço de permanecer ali é de trocar seus olhos pelos olhos de botão iguais aos da mãe, do pai e de todos que fazem parte daquele mundo.

Outra-mãe – Preto é tradicional, mas se quiser pode ser rosa ou vermelho ou amarelo. Poderá me deixar com inveja – usando um tom jocoso em sua voz.

Coraline – De jeito nenhum, não vai costurar botões nos meus olhos.

Outra-mãe – Ah, mas você precisa dizer um sim se quiser ficar aqui.

Outro-pai – É tão fininha que nem vai sentir – diz o pai manipulando a agulha.

Outra-mãe – E então, querida, a decisão é sua. *Só queremos o melhor pra você* (grifos nossos).

Coraline – Eu vou pra cama agora – diz a menina gaguejando.

Coraline inventa uma desculpa para se livrar daquela situação e diz que está cansada e com sono. Corre até as escadas em direção ao quarto, mas é logo interceptada pela mãe, que lhe afirma:

Outra-mãe – Nós não estamos nenhum pouco preocupados. *Logo você vai ver as coisas do nosso modo* (grifos nossos).

A outra-mãe parece não querer que a menina enxergue com seus próprios olhos. Como as mãos que tocam o piano pelo pai, sua filha verá o mundo com seu olhar [de botão], pois, como dirá seu pai, "a força dela [da outra-mãe] é a nossa força". Como Coraline também somos surpreendidos: temos olhos de botão! Nossos olhos são muito bem educados por instituições, entendidas aqui como conjunto de lógicas que nos atravessam e nos constituem, configurando nossa percepção (PAULON, 2006). Experimentando etnocartografar com olhos de tédio esse outro-mundo, nossa percepção se embaralha, apequena e, ao mesmo tempo, agiganta-se: a outra-mãe seria o duplo da instituição materna chamada de educação (PARAÍSO, 2011).

Afinal, a quem cabe cuidar e educar? De quem é a responsabilidade de normalizar condutas das crianças no 'seio' da família e da escola? A quem cabe educar o olhar, o modo de ver e de sentir o mundo das crianças? Que mundos as crianças fiam por meio desse olhar educado, olhar de botão? A pátria amada do mundo, mãe gentil nos ensina a olhar, alinhavando nossos olhos pelos fios da moral civilizatória desse tempo (de gênero, de faixa etária, de classe, moral empreendedora da vida ativa e cansada, moral midiática e digitalizada, moral da família moderna, triangularizada e sempre reeditada, moral individualizante). A força das instituições arrimos da moral instituída, são a nossa força! Desejamos instituições. Diante da indigesta cena das crianças presas na teia de aranha da outra-mãe, da teia das instituições, como escapar? Haveríamos de encontrar os olhos de ver, de encontrar modos de (des) educar nossos olhares cansados? Haveria modos de infantilizar⁹ nosso olhar? Poderíamos ver mais?

⁹ Kohan 2007.

III. ABERTURAS: VAZAR A TELA DE UM OLHO BOTÃO

O tédio foi o botão-dispositivo para transpor a porta e ousar nos encarar de perto, ousar revolver nossa terra apequenada, feita jardim tão bem ordenado, feita música tão bem orquestrada. Como indica Calou (2021), etnocartografar se trata de *estar perto e dentro*, tornar-se familiar ao campo-mundo e, ao mesmo tempo, ensaiar uma experiência do fora, de estranhar o mundo. Situar-se *contra*, dissociar-se do presente em que habitamos e que nos habita, das instituições que encarnamos e que nos encarna.

Então, podemos dizer que o encontro da etnografia de tela com a atenção cartográfica faz apostar num entremeio de um pensamento-memória, alinhavando uma análise que se tece junto à história (um cinema em aliança a imagens clichês de um mundo dado, como ferramenta para a compreensão de determinados contextos históricos e seus modos de ver, perceber, sentir, conviver, desemaranhando as instituições que compõem tais modos). Ao mesmo tempo, um pensamento-criação contra a história (o cinema como produção de imagens que dão expressão a mundos que estão pedindo passagem nas brechas desse mundo dado). Se tais formas de analisar não podem coincidir, elas dão as mãos para articular esses modos-outras de pensar, de olhar, de ver as imagens em movimento.

Os olhos de botão podem ser compreendidos como uma metáfora sobre como vemos o mundo, pois a percepção é uma redução dos possíveis, uma subtração, uma moral (DELEUZE, 1992b; KASTRUP, 2012; LE BRETON, 2016).

Os olhos não são somente receptores da luz e das coisas do mundo, eles são seus criadores enquanto o ver não se resume num decalque vindo do exterior, mas da exteriorização de uma visão de mundo. Ver é pôr a prova o real através de um prisma social e cultural, de um sistema de interpretação que carrega a marca da história pessoal de um indivíduo imerso numa trama social e cultural (LE BRETON, 2016, p. 94).

Os olhos de Coraline eram novidade naquele mundo, uma novidade desobediente e questionadora, um perigo aos ordenamentos ali estabelecidos. Uma força intempestiva que precisava ser governada e controlada, pois seu olhar, que a princípio era só encanto pelo outro-mundo, tinha a potência de ver tudo diferente e “despraticar as normas” (BARROS, 2018, p. 46). Nesse sentido, a infância “pode ser percebida como um território de ingovernáveis delírios e indomesticáveis devires” (GALLO e LIMONGELLI, 2020, p. 2).

REFERÊNCIAS

ABENSHUSHAN, Vivian. Genealogia do ocioso. **Cadernos de leitura**: série intempestiva, n. 104, Belo Horizonte: Editora Chão de Feira, 2020a. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno104/>. Acesso em 14 maio 2021.

ABENSHUSHAN, Vivian. Notas sobre os doentes de velocidade. **Cadernos de leitura**: série intempestiva, n. 105, Belo Horizonte: Editora Chão de Feira, 2020b. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno104/>. Acesso em 14 maio 2021.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CALOU, Antonio Leonardo. **“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”**: micropolíticas do desejo de morte e práticas de resistência em trajetos homossexuais. Qualificação de tese de doutorado. UFRN/PPGPSI: Rio Grande do Norte, 2021.

CORALINE e o mundo secreto. Direção de Henry Selick. Estados Unidos: Universal Pictures, 2009. 1 DVD (100 min).

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Um retrato de Foucault. In: **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992a, p. 131-151. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles. Três questões sobre seis vezes dois. In: **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992b, p.53-77. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos/o esgotado. São Paulo: Zahar, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Pós: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.

GALLO, Silvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesq.**, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nRFqxjr3fNkYyPCBkvGPQnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 de jun. de 2021.

KASTRUP, Virgínia. Flutuações da atenção no processo de criação. In: _____. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 89-99.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe H.; ALMEIDA, Maria Clara de. O ciclo inventivo da imagem. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.15, n.1, jan./jun. 2012, p. 59-74.

LA TALLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MELO, Marcos; VASCONCELOS, Michele; SOUZA NETO, Edson. “Os dentes afiados da vida preferem a carne na mais tenra infância”: etnocartografar com olhos de besta. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-28, 18 nov. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2020.48116>.

ORTEGA, F. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda *et al* (orgs.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 147-160.

PAULON, Simone. A desinstitucionalização como transvaloração. Apontamento para uma terapêutica ao niilismo. **Athenea Digital** - num. 10: 121-136 (otoño 2006).

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. n-1 edições, p. 37- 47, 2016.

RIBEIRO, Thiago Franco. **Animação em stop-motion: tecnologia de produção através da história**. Dissertação (mestrado). Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. 160p.


SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SVENDSEN, Lars. **Filosofia do tédio**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006.

VASCONCELOS, Michele; MELO, Marcos; SOUZA NETO, Edson. Etnocartogra-

“DEVAGAR TAMBÉM É PRESSA”

far com olhos rebeldes: infantilando imagens com “A culpa é do Fidel”. **Inter-disciplinar**, São Cristóvão, v. 29, p. 207-223, jun. 2018. Universidade Federal de Sergipe.



ERA UMA VEZ... A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NAS RODAS DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos

I. INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, as crianças constroem uma relação com a leitura em situações cotidianas na Educação Infantil. A roda de histórias, uma das mais tradicionais atividades presentes na rotina educacional, apresenta-se como um *locus* para a prática social da leitura, na qual crianças pequenas podem interagir com livros e leitores, favorecendo o processo de aprendizagens significativas.

Diversos estudos têm sinalizado as contribuições da leitura literária no desenvolvimento infantil, constatando que o ato de ouvir histórias e participar de diálogos acerca daquilo que foi lido promove a ampliação de repertórios linguísticos variados. Os estudos nessa perspectiva vêm fornecendo valiosa contribuição para a compreensão do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, possibilitando às crianças oportunidades de aprendizado de vocabulário e o desenvolvimento de diferentes habilidades do pensamento, bem como a ampliação das experiências de letramento, a compreensão mais alargada acerca da escrita e do conhecimento de letras, estimulando o prazer pela leitura e o desejo de aprender a ler (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011; SEPÚLVEDA, 2015; NASCIMENTO, 2012; CARDOSO; SEPÚLVEDA, 2015, dentre outros).

Nas rodas de histórias, ao observarem e escutarem o professor contando ou lendo histórias, as crianças desenvolvem a dimensão lúdica e imaginativa, possibilitando o caminhar em mundos distintos no tempo

e no espaço em que se encontram, adentrando no contexto lúdico e encantado. A vivência nas rodas de histórias possibilita às crianças a experiência de se emocionar, sentir prazer, aguçar sua imaginação, ter contato com livros, autores e leitores, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo, sua imaginação e criatividade, suas experiências emocionais, sensoriais, expressivas, sociais, dentre outras (CORSINO, 2010).

De acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 39), as rodas de histórias envolvem um adulto que lê e um grupo de crianças que são convidadas a participarem de um processo coletivo na posição de ouvintes e interlocutores. Corroboramos com as autoras ao afirmarem que a roda de histórias é uma atividade dialógica promotora de interações entre adultos e crianças, um espaço coletivo para ouvir e falar, e, nesse processo de alternância entre ouvinte e interlocutor, as crianças expressam e defendem suas ideias e compreensões com base no que foi lido ou contado. Nesse sentido, as rodas de histórias favorecem a comunicação entre os pares e com os adultos, exigindo a escuta atenta na fala do outro, motivando a atenção e respeito ao outro. Possibilitam, assim, que as crianças expressem seus pontos de vista, desenvolvam habilidades de argumentação, incentivando a capacidade crítica e estimulando a participação infantil (NASCIMENTO, 2012).

É através da participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e interesses que as crianças desenvolvem aprendizagens mais extensas e variadas e exercem seus direitos enquanto cidadãs. Num processo interativo e dialógico em que crianças e adultos se reúnem, as rodas de histórias se apresentam como espaço privilegiado para a promoção dos direitos de participação das crianças no contexto da Educação Infantil.

No campo dos estudos sociais da infância, torna-se primordial a compreensão das crianças enquanto atores sociais, sujeitos ativos e participativos na sociedade, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas, com suas potencialidades e de modo distinto do adulto, realizam interações com seus pares e com o mundo que os cerca (SARMENTO, 2005).

Compreender a criança como ator social significa reconhecê-la como um sujeito ativo socialmente, situado no tempo e no espaço, sujeito de direitos, participante e protagonista de suas ações. Essa maneira de compreender a criança vem problematizando novas questões para o entendimento da participação infantil e vem assumindo um papel relevante na solidificação da visão da criança como ator social e sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), segundo a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC, 1989)¹.

A emergência e a consolidação desses direitos afetam diretamente a esfera educacional, sendo imprescindível efetivarmos a ideia de que a criança participa ativamente e de diferentes formas das atividades pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora, superando as concepções tradicionais da criança como passiva nos seus processos de socialização (SIROTA, 2006; BELLONI, 2009).

É necessário situar a concepção de participação aqui defendida. De acordo com Sarmiento², participação é exercer um modo de ação influente com poder de decisão num contexto concreto, no qual esta ação tem possibilidade de intervenção social no contexto em questão. Agostinho (2010) assim se posiciona, ao afirmar que a participação infantil implica que as opiniões das crianças exerçam uma ação influente e que, nesse contexto, elas possam expressar livremente suas opiniões, expectativas, sentimentos, interesses e necessidades, e que suas opiniões possam ser consideradas para a tomada de decisões nos assuntos que lhes afetam. Para a autora, isto implica no envolvimento democrático nos

¹ A CDC foi adotada em assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, foi ratificada por 196 países. No Brasil, a CDC foi ratificada em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.

² O conceito aqui apresentado é fruto de reflexões discutidas na ocasião do Seminário Permanente de Sociologia da Infância, coordenado pelo Professor Dr. Manuel Sarmiento, no Instituto da Educação da Universidade do Minho (CIEC/IE-UMI-NHO), Braga/Portugal, durante a realização do Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Infância, cultura e sociedade.

contextos de vida das crianças tais como as famílias, escolas, governos, dentre outros espaços.

No âmbito das orientações oficiais, a área da Educação Infantil nos últimos anos tem incorporado a concepção de criança com direitos e vem apontando caminhos para os profissionais da área de como considerar as potencialidades da criança em suas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI), documento mandatário, aborda os princípios, os fundamentos e os procedimentos para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para essa etapa da educação básica, concebendo a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 12).

As DCNEI reconhecem a capacidade das crianças pequenas de estabelecerem múltiplas relações entre si e entre adultos, compreendidos enquanto categoria geracional, afirmando suas potencialidades na participação ativa nos contextos em que se inserem. O documento se apresenta como certificador da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação ao conceber o currículo como um conjunto de práticas que buscam a articulação entre os saberes das crianças e os conhecimentos cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009, p. 1). Ao sugerir propostas pedagógicas para a Educação Infantil, as diretrizes curriculares salientam a necessidade de se considerar as contribuições das crianças na prática pedagógica, reconhecendo sua capacidade de participação.

Nessa trilha de proposições, diversos estudos vêm sendo empreendidos no sentido de compreender as dimensões da participação das crianças nos espaços da Educação Infantil, mas, especificamente, a participação efetiva na prática pedagógica, fornecendo elementos para pensarmos em uma educação que acolha a opinião, as ações e as manifestações das crianças frente ao proposto pelos adultos e que as rotinas

de creches, bem como pré-escolas que respeitem os anseios e as necessidades das crianças, levando em consideração a visão da criança como ator social e sujeito de direitos (AGOSTINHO, 2010; FERREIRA, 2012; VASCONCELOS, 2017).

A partir dos pressupostos teóricos elencados questionamos: como tem sido a participação das crianças nas rodas de histórias na Educação Infantil? O que as falas das crianças e suas interações com as rodas de histórias apontam? Como tem sido a mediação entre a criança e a literatura infantil nas práticas pedagógicas? Na tentativa de responder a essas perguntas, tecemos algumas considerações sobre participação infantil para dialogar com o episódio interativo recolhido em situação de pesquisa³, que teve como objetivo compreender a participação de crianças na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica.

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre as possibilidades de participação das crianças nas rodas de histórias desenvolvidas nas práticas pedagógicas, numa perspectiva sociológica, buscando compreender como a criança, reconhecida enquanto ator social e sujeito histórico, participa dos seus contextos de vida, particularmente em situações cotidianas da Educação Infantil.

II. A TRAJETÓRIA DE GERAÇÃO DOS DADOS

Participou da pesquisa um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil localizada na cidade de Aracaju/SE. Para alcançar os objetivos elencados para o presente estudo, foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participan-

3 Trata-se da pesquisa realizada sobre a temática e que compôs a minha tese de Doutorado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2020, intitulada “Minha tia mandou pintar mais”: A Participação de crianças pequenas na Educação Infantil e suas influências na prática pedagógica.

te com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo dos momentos envolvendo as práticas pedagógicas, as conversas entre pesquisador e crianças e a entrevista do tipo semiestruturada com a professora participante.

As crianças foram observadas nas suas próprias salas de referência durante os momentos de participação nas práticas pedagógicas dirigidas pela professora. As observações foram videogravadas diariamente com duração, em média, de 25 a 30 minutos por dia, e o registro de filmagem e fotografia era complementado com anotações no diário de campo após o término da atividade.

Do conjunto das cenas videogravadas, foram selecionadas cenas interacionais denominadas de episódios interativos (PEDROSA; CARVALHO, 2005). Os dados foram tratados por meio da análise microgenética, a partir da qual cada sessão foi observada atentamente, vista e revista, sendo extraídos um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e os vídeos em fotografias sequenciadas. A análise de cada episódio ocorreu mediante a observação e a descrição das ações interativas das crianças e sua professora. As cenas foram analisadas com foco para a questão que guiou o estudo: como as crianças participam frente às práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora? Em seguida, buscamos examinar e descrever aspectos qualitativos dos episódios com o olhar focado nas formas de participação sinalizadas pelas crianças nas atividades propostas pelo adulto. Por fim, realizamos a transcrição das situações interativas eleitas.

No intuito de fornecer suportes empíricos à discussão, foi escolhido o episódio “Agora é essa história”, extraído do banco de dados gerado por apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para o presente trabalho e para ilustrar a análise de como as crianças sinalizam possibilidades de participação nas rodas de história. O episódio eleito traz situações nas quais as sequências de ações das crianças são orientadas pela mediação da professora na situação de leitura, conforme apresentaremos a seguir.

III. OBSERVANDO AS CRIANÇAS E VISUALIZANDO AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO NAS RODAS DE HISTÓRIAS

No contexto de pesquisa investigado, a professora possibilitava ao grupo de crianças um rico repertório de livros de histórias que pertenciam ao acervo da sala, ficando disposto em um cesto acessível às crianças. O grupo de crianças e a professora costumavam se reunir em rodas para a leitura literária ou para a contação de histórias, sempre nas últimas horas da rotina. Trazemos aqui leitura e contação como atividades distintas, corroborando com Corsino ao afirmar que “Contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (2010, p. 192).

As obras mais lidas durante a investigação foram “Chapeuzinho Vermelho”, “O lobo e os sete cabritinhos”, “João e o pé de feijão” e “Os três porquinhos”, constatando que as crianças gostam de escutar a mesma história pois elas experimentam emoções já vivenciadas em momentos significativos, o que traz um sentimento de conforto, segurança e controle da leitura realizada pelo adulto (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Contudo, novas leituras também eram recebidas com entusiasmo pelas crianças.

As crianças demonstravam gostar muito desses momentos de leitura e contação de histórias, pois na maioria das ocasiões em que ocorreram, elas não resistiram ao convite da professora. Interrompiam suas atividades, inclusive suas brincadeiras, e se organizavam em torno do espaço que a roda costumava acontecer, mostrando-se motivadas a participarem, quer seja no chão, demarcado pelo uso do tapete ou com as cadeirinhas organizadas uma ao lado da outra.

Segundo Corsino (2010), a criança pequena é muito receptiva às histórias, a partir da dimensão lúdica elas transitam do mundo real ao ficcional, o que torna esse espaço significativo e muito apreciado por elas. Consciente desse apreço infantil, o adulto busca utilizar a leitura e a contação de histórias como uma estratégia fundamental para a prática pedagógica com finalidades que variam entre possibilitar o con-

tato com a linguagem oral e escrita - ampliando o repertório linguístico da criança ou até mesmo fazer a turma relaxar -, ensinar conteúdos e transmitir valores, dentre outros (CORSINO, 2010).

Além disso, diversos estudos destacam que o professor que utiliza em seu fazer pedagógico a literatura infantil como estratégia e ferramenta metodológica contribui para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, podendo, ainda, contribuir para sua aprendizagem da leitura e formação de leitores desde a Educação Infantil (ONESTI, 2014; CARDOSO, 2014; CARDOSO; SEPÚLVEDA, 2014). Nesse contexto, o papel do professor se torna fundamental, não como mero leitor, mas extrapolando a ação restrita de ler, criando oportunidades de aprendizagens, estimulando a criatividade e interação dos alunos com os livros e suas histórias.

O episódio a seguir traz a descrição e a análise das interações e negociações que se dão entre os pares de crianças e a professora, permitindo-nos refletir acerca das possibilidades de participação das crianças nas rodas de histórias desenvolvidas nas práticas pedagógicas.

Episódio: “Agora é essa história!”

Data: 20/11/2018

Local: Sala de Referência

Crianças envolvidas: Stefany (3 anos), Pedro (4 anos), Pietro (3 anos), Anny (4 anos), Sara (3 anos), Miguel (3 anos), Vitor Hugo (4 anos), Vitória (3 anos), Lucas (3 anos), Yanca (3 anos), Artur (3 anos).

É a hora da história! As crianças e a professora estão dispostas como de costume: crianças sentadas no tapete e a professora sentada na cadeira em frente ao grupo. A professora inicia a leitura de “Chapeuzinho Vermelho”.

Professora: “Era uma vez uma doce menininha. Todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho, porque ela sempre usava uma capa vermelha que a sua avó havia lhe dado de presente...”

Enquanto a professora lê, Pedro escolhe o livro “João e o pé de feijão”,

dentre vários que estão dispostos dentro do cesto que está em cima da mesa e diz:

Pedro: Agora é essa história!

Professora: Vamos ver, vamos ver, Pedro! Deixa eu continuar contando essa... “Um dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse: Minha filha, pegue esta cesta e leve para sua vovó. Aí dentro tem pão, manteiga, bolo e frutas. Ela está se sentindo doente e espero que isso faça com que ela fique melhor. Não converse com estranhos, não saia do caminho e vá direto para a casa de sua avó.”

Pedro mais uma vez insiste: Agora é essa, Tia!

Contudo, a professora continua contando a história da Chapeuzinho Vermelho, sem levar em consideração a sugestão de Pedro. A professora conclui a história “Chapeuzinho Vermelho”, dizendo: “Depois desse dia ela decidiu nunca mais sair do caminho e escutar com mais atenção o que a sua mãe diz!”. E pergunta: Gostaram da história da Chapeuzinho Vermelho?

As crianças respondem em coro: Sim!

Em seguida, a professora olha para os livros que estão dispostos em cima da mesa e aleatoriamente escolhe a história “Os Sete Cabritinhos” e inicia a leitura. Minutos depois, Pedro interrompe mais uma vez a história dizendo:

Pedro: Agora é essa!

Professora: Agora não, Pedro!

O menino insiste e mais uma vez apresenta o livro nas mãos da professora e pede:

Pedro: Agora esse, tia!

Mais uma vez a professora responde:

Professora: Agora não!

A professora continua contando a história que escolheu, conclui esta e inicia uma outra história.

Partindo da perspectiva de que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores, possibilitando o acesso às literaturas e às mediações realizadas por meio das práticas pedagógicas em situações cotidianas na educação infantil, Corsino (2010) traz importantes contribuições para pensarmos a promoção desses espaços de leituras

em ambientes previamente preparados para tal finalidade, a importância da diversidade e qualidade das obras, a disponibilidades destas em locais acessíveis às crianças em um ambiente cujo clima favoreça a leitura, as escolhas e as interações. A autora ressalta também a importância da mediação do professor, sendo fundamental conhecer o recurso a ser trabalhado, escutar e dialogar com as crianças e aceitar suas leituras.

A autora ainda complementa:

É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (CORSINO, 2010, p. 186).

É fato que o professor faz as escolhas dos textos a serem lidos, é ele quem usa sua voz durante a leitura ou contação, quem abre o espaço de discussão, quem questiona, que faz as indagações acerca da história narrada, quem incita a participação e a argumentação, possibilitando múltiplas vozes e interpretações textuais. Além disso, é a forma como a situação de leitura é apresentada pelo adulto que provoca ou não possibilidades de significativas aprendizagens para as crianças.

A literatura infantil atrai os pequenos de diferentes formas, seja percebendo o mundo que os cerca, fazendo conexões consigo a partir do significado que apreende do que escuta, vê, ouve e sente do contexto em que estão inseridos. Contudo, as crianças pequenas apreciam as narrativas desde que sejam estimuladas a participarem da trama, inseridas nos enredos (CORSINO, 2010). Nesse episódio, percebemos o interesse de Pedro pela literatura “João e o pé de feijão”, contudo, a professora permanece firme na decisão da leitura de Chapeuzinho Vermelho e outras escolhidas, como podemos perceber no desenrolar do episódio.

Embora a escolha dos livros de literatura infantil nos espaços de Educação Infantil seja de responsabilidade da escola, e mais especificamente do professor, em sua intencionalidade pedagógica, ainda é preciso discutir como se deve promover as formas de participação da criança nesse processo. O episódio apresentado nos mostra como as crianças podem ser acolhidas e ouvidas em seus interesses, na escolha de uma literatura, por exemplo. E essa ação de escolha por parte da professora, sem acolher os interesses e sugestões das crianças, pode limitar e restringir sua potencialidade, reduzindo sua capacidade de autonomia, como percebemos na situação descrita acima.

Os dados alçados nos levam a inferir que a professora reconhece a importância da literatura e das rodas de histórias para o desenvolvimento infantil, visto que essas atividades faziam parte da rotina da turma investigada. Contudo, os dados apresentam restrições significativas na qualidade destas no tocante à participação das crianças. Podemos inferir que mesmo reconhecendo a importância desta prática, falta-lhe conhecimento sobre as melhores formas de ouvir e incluir de maneira intencional as indicações e interesses das crianças, possibilitando uma participação efetiva, para que suas opiniões sejam levadas em consideração na tomada de decisão em seus contextos de educação.

Um aspecto que corrobora essa afirmação é que, mesmo a professora escolhendo clássicos e boas obras literárias para serem lidas e contadas para as crianças, percebemos que sua prática estava centrada numa perspectiva de apenas apresentar a obra às crianças, sem uma preocupação de desenvolver outras habilidades linguísticas, como a habilidade argumentativa. No episódio descrito, não vemos a professora fazendo mediações instigadoras, ela não provoca argumentações e narrativas, não incita o diálogo e não estimula as múltiplas leituras das crianças, intervenções imprescindíveis para quem pretende promover a participação das crianças nas rodas de histórias e, conseqüentemente na prática pedagógica, tal como constatado por Nascimento em suas investigações (2012).

Conforme Fernandes (2009, p. 101), “a definição das arenas de ação em que as crianças podem participar é, no fundo, uma questão de poder.” Em muitas ocasiões, percebemos que as dificuldades em favorecer um ambiente participativo têm muita relação com a partilha do poder. O poder tece as relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009) no cotidiano da Educação Infantil. Os adultos definem quais as necessidades e conseqüentemente quais as ações das crianças.

Nesse contexto, as crianças desprovidas de poder se tornam dependentes das escolhas e dos interesses do adulto. Percebemos claramente nesse episódio quem tem o poder de decisão acerca das atividades a serem desenvolvidas. Os adultos exercem maior influência, maior poder sobre as crianças. Contudo, podemos afirmar que as crianças também influenciam a forma como esse poder adulto é exercido sobre elas.

Independentemente de qualquer posição do adulto, a criança, no caso específico Pedro, resiste e insiste em expressar seus desejos, vontades, pensamentos e o que realmente gostaria que fosse feito no contexto das práticas que lhe são dirigidas. O menino insiste em apresentar um livro que gostaria que fosse lido, mas a professora nega a solicitação da criança e continua fazendo as leituras que julgava como melhores para o grupo, o que também não nos pareceu como uma escolha previamente realizada, mas decidida na ocasião, o que nos leva a questionar o porquê de não acolher a indicação de Pedro, levando em consideração o interesse da criança no momento. Contudo, Pedro resiste e insiste em apontar e sugerir uma leitura para a prática pedagógica. Essa persistência de algumas crianças nos parece um indicativo que elas nos apresentam numa tentativa de nos convencer a revermos nossas condutas.

Não queremos aqui defender a ideia de silenciamento e negar o papel do professor enquanto adulto responsável pela tarefa de conduzir as ações pedagógicas, organizando o material a ser trabalhado, escolhendo a literatura, como no episódio em questão. Na relação pedagógica, o professor é o agente com maior responsabilidade. Entretanto, é

fundamental que esses profissionais atuem de forma sensível ao que as crianças manifestam.

Acreditamos que tornar a criança uma participante ativa da prática pedagógica não significa deixar que elas assumam as rédeas de todo o processo, não significa que o professor deve se ausentar de orientar as crianças nas situações de aprendizagens, mas acreditamos sim que seja partilhar do processo de tomada de decisões, possibilitando a elas o direito de participar de acordo com seus modos de ser, pensar, falar e agir, de acordo com suas linguagens.

A participação 'real' (CUNHA; FERNANDES, 2012) se efetiva ao incluir as crianças de forma significativa em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo. Sendo assim, a ideia aqui é que adultos e crianças partilhem relações horizontais de respeito mútuo, enquanto sujeitos participativos, um direito social de todos, adultos e crianças, numa prática pedagógica participativa.

Nessa perspectiva, Tomás (2006) reforça a ideia quando afirma que não é suficiente apenas o incentivo à participação infantil nas atividades em grupo, "é também fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e, obviamente, adquiram visibilidade" (2006, p. 221). A autora ressalta que a participação requer um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador. A participação não acontece mecanicamente, "mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder" (2006, p. 210).

O que percebemos no contexto em questão é que nem sempre as sugestões das crianças são aceitas. Contudo, elas insistem em participar, em se posicionar frente ao proposto pelos adultos, elas desejam ser vistas, ouvidas e levadas em consideração. A participação das crianças se impõe também como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009), ficando evidente que a efetiva participação infantil depende de uma mudança de postura do adulto,

que, ao ceder parte do poder à criança para que ela possa se expressar, rompe com o modelo adultocêntrico e instaura uma relação democrática entre adultos e crianças (VASCONCELOS, 2010).

IV. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme podemos observar nos resultados apresentados, as rodas de histórias fazem parte de situações cotidianas da Educação Infantil, levando-nos a inferir que a professora reconhece a importância da literatura para o desenvolvimento infantil. Contudo, os dados revelam algumas restrições significativas na qualidade destas no tocante à participação das crianças. Podemos inferir que, mesmo reconhecendo a importância desta prática, falta-lhe conhecimento sobre as melhores formas de ouvir e incluir de maneira intencional as indicações e interesses das crianças, possibilitando uma participação efetiva para que suas opiniões sejam levadas em consideração na tomada de decisão em seus contextos de educação.

Nesse contexto, a mediação docente em situações de leitura literária apresenta um papel fundamental, extrapolando as ações de mero leitor e contador de histórias, mas assumindo uma prática pedagógica intencional que provoca mediações instigadoras, possibilitando argumentações, diálogos, intervenções imprescindíveis para a promoção da participação infantil.

Podemos afirmar que a roda de histórias se apresenta como uma ferramenta para o desenvolvimento de processos de informação e escuta das crianças, permitindo a estas, leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros, exercerem sua autonomia quando ouvidas, expressarem suas ideias, partilharem e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro para a construção do conhecimento e dos seus próprios significados e atribuição de sentidos ao contexto social, desde que encontrem espaços e possibilidades de serem acolhidas e ouvidas em suas proposições.

Nesse sentido, destacamos a importância da roda de história no contexto da Educação Infantil não como mero espaço de ler e contar histórias, mas como importante espaço de promoção dos direitos de participação das crianças. A partir dos resultados apresentados, espera-se que as rodas de histórias possam ser compreendidas como espaços para se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças pequenas no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais que atuam na Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina P; ROSA, Esther Calland S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina P; ROSA, Ester C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5, de 17 de dezembro**, 2009a.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVIDA, Angélica. Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos trilhas. In: **Anais do Seminário Internacional Literatura Infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte, 2014. p.81-100.

CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos. IN: BAPTISTA, Monica Correia. Et al. **Trilhas Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183 a 204. Coleção Explorando o Ensino. v. 20.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**, 2012. p. 36-48.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes**. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2005.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Eliana Maria. **“Você parece criança!” Os Espaços de Participação das Crianças nas Práticas Educativas**. 159f. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

NASCIMENTO, Bárbara. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Recife, 2012.

ONESTI, Anne Marie Tribes. A influência da literatura infantil no desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças a partir do projeto autores mirins. In: **Anais do Congresso de Educação Básica**, 2014, Florianópolis. Educação integral e tempo integral: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Prefeitura de Florianópolis: Educação. 2014. p. 10.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Revista Psicologia: **Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), pp.431-442. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online], vol.26, n.91, p. 361-378, 2005.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. **Cultura y Educación**, v. 26, n. 1, p. 23-42, 2011.

SEPÚLVEDA, Angélica. Incorporação de práticas letradas na alfabetização. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 2, p. 189-223, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QN-WExG>>. Acesso em: 27 out. 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista, Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças** – diálogos de crianças de Portugal e Brasil. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2006.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.



LEITURA E LITERATURA: LENDO, CANTANDO E ENCANTANDO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Renata Junqueira de Souza

Claudia Leite Brandão

*O aprendizado da língua e do mundo já começa a ser feito hoje
em dia por meio do encantamento dos ritmos, rimas, aliterações,
consonâncias, imagens, contrastes e paralelismos da poesia.*

José Paulo Paes

I. PARA INÍCIO DA CONVERSA

Falar de literatura infantil e sua importância na primeira infância é algo instigante e ao mesmo tempo desafiador, pois a presença das obras literárias na Educação Infantil é uma ação considerada recente. Essa afirmação fica mais evidente quando buscamos nos programas de incentivo à leitura o período em que teve início a distribuição de livros para as crianças pequenas.

Como sabemos, no período de 1997 a 2014, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribuiu materiais de leitura (livros de literatura, revistas e livros teóricos-metodológicos) para as escolas públicas brasileiras, no entanto, apenas a partir do PNBE 2008 é que a Educação Infantil passou a ser contemplada com o recebimento de obras literárias. A inclusão do atendimento da Educação Infantil marcou um momento significativo, pois demonstrou a importância da presença da literatura no processo de desenvolvimento dos pequeninos antes do início da sua vida escolarizada.

Assim, quatro edições do PNBE chegaram para as instituições da Educação Infantil, e, a cada ano, houve um aumento expressivo no quantitativo de exemplares, bem como no investimento financeiros

para a aquisição das obras literárias direcionadas para as crianças. Vale informar que o PNBE 2014 foi a última ação do Programa na distribuição dos acervos às escolas públicas, e em 2016 o Decreto nº 9.099 o revogou.

No quadro 1, apresentamos as informações do PNBE para a Educação Infantil.

QUADRO 1 - Dados estatísticos do PNBE na Educação Infantil

Programa/Ano	Categoria de ensino		Escolas atendidas	Total de livros distribuídos	Investimento
PNBE 2008	Educação Infantil		85.179	1.948.140	R\$ 9.044.930,30
PNBE 2010	Educação Infantil	Creche	86.379	939.550	R\$12.161.043,13
		Pré-escola		2.450.550	
PNBE 2012	Educação Infantil	Creche	86.088	954.700	R\$ 24.265.902,91
		Pré-escola		2.530.500	
PNBE 2014	Educação Infantil	Creche	32.820	4.209.150	R\$ 50.537.660,06
		Pré-escola	79.949	7.966.028	
PNBE 2016	-----	-----	-----	-----	-----
TOTAL				20.998.618	R\$ 96.369.536,40

Fonte: Souza e Brandão (2016, p. 95)

Há outra sutileza para serem consideradas no acesso das crianças aos livros de literatura, que é a pertinência do uso dos diversos gêneros nas práticas de leitura literária. Segundo Soares e Paiva (ano, p. 15), na educação infantil (...) a leitura literária conta em grande medida com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação de histórias e de leitura de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse “leitor”, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho.”

Dessa forma, consideramos necessário que os pequeninos vivenciem experiências com todos os tipos de textos literários. Para o entendimento das especificidades dessa fase de formação de leitores, pressupomos que a criança pequena que ainda não sabe ler é capaz de interagir com textos verbais e imagéticos que a literatura oferece.

Segundo Machado (2014, p. 19), “a partir dessa percepção, considera-se que a mediação não corresponde à interpretação de um texto, mas à indicação de caminhos que o próprio texto indica ao leitor no processo de construção de sentidos.”

É nessa fase que a criança pequena gosta de brincar com as palavras e seus sons. Nesse sentido, é pertinente destacar que o texto poético está presente na vida e nas experiências infantis desde a mais tenra idade por meio das cantigas e que, atualmente, o mercado livreiro tem recorrido a publicações de histórias articuladas com as canções infantis. Dessa maneira, abrem-se as possibilidades de aproximação dos pequeninos com a poesia, favorecendo o “[...] desenvolvimento da atitude leitora, em seus atos e gestos embrionários de leitura.” (SOUZA, et al, 2016, p. 03).

Nesse sentido, este artigo se dedica a tecer considerações sobre a presença da literatura infantil na primeira infância, especialmente no que se refere ao uso de textos em verso com os pequeninos. Para tal, partimos da seguinte indagação: como ofertar a poesia para as crianças da Educação Infantil? Posto isto, este estudo tem por objetivo demonstrar duas práticas de leitura realizadas com as crianças menores de dois anos por meio de livros de literatura que retratam cantigas em suas histórias. Diante disso, utilizamos a abordagem qualitativa, discutida por Lüdke e André (2013), com pesquisa bibliográfica para os estudos teóricos e estudo de caso com *corpus* de três turmas do berçário II, da cidade de Presidente Prudente - São Paulo.

II. DA CONVERSA PARA A PESQUISA

Apresentamos parte dos dados obtidos por meio de investigação vinculada ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”, no projeto “Literatura e bebês: gestos embrionários de leitura”, na creche Dr. Aziz Felipe, da cidade de Presidente Prudente - São Paulo.

O projeto teve início no primeiro semestre de 2017, tendo como objetivo a formação do futuro leitor. Pensamos que, se a criança pequena tiver estimulação, como o acesso a livros, bibliotecas infantis e um mediador para isso, ela provavelmente será um leitor, frequentador de bibliotecas ou livrarias. Para tanto, trabalhamos textos literários existentes tanto na BIP (Biblioteca Infantil de Prudente), localizada no prédio do CELLIJ, quanto na bebeteca da instituição. Para isto, duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolveram atendimento semanal, em sessões individuais com duração aproximada de quarenta (40) minutos nas três turmas do berçário II, com uma média de catorze (14) crianças de um ano até um ano e 11 meses.

Cabe ressaltar que as duas bolsistas estavam, à época, cursando Licenciatura em Pedagogia e participavam quinzenalmente de encontros para estudos teóricos, planejamento e organização das atividades. Os estudos eram direcionados para que todas as práticas do CELLIJ fossem fundamentadas teoricamente, possibilitando uma reflexão no ato de planejar, desenvolver e analisar a prática realizada.

Diante disso, a metodologia foi delineada por meio da abordagem qualitativa, discutida por Lüdke e André (2013), com a pesquisa bibliográfica para os estudos teóricos que visam o aprofundamento das discussões sobre a importância da literatura na primeira infância e o planejamento das práticas de leitura para serem realizadas com as três turmas de berçário II (bebês – até um ano e 11 meses) que se constituiu como corpus deste estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de relatórios das bolsistas e filmagens das sessões de mediação.

É pertinente informar que, no primeiro semestre, foram desenvolvidas atividades de conhecimento da sala das turmas e da bebeteca; nesses dois momentos as mediadoras (bolsistas) participaram das rotinas das crianças para conhecer o local, as crianças, as educadoras e para que fossem conhecidas e pudessem ir estabelecendo vínculos.

Após essa fase, foi necessário pensar em atividades que, além de estimulantes, pudessem contribuir para a ampliação do vínculo com os bebês. Por isso, planejamos a prática com o uso de cantigas em livros de literatura, pois concordamos com Machado (2014, p. 20), quando diz que nos textos em verso “[...] o leitor mediador dá vida ao que lê para a criança, explorando ritmos, rimas, sons, entonações, musicalidade e as ilustrações e os temas presentes nos livros, de acordo com o que se revela, como um convite nos textos literários.”

Na mesma perspectiva, Tussi e Rösing (2009, p. 63), afirmam que “a literatura, nessa etapa da vida, consiste numa oralidade acompanhada de brincadeira [...]”. Foi nessa direção que desenvolvemos as atividades de leitura utilizando as obras: (1) Pombinha Branca, a espera, livro selecionado do acervo do CELLIJ e (2) O Minhoco Apaixonado, obra escolhida por compor os acervos do distribuído pelo PNBE 2014 – Educação Infantil.

FIGURA 1 - Capas das obras selecionadas para a prática de leitura



Fonte: Paula (2010); Roscoe e Fernandez (2013).

Organizamos o momento de contação de histórias de acordo com as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998), com atividades antes, durante e após a leitura, para que houvesse melhor compreensão do texto pelas crianças.

Para a apresentação das poesias, nos sentávamos em círculo com as crianças, mostrando o nome do livro, autor e ilustrador, convidan-

do-as para uma conversa inicial, assim elas traziam para a roda os seus conhecimentos prévios em relação ao tema.

Vale informar que as atividades foram planejadas seguindo a perspectiva de alguns teóricos, como, por exemplo, Bajard (2014), na explicação dos protocolos de leitura. Dessa maneira, organizamos para que os pequenos ficassem sentados em círculos e a leitura fosse realizada com a postura de lado e à frente da mediadora/bolsista. Desta forma, mesmo havendo por ser várias crianças, nenhuma disporia da permaneceria com a atenção individual da mediadora, permitindo que todas desenvolvessem e ainda possibilitaria o desenvolvimento das atividades necessárias à educação literária da criança.

Para apresentação da história, planejamos sempre indicar o momento da prática de leitura com a marcação inicial e final. Disso resultou a escolha de *“Batam palmas minha gente! Batam palmas bem contentes! Batam palmas outra vez! Vai começar... Era uma vez...”* (COELHO, 1998, p. 53) como chamada inicial e *“Pirlimpimpim, esta história chegou ao fim”* para o finalizar a ação e, para a sessão, promovemos a organização com o antes, o durante e o depois da leitura (SOLÉ, 1998).

III. LENDO E CANTANDO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Músicas, histórias e livros se constituem como uma combinação ideal para pensarmos a Educação Infantil. Isso porque as crianças precisam estar imersas em diferentes situações de linguagem e brincadeiras. Segundo Bamberger (1995, p. 10), “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade.”

Conseqüentemente, as vivências de experiências culturais na Educação Infantil promovem a construção e ampliam o desenvolvimento humano nas crianças. De acordo com Vigotski (2008), a participação efetiva na linguagem desencadeia, por meio da aprendizagem linguística, o desenvolvimento cultural em dois níveis: o social e o individual, sendo, segundo Girotto e Souza (2017), os professores os mediadores

entre a criança e a cultura. Assim, se este não tem um contato cultural enriquecido terá muito pouco a oferecer às crianças e a contribuir para sua formação como leitora.

Silva (1997) entende que o exercício da leitura da palavra tem relação com a conscientização do ser humano, podendo transformá-lo e personalizá-lo tanto no individual como nas relações coletivas. O autor defende que a criança nasce “[...] com um potencial físico e psíquico para ler o mundo e quaisquer símbolos que expressem a cultura; a transformação dessa criança em “leitor” depende do conjunto de estímulos socioambientais ao qual ela responde e com o qual ela se identifica no transcorrer da sua vida” (SILVA, 1997, p. 96). Pensando dessa forma, é fácil perceber como o contato com a leitura já desde a primeira infância é extremamente significativo para o desenvolvimento do indivíduo leitor; nesse momento a criança tem grande facilidade com a música, que, de forma lúdica, prende a atenção e apresenta temas, formulando o desenvolvimento cognitivo.

Desde muito pequeno o contato com os livros é muito importante para o aprendizado das crianças; Na escola, para promover esse que esse contato e para que se manifeste o e início do prazer pela leitura, se manifeste é importante que haja ter um espaço apropriado, com uma variedade de livros para que os pequenininhos possam viver iniciar essa experiência. De acordo com Giroto e Souza (2017, p. 148), “todo o material de leitura bastante diversificado, precisa ser de livre acesso a criança para que ela possa, junto com o conhecimento do mundo ao redor, ir formando sua autonomia leitora e sua capacidade e atitude de ler.”

Portanto, as crianças, desde muito novas, podem ser estimuladas à leitura de acordo com suas às experiências, o ambiente e a diversidade dos materiais que lhes são oferecidos. O professor, além de pensar no ambiente, deve levar em consideração o tempo e a dimensão física do local, com o objetivo de torná-lo sempre acolhedor e instigador tanto para novas histórias (cantadas, lidas ou contadas) como para busca individual da criança, que pode engatinhar, andar

a procura de um livro, sentando-se, paginando-o, fechando, partindo para uma nova escolha até encontrar aquele que lhe prenderá a atenção por mais tempo.

Diante do exposto, compreendemos a importância de atividades com os livros infantis, pois essas atitudes contribuem para o desenvolvimento das crianças. Tussi e Rösing (2009) explicam que ações precoces de incentivo à leitura, narração de histórias, brincadeiras com canções, parlendas estimulam as dimensões neurofisiológicas, cognitivas, afetivas e simbólicas, possibilitando importantes modificações no desenvolvimento infantil.

Nessa direção, este texto toma como mote a presença da poesia nas vivências das crianças da Educação Infantil, pois concordamos com López (2016, p. 99) quando comenta que “fazer poesia significa brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro. Com a poesia, a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem.”

É relevante ressaltamos que as cantigas são formadas por textos poéticos e que podem ser consideradas como os primeiros textos literários com os quais as crianças têm contato, seja em instituições educativas ou no meio familiar. Nas palavras de Tussi e Rösing (2009), o uso das cantigas para dar início às atividades de leitura são fundamentais por sua riqueza e funcionalidade, mas, por fazerem parte de uma cultura espontânea, que é passada de geração em geração; assim, conseqüentemente, estará presente na bagagem cultural de diversas pessoas da sociedade.

O desenvolvimento de atividades com cantigas para as crianças marca uma das formas de engajamento na fase específica da infância, principalmente por elas estarem presentes na rotina de muitos pequenos. Há, em casa e nas creches, o uso recorrente de cantigas e músicas infantis, que, muitas vezes, são cantadas pelos professores, colocadas na televisão em forma de vídeos e até utilizadas via CDs. São várias as formas de apresentar essas canções aos pequenos, e percebemos que

recentemente o mercado editorial brasileiro tem recorrido ao gosto das crianças, pais e professores pela sonoridade, musicalidade dessas canções, transpondo algumas em formato de livros ilustrados. Esses livros permitem o contato da criança com a leitura da música.

Giroto e Souza (2014, p. 37) afirmam que “quanto mais cedo lermos em voz alta para as crianças, mais rápido elas desenvolverão habilidades de fala. Por isso, enquanto educadores devemos conversar, rir, explicar, ler para os pequenos antes de eles completarem três anos.” Além disso, as autoras ainda ressaltam que a leitura em voz alta valoriza a voz humana e assim amplia o interesse de leitura pela criança, que é o leitor em formação.

Nessa perspectiva, nas atividades do CELLIJ na creche, planejamos iniciar a prática com duas cantigas: *Atirei o pau no gato* e *Meu pintinho amarelinho*. Para selecionar essas cantigas, anteriormente as mediadoras/bolsistas conversaram com as professoras para saber quais as músicas que faziam parte do repertório das crianças. A partir das informações dadas pelas educadoras, confirmamos que as cantigas *Pombinha Branca* e *Minhoco* ainda não haviam sido exploradas, então, incluímos na prática de leitura para ampliar o repertório dos pequenos.

Na creche Dr. Aziz Felipe existia um espaço (bebeteca) para disponibilização de livros. Os acervos estavam dispostos em estantes pequenas, possibilitando as escolhas e o manuseio das crianças. Havia um armário fechado que armazenava diversas caixas dos acervos recebidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014.

As sessões das mediações aconteceram no espaço da bebeteca, tendo aproximadamente quarenta minutos de duração. Essas atividades foram planejadas para que os pequenos criassem vínculos com as mediadoras, com as histórias e os livros. Quando as crianças chegavam na bebeteca, as mediadoras/bolsistas, juntamente com as professoras, as posicionavam sentadas em círculo.

As atividades começavam por uma brincadeira de cantar cantigas de roda, seguida pela leitura da história dos livros selecionados. O restante do tempo era disponibilizado para que os pequenos manuseas-

sem o livro apresentado e/ou escolhessem outras obras do acervo da bebeteca. Nesse momento, as crianças ficavam livres para “degustar” os livros da maneira que preferissem, pois, conforme Girotto e Souza (2017), é importante para os pequeninos um livre manuseio do livro, visto que esse contato enriquece suas experiências como leitores, além de contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A partir dessas informações, prosseguimos com a descrição das práticas de leitura realizadas com as obras *Pombinha Branca a espera* (PAULA, 2010) e *O minhoco apaixonado* (ROSCOE; FERNANDEZ, 2013).

Primeira sessão: O livro *Pombinha Branca a espera*, da autora Ana Luiza de Paula, apresenta o texto da cantiga na sua escrita completa: Pombinha Branca, o que está fazendo/ Lavando roupa pro casamento.../ Vou me lavar, vou me secar/ Vou pra janela pra namorar/ Passou um moço de terno branco/ Chapéu de lado, meu namorado/ mandei entrar, mandei sentar/ Cuspiu no chão/ Limpa aí seu porcalhão, tenha mais educação.

A transcrição da cantiga forma uma história ilustrada, distribuída em 24 páginas, num livro de formato quadrado (30x30cm). Esse tamanho favorece a visualização das ilustrações pelas crianças principalmente porque a disposição do texto e imagem é feita por folha dupla.

FIGURA 2 – Visualização da leitura por folha dupla – *Pombinha Branca a espera*



Fonte: Paula (2010, s/p).

Nessa atividade, quando as crianças já estavam sentadas em círculo as mediadoras iniciavam com perguntas: Quem gosta de música? Vocês conhecem a música *Atirei o pau no gato*? Assim, começavam a cantar, e, quando finalizavam, as mediadoras sugeriam que cantassem *Meu pintinho amarelinho*. Ao término, uma das mediadoras propunha: Vamos cantar novamente? E com essa atitude algumas crianças se manifestaram verbalizando “to/to/miau”. Segundo Corsino (2017, p. 116), os bebês percebem [...] “neste jogo os afetos e tem um entendimento que não precisa passar pela razão. Estes processos interativos são processos interlocutivos, ainda que não verbais, que partilham significados e que vão constituindo a linguagem, o pensamento e, com isso, a consciência”. De tal modo, atenderam a manifestação de algumas crianças e novamente cantaram *Atirei o pau no gato*.

Esse momento marca e afirma a importância de desenvolver interações com crianças durante as atividades, pois, de acordo com o seu desenvolvimento e fase, as manifestações irão aparecer. No nosso caso, como o atendimento ocorria com menores de 2 anos, as demonstrações por gestos, balbucios e/ou palavras eram frequentes, pois a fala e o vocabulário ainda estavam sendo iniciados e construídos.

Como planejado, deram sequência com a cantiga da *Pombinha Branca*, novamente com o questionamento “Quem conhece uma música chamada Pombinha Branca?” e com isso a cantaram.

Importante destacar ainda que as mediadoras/bolsistas contribuíram para ampliar o conhecimento das turmas que não conheciam as músicas selecionadas (tal como prevíamos), no entanto, com a turma que já conhecia a cantiga, percebemos que as crianças participavam com mais entusiasmo e concentração na atividade, provando que quando o sujeito tem o conhecimento anterior, ele tem mais facilidade de utilizá-lo e de compreender o todo. Assim, todos participavam e os bebês significavam o texto com a colaboração das professoras da sala, que, para eles, eram referência.

Na sequência, nossa intenção era apresentar cantigas para as crianças em duas formas, cantando e lendo. Desse modo, a atividade principal passou a ser iniciada baseada nos estudos de Coelho (1998), as mediadoras/bolsistas fizeram o aquecimento para a entrada na história com: Batam palmas minha gente! Batam palmas bem contentes! Batam palmas, outra vez! Vai começar... Era uma vez...

Terminando o aquecimento, iniciaram o antes da leitura proposto por Sóle (1998), falando o nome da obra, a autoria e ainda perguntando: Quem será a *Pombinha Branca*? A *Pombinha Branca* está à espera? À espera do que?

Nesse momento, as crianças ainda estavam sentadas em círculo, mas, quando a mediadora começou a mostrar a capa e desenvolver a atividade antes de iniciar a leitura, os pequenos foram saindo do lugar buscando aproximação com o livro e com o mediador. Observando a figura 3, percebemos o interesse dos pequenos. A bolsista/mediadora ao ler a história detém a atenção das crianças, os pequenos que estavam no colo da segunda mediadora e o que estava próximo da educadora se deslocavam juntamente com outros colegas, foram situações em que demonstram atenção e interesse.

Figura 3 – Sessão com a obra *Pombinha Branca*



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Durante a leitura da história, a mediadora promoveu algumas pausas chamando atenção das crianças para os acontecimentos que se-

riam apresentados. Quando finalizou a leitura, perguntou aos pequenos se eles gostaram da narrativa e os convidou para cantar novamente a música *Pombinha Branca*. Corsino (2017, p. 118) comenta que:

O desenvolvimento se dá de uma ação coletiva, colaborativa para uma ação pessoal. Isto significa dizer que relações dialógicas ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e esta questão já se impõe desde os primeiros processos de escuta e resposta. Por isso, nas interlocuções entre adultos e crianças e delas entre si importa o que se diz, como se diz, o que se conta, o que se canta, o que e como se brinca, o que e como se lê. (CORSINO, 2017, p. 118)

Com o encerramento da leitura em um momento de consolidação da atividade, mostramos o livro e as crianças puderam conhecer os suportes, folheando-o e percebendo as sensações que o encontro do sujeito com o livro físico pode causar. Acreditamos que esse momento é crucial se quisermos iniciar a formação do leitor, mesmo que nesse período seja com os gestos embrionários de leitura. Percebemos que, nessa etapa, algumas crianças pegavam obras e visualizavam individualmente, outras se aproximavam de colegas para juntos olharem os livros, socializando ilustrações, apontando o dedinho para uma parte que chamou atenção e tendo prazer nesse compartilhamento.

A percepção desse momento (Figura 4) foi a de que as várias crianças buscavam os livros na prateleira e se aproximavam das mediadoras/bolsistas para que elas fizessem a leitura da história, enquanto outras realizavam a leitura individual e outras desenvolviam a função de mediação, manuseando o livro e lendo para os coleguinhas.

Figura 4 – Após a leitura - *Pombinha branca a espera*

Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Podemos finalizar a exposição dessa sessão afirmando que, como vimos, não é possível ensinar crianças tão pequenas a lerem convencionalmente, mas podemos criar nelas a necessidade para o ato de ler ao ensiná-las as capacidades de leitura ou os gestos culturais de tal ato.

Segunda Sessão: O livro *O minhoco apaixonado*, das autoras Alessandra Pontes Roscoe e Luciana Fernández, traz uma história desenvolvida a partir da letra da cantiga: “Minhoca, minhoca/ Me dá uma beijoca/ não dou, não dou.../ Então eu vou roubar/ Minhoco, minhoco/ Cê tá ficando louco/ Você beijou errado/ A boca é do outro lado.” O livro tem 23 (vinte e três) páginas, formato quadrado (20x20 cm), de papel cartonado, com textos e ilustrações compostos em paginação dupla.

Figura 5 – Visualização da leitura por paginação dupla – O minhoco apaixonado



Fonte: Roscoe e Fernandez (2013).

A história apresentada contextualiza e encena a cantiga da *Minhoca*, levando o leitor e ouvinte a visualizar uma possível compreensão, vejamos o que diz o texto da contracapa: “O minhoco que beija a minhoca do lado errado você já conhece, mas agora vai entender que nem tudo é o que parece ser! Uma história inspirada na tradicional cantiga popular “Minhoca”, que faz pensar se o minhoco é mesmo louco!” (ROSCOE; FERNÁNDEZ, 2013, não paginado).

O segundo momento de mediação foi iniciado com uma retrospectiva das cantigas da primeira sessão até a apresentação da música da *Minhoca* que seria a protagonista para a entrada na história da obra *O minhoco apaixonado*. Essa prática foi desenvolvida na mesma perspectiva da *Pombinha Branca* com as seguintes ações: as crianças, em círculo, cantaram duas cantigas, em seguida cantaram a música da *Minhoca*. Na sequência, houve um aquecimento para a iniciar a história do livro, com as etapas de antes, durante e após da leitura. Ao finalizar a proferição, as mediadoras/bolsistas encerraram com a marcação final e retomaram a cantiga com o uso de fantoches feitos de meia (Figura 5).

Figura 6 – Fantoches para a Cantiga e história O minhoco apaixonado



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017).

Para finalizar a sessão, as crianças tiveram a oportunidade em brincar com os fantoches e manusear o livro *O minhoco apaixonado* ou outros disponibilizados na bebeteca. Percebemos que os pequenos aproveitaram os fantoches para a representação da cantiga. Toda a musicalidade do texto nos permite citar Feba e Valente (2016, p.142), que afirmam que

[...] no sonoro, por meio da musicalidade dos versos; no visual, por meio dos indícios da cena; no reflexivo, ativando a razão para compreender o sentido do poema. Essas três dimensões interagem, pois, de modo sinestésico e, concomitantemente, reflexivo, criando conexões pertinentes entre a sensibilidade do leitor, as possíveis experiências de mundo que tem ou virá a ter e a consciência sobre o potencial semântico das palavras. (FEBA; VALENTE, 2016, p. 142).

Ao explorar o fantoche, que, nesse caso, desempenha a função das crianças imaginarem as personagens tomando vida e saindo do

livro, a criança pequena coloca em cena mas uma de suas capacidades criativas, a imaginação. Para Vygotsky (1987), pode não ser considerada um “divertimento caprichoso do cérebro”, mas sim uma função vitalmente necessária, que se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo ser humano, porque “esta experiência [a imaginação] é o material com que se constroem os edifícios da fantasia”. A partir dessa afirmação, o autor conclui sobre a necessidade pedagógica de se ampliar a experiência da criança, a fim de que uma base suficientemente sólida para a atividade criadora seja construída. Percebemos, portanto, que a atividade desenvolvida com o livro e os fantoches da *Minhoca* vão nesse encontro.

Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma ênfase no desenvolvimento de cada período da vida das crianças, conforme defendeu Vênguer e Vênguer (1993) ao explicarem que cada conquista auxilia na formação de novas propriedades e capacidades psíquicas, que vão se aprimorando e servindo de base para novas conquistas como uma cadeia permanente em que, para desenvolver um nível, é preciso que tenha uma base inicial que se formou na etapa anterior.

Tudo isso aconteceu nas propostas das sessões e, o diferencial nas ações com a *Minhoca* foi que no final da leitura as mediadoras/bolsistas cantaram a cantiga utilizando materiais concretos (fantoches), produzidos com meias peludas de cores diferenciadas. Trazer este recurso para os pequenos, como já discutimos, foi algo que despertou grande atenção. Diante disso, corroboramos com Corsino (2017, p. 117 -118), quando expõe que “[...] as apropriações são processuais e [...] se articulam aos limites biológicos. Significados, conceitos se ampliam à medida em que se vive e se experencia o mundo e à medida em que o outro provoca, instiga, desafia, responde.”

Acreditamos que, por intermédio dos fantoches, as crianças puderam fortalecer os laços do imaginário, criando, laços de confiança, ao perceber que seu universo estava sendo tocado por suas ações. Quando as crianças puderam ser as protagonistas fazendo uso dos fantoches, elas

ficavam próximas das mediadoras, pois queriam ouvir a música para realizar os gestos que demonstravam as ações do minhoco e da minhoca.

IV. PARA CONTINUAR A CONVERSA

Tínhamos como ponto de partida a questão de pesquisa: Como apresentar o gênero poesia para as crianças da Educação infantil? Os dados empíricos colhidos durante as atividades planejadas e desenvolvidas nas turmas do Berçário II, aqui recortadas em duas intervenções, nos permitem apontar algumas respostas, ainda que não conclusivas.

As análises dos dados indicam que a relação das crianças com as práticas de leitura dependerá diretamente da proposta e do desenvolvimento das ações planejadas e organizadas pelos mediadores. Nessa perspectiva, concluímos que, nas atividades apresentadas com as cantigas *Pombinha Branca* e *Minhoco*, a recepção das crianças ocorreram de forma positiva pois conseguimos perceber o interesse e envolvimento.

Ressaltamos a importância da inserção das crianças no mundo das histórias, dos livros, das brincadeiras, pois todas essas vivências serão significativas para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, como aponta Tussi e Rösing (2009, p. 185) que “[...] cada canção, conto ou brincadeira utilizada na interação com os pequenos se “transformará em experiências que, acumuladas, vão modificando a criança, sua maneira de ser e de ver o mundo que a cerca”. Dessa maneira, a oferta faz toda a diferença! Sair do era uma vez, tão comum nas histórias proferidas e contadas, e entrar no ritmo peculiar das cantigas e músicas infantis só ampliarão as possibilidades de despertar nos pequenos os gestos e atos embrionários de leitor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1998.
- BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1995.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1998.
- CORSINO, P. Infância, linguagem e literatura: reflexões para a Educação Infantil. In: NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Leitores e leituras**: explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2017, p. 113 – 139.
- FEBA, B. L. T.; VALENTE, T. A. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 131-148.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Era uma vez...Uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. UFMG: CEALE, 2014. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>. Acesso em maio de 2021.
- LÓPEZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 83 -114.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens Qualitativas. 2ª ed São Paulo: EPU, 2013.
- MACHADO, Z. V. Na Educação Infantil, versos que contam histórias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. UFMG: CEALE, 2014, p. 17 - 28. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>. Acesso em maio de 2021.
- PAES, J. P. É isso ali. São Paulo: Richmond, 2007.
- PAULA, A. L. de. **Pombinha Branca: a espera**. São Paulo: Callis, 2000.
- ROSCOE, A. P.; FERNANDEZ, L. **O minhoco apaixonado**. São Paulo: Canguru, 2013.
- SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª ed. - Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de; BRANDÃO, C. L. Literatura na primeira infância: Programa Nacional Biblioteca da Escola e uma prática de leitura. **Revista Humanidades e Inovação**. v.4, n. 1 – 2017, p. 90 – 102.

SOUZA, R. J. de; BRANDÃO, C. L.; REINOL, J. A.; SOUZA, E. L. B. M. Cantigas e literatura infantil: um enlace para a primeira infância. **Anais da I Jornada “Leitura e Literatura na escola”**, UNESP: Assis, 2016, p. 03.

TUSSI, R. de C.; RÖSING, T. M. K. **Programa Bebelendo**: uma intervenção precoce de leitura. 1. Ed. São Paulo: Global, 2009.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In: VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa nestros hijos em edad preescolar. Oviedo: Visor Distribuciones S. A., 1993. p. 7-18.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginacion y el arte em la infancia**. México: Hispánicas, 1987.



PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS COM CRIANÇAS: EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS EM ESCOLAS

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

I. EXPERIMENTAÇÕES: PALAVRAS INICIAIS

Eu sei que ler, ouvir, dizer poesia, hoje, nesse tempo de tanto desapego, de tanta correria, é uma tarefa difícil; é como provocar o mundo, ofender o mundo. Vivemos como se não coubesse mais o silêncio, as delicadezas, mas cabem! Isso me comove e me atrai.

(BETHÂNIA. 2015).

Experimentar. Ler. Escutar. Sentir. Provocar. Aprender. (Re)inventar a si e o mundo. Essas palavras iniciais traduzem um convite para habitar um território, uma proposta pedagógica que compreende o entrelaçamento da vida cotidiana, a constituição de espaços e tempos para a leitura literária pela via da composição de experimentações artísticas com crianças. As artes em suas múltiplas linguagens de descoberta e (re)interpretação do mundo foram possibilidades de criação, invenção e reinvenção dos processos de aprender. Em diálogo com as crianças e com as professoras da escola-campo, essas aprendizagens foram mediadas por experiências estéticas, potencializadas pela curiosidade, pelo interesse, pelas falas e perguntas das crianças.

Os princípios teórico-metodológicos deste trabalho estão ancorados nas experimentações e investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler), vinculado ao Departamento de Educação (DED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2016. Especialmente, durante

o período de 2016 a 2019, o Grupo Relicário desenvolveu experimentações de leitura literária que mobilizaram os sentidos de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de escolas públicas por meio de oficinas realizadas em parceria com as acadêmicas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho da UFS, e docentes das escolas campo, em projetos¹ de ensino, pesquisa e extensão que contemplaram escolas da rede municipal e estadual de ensino, situadas na cidade de Itabaiana, no estado de Sergipe. O presente estudo tem como propósito apresentar reflexões a partir das ações significativas desenvolvidas em projetos de pesquisa, extensão e de iniciação à docência, com o recorte do período de execução que compreendeu os anos de 2018 e 2019². As atividades mobilizaram os sentidos de crianças e acadêmicas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho da UFS, em projetos que se articularam e tiveram como campo de atuação em escolas públicas. As atividades pedagógicas realizadas priorizaram práticas de leituras em instituições escolares, por meio de espaços de trocas de livros, leituras coleti-

¹ Este artigo integra uma das ações do Projeto de Pesquisa “Leituras e infância: práticas, dispositivos e ‘produção de significação” (UFS- CNPq), aprovado Edital nº 01/2020/COPES/POSGRAP/UFS (2020-2021), e contou com o auxílio da bolsista de iniciação científica Patrícia de Brito dos Anjos, acadêmica da Universidade Federal de Sergipe.

² Compõe análises a partir das práticas desenvolvidas no Projeto de Extensão “Oficinas Literárias e Práticas de Leituras Em Escolas” (2016-2019) e do Projeto do Programa Residência Pedagógica intitulado “Leitores e Leitoras: livros, memórias e experiências” (2018-2020) desenvolvido junto ao Núcleo Pedagogia, articulado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que proporcionaram ações de leituras e formação de leitores. Os objetivos de ambos os projetos em questão foram: a) promover espaços de leitura em instituições escolares; b) mapear os interesses de leitura dos sujeitos envolvidos; c) verificar as “disposições” e “modos de ler” dos leitores; d) contribuir na avaliação e planejamento das atividades pedagógicas que promovam a formação de leitores. Os desdobramentos desses objetivos foram concretizados a partir de ações como: a constituição de acervo permanente de obras; planejamento e execução de oficinas literárias; articulação do tripé extensão-ensino-pesquisa; pesquisa bibliográfica sobre a temática do projeto; organização de oficinas de leitura literária em eventos acadêmicos e promoção de feira de livros.

vas e compartilhamento de experiências leitoras em duas escolas da rede municipal e da rede estadual de Sergipe³.

Os princípios norteadores para as práticas foram fundamentados na “abordagem triangular”, ancoradas em Ana Mae Barbosa (2010), na experiência do/da leitor/leitora e da “aprendizagem inventiva” de Virgínia Kastrup (2001; 2015), na poética de Manoel de Barros (2008; 2009; 2010), na inspiração da artista Lygia Clark (1920-1988), e almejaram experimentar as sensações, os sentidos das crianças, dos licenciandos, das professoras envolvidas nas vivências. Vera Masagão Ribeiro (2003) e Márcia Abreu (2006) também inspiraram reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil, o debate em torno do letramento e dos parâmetros sobre como definir literatura, bem como o debate sobre o estudo da leitura no país. Nessa perspectiva, a prática de leitura inserida em uma cultura traduz-se por uma riqueza de detalhes e oferece a possibilidade de constituir significados e sentidos para o leitor, para a leitora. O ato de ler denota não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situa os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus espaços de socialização.

³ Neste trabalho, o foco da discussão está centrada nas atividades desenvolvidas em uma turma da educação infantil e uma turma do ensino fundamental, do Centro Educacional Vicente Machado Menezes, e da Escola Estadual Eliezer Porto, respectivamente, situadas no município de Itabaiana-SE, com o público-alvo de crianças de três anos de idade e um total de vinte e duas crianças matriculadas na primeira turma e crianças de 8 anos de idade em turma com vinte e uma crianças na segunda turma. No que se refere aos princípios e procedimentos éticos na realização da pesquisa, os responsáveis legais das crianças, as estudantes e professoras das escolas campo envolvidas nos projetos tiveram conhecimento do conteúdo do projeto em execução, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A equipe diretiva das escolas e professoras tiveram acesso aos escritos do projeto na íntegra, por correio eletrônico e em sua versão impressa. E, no caso das crianças, tivemos acesso aos termos assinados pelos responsáveis legais, e ao longo das práticas de leituras, foram observadas as reações e expressões das crianças-participantes, para cuidadosamente respeitar quaisquer sentimento de constrangimento ou declínio de participação de forma momentânea e/ou definitiva, respeitando assim os protocolos éticos, conforme orientações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios> (ANPED, 2019).

O foco central em discussão deste artigo são as práticas de leituras a partir de aspectos relacionados aos respectivos usos que considerem a forma e os objetos, os suportes e objetivos imbricados no ato de ler. A abordagem teórico-metodológica admite que as práticas de leituras produzem sentidos, mobilizam o corpo que interage com o livro, consigo e com o(s) outro(s), ou seja, posições corporais que, por sua vez, ocupam um lugar, e práticas circunscritas, em consonância com os hábitos culturais de um tempo. Desse modo, revelam-se convenções, normas e valores em seus contextos específicos. Para isso, são considerados os “*protocolos de leitura*” (Chartier, 1996), a interação leitor e texto, os limites e regras para as ações de leitura, e, portanto, as “*significações plurais e móveis*” (Chartier, 2002) capazes de inventar, deslocar ou subverter as ideias previamente pensadas pelo escritor do texto. Nessa direção, o eixo central em discussão são as “significações” atribuídas à leitura a partir das práticas inscritas em uma rede social e cultural, expressas a partir das especificidades e procedimentos nos modos e tipos de leituras. As práticas de leitura com as crianças foram ancoradas a partir de uma abordagem teórica e metodológica que pressupõe “*modos de ler*”, “*operações*” e a “*produção de sentido*”, conforme Chartier (2002).

Esses fundamentos teórico-metodológicos auxiliaram a compreender perspectivas sobre o ato de ler e estruturar o planejamento de experimentações de práticas pedagógicas que compreenderam a leitura em seus usos e processos de produção de sentido. Portanto, as práticas de leitura, nas instituições escolares, potencializaram espaços de promoção e acesso aos livros e às leituras.

II. EXPERIMENTAÇÕES DE LEITURAS NAS ESCOLAS: TEMPO DE REFLEXÕES SOBRE OS USOS E OS MODOS DE LER

A leitura não é somente uma operação abstrata de intelectção: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores, a cada uma dessas *'interpretative communities'*⁴ de que fala Stanley Fish (CHAR-TIER, 2002, p. 70).

Ler demanda tempo.

(KASTRUP, 2015, p.245).

A prática de leitura inserida na cultura escolar se traduz por uma riqueza de detalhes e oferece a possibilidade de constituir significados e sentidos para o leitor. O ato de ler significa não apenas compreender os diversos códigos e elementos que constituem o objeto de leitura, mas situam os códigos sociais, as relações estabelecidas nos seus lugares de convívio. (MORAIS, 2014).

Nessa direção, as ações realizadas no âmbito dos projetos em foco concretizaram a constituição de um acervo permanente de obras disponíveis para as acadêmicas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (CNPQ/UFS), acondicionado em uma das salas de reuniões dos professores, do Departamento de Educação, do Campus Professor Alberto Carvalho da UFS, para fins de acesso e planejamento das atividades desenvolvidas nas instituições escolares da rede pública de ensino. As escolhas dos livros foram feitas previamente em encontros de planejamentos e articulavam-se à escolha de leituras marcantes das acadêmicas do curso de Pedagogia e participantes dos projetos⁵.

⁴ Tradução livre: comunidade interpretativa.

⁵ A escolha dos livros literários foi definida pelas acadêmicas ao considerarem leituras marcantes em suas trajetórias como leitoras. O projeto de extensão se articulou ao projeto de iniciação científica (PIBIC) intitulado: "Leitores, leituras e livros: memórias de estudantes universitários", foi aprovado pelo Edital nº 01/2018/POSGRAP/COPES/UFS - PIBIC 2018/2019 (Período de realização: 01/08/2018 a 31/07/2019). As acadêmi-

O ato de planejar e executar as práticas de leituras com as crianças estimularam o reconhecimento de si mesmas, dos seus espaços de convívio em suas particularidades, vislumbrando a construção de formas de pensar, provocando a criticidade e o intelecto, formulando conceitos coletivamente a partir da leitura de textos literários e o espaço de diálogo e interação de maneira espontânea. Os planejamentos de cada encontro com as crianças foram formulados a partir de encontros quinzenais com a equipe do projeto e, em síntese, consistiam em três momentos previstos para a execução da atividade.

As temáticas dos livros escolhidos foram diversas⁶ e, por sua vez, suscitaram a construção da identidade e da subjetividade, compreendendo como direitos de aprendizagem que correspondem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em especial, previstas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Esses referenciais fundamentaram as principais ações desta proposta e, por sua vez, admitem a leitura literária e o contato com o livro como possibilidades de experimentação, intimamente interligadas aos sentidos, e assim, pressupõem aprendizagens e desaprendizagens do conhecimento, construção e desconstrução de saberes, destacando a arte como uma via de intercâmbios de imagens e escritos.

A metodologia adotada buscou espaços para escuta atenta da fala

cas participantes elaboraram reflexões de cunho didático-pedagógico que priorizaram práticas de leitura no contexto escolar, seja na leitura de livros para crianças, e na promoção de feiras de troca-troca de livros, nos ciclos de estudos sobre literatura e oficinas artísticas.

⁶ Para conhecimento, segue uma lista de alguns dos livros escolhidos: diversos poemas de *Manoel de Barros* (2008; 2009; 2010); *“O que cabe no meu mundo: Amizade”*, de Kátia Trindade (s/d); *“É meu! Não empresto! – Aprendendo sobre Generosidade”*, de Claire Llewelly e Mike Gordon (2002); *“O Menino Azul”*, de Cecília Meirelles (2013); *“Cadê”*, de Guto Lins (2008); *“Meus Queridos Contos Clássicos – Pinóquio”*, de Carlo Collodi (s/d); *“Uma zebra fora do padrão”*, de Paula Browne (2011); *“Bruxinha Zuzu”*, de Eva Furnari (2010), entre outros. Os livros selecionados em parte compõem o acervo da brinquedoteca do curso de Pedagogia, do Campus Professor Alberto Carvalho, da UFS, e o acervo particular das acadêmicas envolvidas nos projetos.

das crianças no que se refere à formulação de perguntas após as leituras literárias permeadas por fantasia, reflexões e criação. O objetivo central foi provocá-las a pensar sobre o mundo que as cercam, a observar, elaborar ideias e criar suas próprias narrativas. Os encontros aconteceram uma vez por semana, previamente agendados com a coordenação da escola e consistiam em ler livros literários para as crianças e logo após, eram discutidos os principais temas da história. Em média, os encontros eram realizados em grupos de quinze a vinte crianças na sala de aula e duravam, aproximadamente, uma hora.

A estruturação básica das oficinas envolvendo práticas de leitura literária foi pensada a partir da seguinte sequência: Momento 1) Inicialmente, um momento de preparação que consistia em propor uma interação com as crianças por meio de uma canção, antes da leitura dos livros. Essa proposta foi pensada em mobilizar o corpo para a escuta atenta e sensível; Momento 2) Na sequência, o momento de leitura permitia a leitura do livro individual a partir do manuseio livre dos suportes impressos, sendo uma leitura coletiva, orientada e pensada previamente pelas acadêmicas do curso Pedagogia, sob a supervisão da coordenação geral do projeto. Nessa etapa, a vivência crucial foi fundamentada a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos elencados anteriormente, ancorados no princípio de interação entre leitor/ leitora-livro-ledora, manipulação dos suportes impressos, escuta da história narrada pela ledora; interrogação das narrativas por meio das interações espontâneas das crianças; e, por último, Momento 3) Diálogos com as crianças e/ou produção artística a partir de práticas de leituras literárias: compartilhamentos de impressões das leituras e feita de um registro artístico imagético, uma experimentação artística potente que dialoga com artefatos manuais ao manipular com elementos da natureza (como galhos, pedrinhas, folhas secas, areia, argila), tintas diversas, com diferentes texturas e cores, como pode ser visualizado nas seguintes imagens:

Episódio 1 - Criando narrativas, experimentando e construindo um mosaico: ressonâncias

Imagem 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Imagem 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

As imagens revelam que o próprio ato de experimentar uma vivência mobiliza o seu campo de percepções, as crianças criam e contam as suas próprias histórias, ou, em alguns momentos, em silêncio, atentas aos materiais disponíveis, exploram o mundo a partir dos seus sentidos. O episódio 1 evidencia duas turmas distintas, com usos dos materiais de maneira exploratória, inventiva e poética. Na imagem 1, à esquerda, no canto inferior direito, uma mão amiga estende e se oferece para fazer junto, uma das crianças auxilia na condução da pintura em tecido unindo a sua mão sob a outra mão crianceira. Já na imagem 2, a direita, em uma outra turma, as crianças usam estratégias para colocar suas formas, demarcando os seus próprios espaços de pintura e contornando os seus territórios de escrita. A experiência com a literatura e com a arte em geral caracteriza-se “por um tempo de ressonâncias” (KASTRUP, 2015, p. 246).

Assim, como também é possível observar no Episódio 2, outras vivências artísticas em diálogo com elementos disponíveis na natureza e esse “tempo de ressonâncias”:

Episódio 2 - Compondo com elementos da natureza

Imagem 3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Imagem 4



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Elementos recolhidos no chão do pátio e arredores da escola, junto com as crianças, as formas da natureza dão novos contornos sob o papel. Coletivamente, cada uma decidiu e disse onde colocar as formas distintas que progressivamente ganham traços compartilhados. A participação aconteceu de vários modos: a) algumas crianças ficaram sentadas ou em pé, próximo da vivência, e se colocaram na posição de observadoras; b) outras crianças auxiliaram na colagem, questionando, explorando e escolhendo os itens para compor; c) já outras crianças, silenciosamente, manipularam os objetos. As distintas manifestações das crianças revelam como cada uma delas sente e expressa essa singularidade que pode ser preservada e permitida nos contextos educacionais a partir de vivências que acolham os seus movimentos, os seus ritmos, as suas preferências e a sua interação. Os principais que embasam essas práticas pedagógicas dialogam, especialmente, em estudos de Piorski (2016) a partir da perspectiva de construir brinquedos do chão, redescobrimo o brincar na infância a partir de elementos da natureza e a interação da criança com esses recursos. Além dos estudos de Peres, Thies e Ramil (2015) e Moraes (2014), que auxiliam repensar as práticas

de leituras literárias, a sala de aula e aquele que aprende, desse modo, reinventando e reelaborando os espaços e o modo de se relacionar com os outros e consigo. Em síntese, refere-se às propostas de experiências sensoriais que mobilizam os sentidos e assim, concebem novos modos de experimentar a sala de aula. O intercâmbio proposto a partir da literatura e experimentações artísticas também propõe um importante recurso imagético a partir da construção de um caderno de artista revelador das memórias de leitura, conforme o Episódio 3 a seguir:

Episódio 3- Construindo cadernos de artista: memórias de leituras literárias

Imagem 5



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Imagem 6



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Imagem 7



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Imagem 8



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

As imagens revelam as mãos envolvidas no próprio ato de criação e compõem novas narrativas e memórias a partir das práticas de leituras literárias experimentadas. A construção do caderno de artista admitiu recortes, colagens diversas, usos dos mais diferentes recursos disponíveis, cores variadas, transcrição de trechos significativos de leituras literárias, pintura, construção da capa do caderno, entre outras possibilidades inventivas. O objetivo central é construir um espaço de memórias das leituras literárias, dos momentos vividos, um tempo de criação a partir das ressonâncias do tempo de ler. Inspirado em Suzuki (2014), o caderno de artista no espaço escolar é autobiográfico, é um documento histórico-cultural sendo um espaço para livre associações e portanto, um meio fértil para que o instante criador se materialize. Nessa direção, é um espaço que potencializa a autoria, acolhe a reflexão constante e permite a invenção, uma vez que o caderno de artista trata-se de “[...] uma ferramenta presente no aprendizado artístico, adentrou o universo da escola impulsionado por um movimento constante de problematização do cotidiano escolar e de uma atenta observação das relações de aprendizagem tecidas nesse contexto.” (SUZUKI, 2014, p. 1).

Revelam as ressonâncias do ato de ler, manipulam texturas diversas, ampliam o olhar sobre a natureza, dialogam com os olhares buscando as minúcias. Indicam, ainda, que as experiências podem promover processos de aprendizagem, “incitando sempre à recriação, o que faz com que a experiência do leitor continue o processo de criação do escritor” (KASTRUP, 2015, p. 247). Nessa vertente, a aprendizagem da Literatura e Artes oferece no cenário educacional a possibilidade de um convite, de uma mudança de perspectiva ou aprendizagem problematizada, assim:

[...] Esta questão é importante, pois quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós [...]. (KASTRUP, 2001, p.19)

Os episódios apresentados foram marcados pelo envolvimento das crianças com as professoras-leitoras, de modo progressivo, elas ampliavam as suas indagações, criavam outras narrativas e faziam a relação texto-imagens apresentadas no movimento de folhear os livros. Durante a leitura atenta de uma das acadêmicas que compõem o projeto, as crianças se aproximavam mais do livro, ora para ver mais de perto, ora para apontar nas imagens os objetos que reconheciam e até mesmo produziam sons e gestos com o corpo, de maneira espontânea. Desse modo:

[...] acreditamos que as atividades multissensoriais podem levar o aluno a experimentar o mundo do texto por meio de estímulos sensoriais e afetivos, antes mesmo de ele experienciá-lo por meio das palavras; podem despertar a atenção do aluno, ajudando-o a se concentrar no momento da leitura e a reter o conteúdo estudado; podem contribuir para aumentar os graus de compreensão do texto a interpretar e podem ajudar, também, a estabelecer, nas aulas de leitura, um relacionamento inédito do corpo com o texto escrito. (ANDRADE; FERES, 2018, p. 429).

Partindo dessa perspectiva, o entendimento na condução das atividades de leituras foi contrapor a experiência de que não é suficientemente importante pegar “qualquer” livro da biblioteca, e tão somente utilizar as entonações, ritmos e efeitos de som na fala para que as crianças fiquem deslumbradas ou estimulem a fantasia, mas provocar novas formulações, novas histórias, contornando o próprio universo das crianças assistidas, permitindo assim, a expressão de suas emoções. Ao final de cada leitura, as crianças perguntavam se poderiam ler a história novamente e questionavam o retorno à escola no dia seguinte. A finalização de cada encontro era acompanhada de abraços que fortaleciam os vínculos entre as crianças, estudantes e professoras.

Os estudos de Souza (2009) e os diálogos com outros pesquisadores da área sinalizam reflexões pertinentes acerca da formação do lei-

tor a partir de práticas pedagógicas em instâncias escolares. Ações em espaços de leituras e a constituição de seus acervos de literatura potencializam o debate acerca da sua organização e do seu funcionamento. A discussão envolve, portanto, a importância do mediador como “incentivador” da leitura literária nas propostas educacionais, a integração dos trabalhos escolares compartilhados entre o grupo de educadores, nos programas de leituras propostos.

Como afirma Queirós (2011, p. 13) “[...] a literatura pode ser um espaço bonito do reencontro, da conversa, do deslanchar para outras coisas, para outras confidências”. Um dos princípios norteadores das práticas executadas do projeto desenvolvido consistiu em incentivar experiências que valorizassem a escuta do professor-leitor, a fala atenta, o pensamento e a imaginação das crianças. Partindo dessa premissa, admite-se que a construção de uma criança leitora não se resume apenas às técnicas e aos procedimentos de leitura, mas, na intrínseca necessidade de envolvê-la nas diferentes narrativas literárias para que, assim, assumam processos de conhecimento de si e do outro mediados pelas experimentações artísticas apresentadas.

A interpretação dos encontros de leituras literárias pode ser entendida a partir da premissa de que “o leitor é invadido por um texto que o habita, e ao identificar-se com os heróis da narrativa, ele decifra sua própria existência por meio da ficção”(CHARTIER, 2002, p. 108), Portanto, as leituras são “*intensa*” e “*intensiva*”, uma vez que a “*sensibilidade*” do leitor é comprometida e habita o cotidiano daqueles que se sentem envolvidos na leitura ficcional (CHARTIER, 2002, p. 108), de tal modo que a leitura pode envolver emoções que suscitam um “processo afetivo”, já que o leitor aciona as capacidades reflexivas em uma espécie de “jogo textual” (JOUVE, 2010, p. 11). Assim, outro aspecto que pode ser aqui considerado é que a literatura (e a leitura literária) pode ser analisada sob várias dimensões, desde as leituras escolares até a sua prática não obrigatória ou não profissional, ou seja, extrapolando os muros da escola e produzindo ressonâncias ao longo da vida.

Desse modo, foram analisadas experiências pedagógicas envolvendo o corpo, o movimento e o brincar propostas às crianças. Nessa perspectiva, o enfoque dado também identifica o acesso à leitura literária disponibilizada por meio de ações que priorizam a acessibilidade do livro à comunidade em geral e potencializadas pela criação, imaginação e invenção artística. O alcance esperado, portanto, foi a abrangência da comunidade de leitores e leitoras em potencial.

V. RESSONÂNCIAS: PALAVRAS FINAIS

O amarelo dos girassóis de Van Gogh é um amarelo puro, novo, denso e inquietante, que não é objeto de um reconhecimento. O amarelo de Van Gogh não é recognitivo, mas problemático. Mas, uma vez experimentado, faz-nos ver o nosso mundo diferentemente. (KASTRUP, 2001, p.21).

Arte experimentada. Possibilidades. Mudança de perspectiva. (Re) construção de saberes. (Re)invenção de si e do mundo. Escuta sensível. Mobilização dos sentidos. Criação. A leitura literária e o contato com o livro como possibilidades de experimentação e de ampliação, intimamente interligadas com outras linguagens artísticas. Aprendizagens e (des)aprendizagens do conhecimento em processos contínuos de construção e desconstrução de saberes, destacando a arte como uma via de intercâmbios de imagens e escritos.

A experiência com a Literatura e com a Arte em geral se caracteriza “por um tempo de ressonâncias”. (KASTRUP, 2015, p. 246). Assim, a experiência estética para uma aprendizagem inventiva reafirma a interlocução possível entre aprendizagens, artes e invenção. Experimentar sensações, produzir sentidos em vivências que permitam processos de criação, em oficinas literárias, produzem um encontro com a leitura capaz de habitar “o campo da palavra”, “habitar um território” e assim, ampliar os modos de ler.

Livros e leitores revelados em intercâmbios de leituras nas instituições escolares reafirmam que a literatura é uma manifestação uni-

versal da humanidade em todos os tempos, pois cada sociedade “cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas” (CANDIDO, 2004, p. 175). Na medida em que o escritor, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo artístico uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo. Ele “inventa” seu mundo representacional e, ao fazê-lo, carrega experiências vividas potencializando o mundo dos seus leitores.

Dessa maneira, os livros literários são (re)construção, problematização da vida social, sob a percepção de um/uma autor/autora. Daí a força e a possibilidade de tomar a conceituação de representação do mundo por meio da literatura. Considerando que o escritor é alguém que vê e registra o mundo real com a lente do sensível, da imaginação, da criatividade e, muitas vezes, da indignação e da denúncia, por isso, a literatura coloca-se como uma possibilidade ímpar para as práticas pedagógicas nos contextos educacionais.

Portanto, se reconhecemos que a literatura é outra forma de ver e dizer o mundo a partir do que o escritor constrói, ele se utiliza desse meio como um ato de “acender uma lâmpada”, ou “um toco de vela”, ou ainda através de repetidos riscos de fósforos na tentativa de evitar “a escuridão”, como afirmou o próprio Erico Verissimo (1981). Então, trabalhos dessa natureza podem provocar “processos de significação” do mundo que nos cerca com as lentes da literatura e outras linguagens artísticas.

A construção deste estudo foi formulada em etapas que se entrecruzam recorrentemente na perspectiva de promover a formação de crianças leitoras que leem com fruicção e que expressam o seu mundo por meio de linguagens artísticas. Os procedimentos envolvidos fornecem dados sobre as práticas de leitura em diálogos com experimentações artísticas, e, assim, potencializam o debate e desenvolvimento de estratégias educativas que permitam repensar a formação de leitores e, conseqüentemente, os modos de leitura no contexto histórico-sócio-cultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. Coleção Paradidáticos. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANDRADE, Ivana Quintão de; FERES, Beatriz dos Santos. **Atividades Multisensoriais: Uma proposta de mediação em leitura**. Niterói, Universidade Federal Fluminense. 2018. Anais do IX Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/974>>. Acesso em: 10 out 2019. p.1-16.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: a terceira infância; iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Exercícios de ser criança**: bordados de Martha Dumont. São Paulo: Salamandra, 2009.

_____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** / MEC/ CONSED/UNDIME: MEC, SEB, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso: 10 jan 2019.

BETHÂNIA, Maria. **Caderno de Poesias**. UFMG. 2015. (Meio digital). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uSiEN11_O34. Acesso em: 02 jul. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. SP, RJ: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

JOUBE, Vincent. **Pourquoi étudier la littérature?** Paris: Armand Colin, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendi-

zagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. **Modos de ler o impresso, modos de escrever na internet**: escritas de leitores e leitoras do escritor Erico Verissimo. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

PERES, Eliane. THIES, Vania Grim. RAMIL, Chris de Azevedo. **Livre acesso ao livro literário como forma de democratização da leitura**: o projeto de extensão “estação do livro” (Fae-UFPel). Revista expressa Extensão. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. UFPel. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/7868/6976>>. Acesso em: 18 out 2018.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: Reflexões sobre o brincar na infância. Brasil: Editora Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo**. Curitiba, Paiol Literário, Jornal Rascunho. 07 jun. 2011. Entrevista a Rogério Pereira. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>> Data de acesso: 17 out. 2018, p.1-15.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 1991.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2008.

SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SUZUKI, Clarissa L. Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014. p.254. **Dissertação** (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São

Paulo, 2014.

VERISSIMO, Erico. **Solo de Clarineta** I. 15º ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1981. 1º vol.





A TAREFA DE EDUCAR, ALIMENTAR E CIVILIZAR O CORPO DA CRIANÇA

Shirley F. Marinho Silva

Magda Sarat

O recém-nascido não é mais que o esboço preliminar de uma pessoa. [...]assim como a mãe nutre o filho, primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo de seu corpo, o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade (ELIAS, 1994, p 28/31).

Nessa epígrafe, com a qual iniciamos este capítulo, queremos, com Elias (1994), nos desafiar e nos envolver numa reflexão que pode causar discussões sob muitas vertentes, se considerarmos as inúmeras possibilidades e campos científicos pelos quais as pesquisas investigam a infância e o indivíduo criança. Inicialmente, salientamos que Norbert Elias não é um teórico do desenvolvimento infantil, mas, como sociólogo, afirma que a inserção social de todos os homens só pode ocorrer a partir do momento em que aprendemos a nos adaptar às regras, às normas e aos padrões do grupo a que pertencemos. Para o autor, “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (ELIAS, 1994, p. 30), e este é um processo longo e complexo. Uma criança aprende a se tornar adulta nas relações que estabelece, nos espaços nos quais participa, nos aprendizados construídos e nas interações recíprocas dentro do seu grupo social. Partindo dessa premissa, a criança dotada de muitas capacidades desde o nascimento vai se desenvolver em interação com outros da sua espécie, pois a aprendizagem se dá com outros humanos.

Neste capítulo, enfatizamos apenas um tipo de crescimento fundamental aos seres humanos, qual seja o crescimento físico ou a educação do corpo que perpassa a cultura e a sociedade, que aqui é compreendida a partir das práticas culturais e sociais voltadas as formas como os seres humanos constituem tais comportamentos e costumes, bem como os valores, as técnicas corporais, as práticas de alimentação, a saúde, o sexo e a educação de diversas naturezas e contextos. Além disso, essa educação do corpo implica os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças, as brincadeiras e os jogos como formas de expressão. Também podem ser consideradas como práticas corporais, por meio da beleza das formas físicas, a postura, os cuidados com a higiene, a alimentação saudável, os gestos, os desejos, as sensibilidades, enfim, todos esses aspectos se inserem na constituição da identidade do indivíduo, tanto no seu nível moral quanto intelectual.

No entanto, nos interessa diretamente nesse aspecto o caráter da alimentação dos bebês ou das crianças pequeninas, o qual trataremos como uma prática civilizadora que processualmente mudou ao longo dos séculos XIX e XX, a qual foi marcada por determinantes históricos, sociais e culturais envolvendo crianças e mulheres. Nosso enfoque será a região do estado de Mato Grosso¹ entre os anos de 1930 e 1940, no período da chamada Era Vargas, quando trabalharemos com a perspectiva nutricional infantil enquanto prática civilizadora que tinha o intuito de prover uma nova etiqueta social para a alimentação das crianças e, com isso, atingir a educação das mulheres e consequentemente das famílias, pois à medida que se instauram novos comportamentos no cuidado com as crianças, estes reverberam no interior das sociabilidades e da etiqueta dos grupos, atingindo padrões e modos de perceber essa educação para as novas gerações.

¹ No período de 1930-1940 o Estado era chamado de Mato Grosso. Atualmente corresponde a Mato Grosso do Sul, conforme a Lei Complementar n.º 31 de outubro de 1977, que dividiu em 02. Considerando o recorte temporal do capítulo utilizaremos a nomenclatura Mato Grosso.

Nossa análise perpassa pelas teorias eliasianas dos processos civilizadores e nos permite perceber as mudanças processuais ocorridas na longa duração histórica que transformou a educação das mulheres, principalmente na cidade de Campo Grande (MT), durante o período de 1930-1940. Utilizaremos os aspectos da educação do corpo da criança representada pela amamentação e as campanhas de leite em pó presentes nos artigos publicados em um periódico intitulado Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra², composto por 48 edições que totalizam 1650 páginas, as quais circulavam entre o público feminino no período citado.

Para este capítulo, selecionamos somente artigos que nos remetem à alimentação infantil, tendo sido elencadas quatro propagandas, duas de farinhas para engrossar o leite, um vermífugo para a eliminação de vermes e um tônico para abrir o apetite das crianças pequenas apresentados juntos em uma imagem, e ainda uma fotografia do Concurso de Bebês Robustos, ocorrido na cidade de Campo Grande no ano de 1935. Analisamos somente a prática dos concursos como atividade que valorizava o corpo saudável a partir de uma alimentação adequada.

Importante destacar que todos esses conteúdos estavam direcionados às mães e indicavam orientações de como essas mulheres deveriam proceder com a educação do corpo infantil, bem como com a aquisição de novos hábitos, a importância de melhorar a qualidade do sono das crianças, somada aos hábitos de higiene e alimentação etc. Portanto, a educação da mulher era estratégia fundamental de investimento estatal no projeto civilizador em curso, e, nessa frente, temos, por um lado, as mulheres da elite que liam e consumiam os periódicos como a Revista Folha da Serra, e, por outro lado, temos as mulheres trabalhadoras que de alguma forma deveriam, também, ser atingidas pelas campanhas expressas nos periódicos. O alimento industrializado foi uma alternativa

² A Revista Mensal Ilustrada *Folha da Serra* (RFS), foi publicada em Campo Grande, no sul de Mato Grosso, no período de outubro de 1931 a dezembro de 1940. Sobre o tema SILVA (2018) na bibliografia do capítulo.

e uma estratégia para atingir novos mercados consumidores, especialmente com a absorção das mulheres pobres ao mercado de trabalho em ascensão nas fábricas, desde o final do século XIX e início do XX.

I. INFÂNCIA E MATERNIDADE: A ARTE DE CUIDAR E ZELAR

“De la educación de las mujeres depende, sin embargo, la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla”
(SARMIENTO 3)

Desde séculos precedentes sempre se atribuiu às mulheres o cuidado com as crianças, não somente pelo fato de gerá-las, mas pela responsabilidade em zelar e dar as condições mínimas para sua sobrevivência, assim, mães, amas e/ou mulheres de distintas classes sociais estiveram envolvidas nessa tarefa. No entanto, a amamentação como um valor de sobrevivência, atribuído às mulheres, nem sempre foi entendida como um símbolo da maternidade, pois é muito recente o ato de amamentar os próprios filhos. Tal costume teve início em torno do século XVIII como uma moda nos círculos burgueses na França, a partir dos escritos de Jean Jacques Rousseau, tendo se disseminado como prática entre as burguesas (BADINTER, 1985). Até então, as mulheres da nobreza não cultivavam esse hábito e enviavam seus rebentos às amas de leite, as crianças corriam risco de vida e as taxas de mortalidade eram muito altas. Caso sobrevivessem, voltavam para o convívio familiar a partir dos sete anos de idade (ARIÈS, 1981).

As mudanças na educação feminina com base na alimentação das crianças foram fundamentais na perspectiva de um processo civiliza-

³ Domingos Faustino Sarmiento foi um dos maiores intelectuais da história da educação da Argentina: “En 1870 Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. (...). Amante de la liberación femenina, admirador de las mujeres educadoras, trabajadoras y liberales, Sarmiento trajo al país a veintitrés maestras norteamericanas (PUIGGRÓS, 2002, p. 77, apud SARAT, 2015, p. 30).

tório contínuo, na história dos costumes e dos comportamentos, tanto para a existência social da criança e sua inserção na sociedade como pessoa a ser preservada, a quem deveria se atribuir valor, como para a criação de um novo modelo de mãe, a ser conferido às mulheres independentemente de elas serem abastadas ou pobres e trabalhadoras.

Desde o século XVIII, vemos desenhar-se uma nova imagem da mãe (...) o primeiro índice da mudança do comportamento materno é, certamente, a vontade nova de aleitar ela própria o filho, e só a ele, com exclusão de qualquer outro. (...) numerosas leitoras de Jean Jacques fazem questão de amamentar, elas próprias, os filhos (...) Madame Roland, mulher ocupada teve que dedicar-se muito tempo a amamentação da filha, pois o fazia à moda de hoje, isto é, quando a criança o pedia (BADINTER, 1985, 202/214).

Partindo da pesquisa de Elisabeth Badinter (1985), ela nos informa uma mudança de perspectiva, que, ao longo do tempo, transformou os padrões e a responsabilidade das mulheres no cuidado para com os seus filhos. No primeiro momento, tais mudanças não têm efeito nos círculos da nobreza, no caso da amamentação, ela se inicia entre as mães esclarecidas da burguesia e depois vão se disseminar entre as populações mais pobres, passando a se estabelecer como os sistemas de educação do modo que conhecemos, ou seja, na tarefa atribuída às mulheres. Segundo essa autora (1985), no âmbito da maternidade, podemos dizer que, no ocidente, ela foi construída histórica, cultural e socialmente como algo divino, sagrado, quase religioso, em que estaria presente, além da perspectiva biológica de gerar uma criança como todos os mamíferos, também a imposição às mulheres do dever de criar, nutrir e amar de modo quase incondicional.

Esse sistema calcado em uma perspectiva burguesa e patriarcal está firmado em uma educação doméstica e privada para mulheres e crianças, direcionando a responsabilidade ao discurso que se estabeleceu no século XVIII de que as crianças deveriam ser cuidadas unica-

mente pelas mulheres. Nesse caso, a percepção da maternidade se torna um dever da mãe, como se fosse um “fundamento sagrado”. Entretanto, mesmo que o debate não se estabeleça nessa direção, este é o pano de fundo com o qual caminhamos, e analisamos o curso desses processos civilizadores e as práticas sociais que geram perspectivas para a formação das mulheres. Aqui, por processos civilizadores entendemos que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 2011, p 15). Assim, Elias nos ensina que este é resultado de uma aprendizagem coletiva contínua, ainda não finalizada, sendo uma característica inerente ao humano a capacidade de aprender socialmente, em conjunto com outros humanos, pois somente nós humanos dependemos e precisamos do processo educativo e da aprendizagem social para sobreviver.

No Brasil, podemos localizar que os projetos de uma educação civilizadora estão presentes a partir da República, quando a educação das mulheres é percebida como ideário de civilidade desde a primeira Lei de instrução pública de 1827 ao afirmar que “as mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas” (apud LOURO, 1997, p 447). Ou seja, tendo mães educadas e instruídas, havia garantia de alcançar boas práticas. Esses discursos se disseminam por toda a América Latina⁴, resultados de uma política de caráter higienista e eugênica no período.

A educação das mulheres, como prática civilizadora, estimularia a criar filhos melhores e cidadãos fortes, alimentando o discurso que mobilizava os médicos, os juristas, os representantes das elites e os defensores da modernidade, impulsionados pelas transformações do início

⁴ Tema tratado por nós no artigo: “História da formação de professoras para a infância: experiências no Brasil e na Argentina” (na bibliografia deste trabalho).

do século XX. Interessa-nos, no contexto de mudança, assim como já destacamos, a produção de alimento que incidia diretamente na educação alimentar das crianças, bem como no trabalho das mulheres, considerando que algumas delas tiveram a entrada nas fábricas ou em outras frentes, enquanto, para as mulheres da elite, a necessidade era a educação e a instrução.

A alimentação dos bebês com o leite materno nem sempre foi feita de forma tranquila, pois por diversas razões as mulheres não puderam alimentar seus filhos, em especial em casos de doença, de trabalho, de pobreza extrema, ou qualquer outra situação que privasse as crianças desse alimento. A alternativa ao suprimento do leite materno para as crianças surge em meados do século XIX com a moderna indústria de alimento, criando produtos alternativos ao leite materno e resolvendo problemas culturais sobre a amamentação, bem como liberando as trabalhadoras pobres para o mercado de trabalho em ascensão.

Neste contexto, a partir do século XIX foi inventado, na Suíça, o leite condensado, o que resultou em um grande avanço tecnológico com a chegada da fabricação do leite em pó, dentre outras bebidas lácteas (AMORIM, 2005), e alcançou êxito a partir dos reconhecidos processos de pasteurização do leite, o que permitiu às mulheres oferecer outros tipos de bebida às crianças, que antes recebiam somente a alimentação das progenitoras ou das amas de aluguel. Tal fato muda de modo exponencial a forma como as mulheres se relacionam com seus rebentos. Com isso, surge a necessidade de uma educação para as mulheres que viesse ao encontro desse modelo de progresso. As mudanças nos modos de produção permitiram rever a relação do cuidado com a saúde e com as práticas corporais das crianças para uma grande parcela da população.

Todas as crianças, que antes só tinham acesso à alimentação por meio da amamentação materna de suas amas de leite, no caso das mulheres abastadas, ou as mães pobres, que dependiam de programas de distribuição de leite, como as chamadas “gotta de leite” que distribuíam

“centenas de milhares de litros de leite esterilizado à crianças que não podiam dispor do aleitamento natural” (MONCORVO FILHO, 1927, p. 157) em determinado período, puderam contar com a “Companhia Industrial e Comercial Brasileira de Produtos Alimentares - Nestlé -, que por ter sido a primeira empresa multinacional de produção de leite em pó instalada no Brasil, em 1921, dominou o mercado de leite em pó e de outros alimentos que complementaram a alimentação infantil” (AMORIM, 2005, p. 99). Essa empresa se instalou no país iniciando a popularização do uso do leite em pó, que, até então, era importado e inacessível. Com a possibilidade de maior divulgação entre os profissionais da saúde, estes começaram a recomendar às mães o uso dos produtos, no intuito de criar um mercado consumidor que favorecesse a nova indústria em ascensão e liberasse braços para o trabalho.

Porém, este processo exigia mudança de comportamentos, hábitos e convencimento social, pois havia um discurso anterior de que as mães seriam as responsáveis pelos seus rebentos, devendo cuidar, amamentar e nutrir, e, agora, a indústria lhes oferecia outro produto, um “leite mercenário”? Contudo, ao discutir as contradições sociais que enfrentamos, Elias (1994, p. 20) lembra que vivemos em uma sociedade de indivíduos e “a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões. O declínio alterna-se com a ascensão, a guerra com a paz, as crises com os surtos de crescimento. A vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa”, então, certamente, tais processos exigiriam uma orquestrada campanha educativa, a qual envolveu diversas áreas de atuação junto a essas mulheres.

As campanhas publicitárias para convencer as mulheres a substituírem a amamentação natural pela alimentação artificial foram intensificadas no Brasil, especialmente nos programas desenvolvidos entre os anos de 1930 a 1940. Estes visavam a proteção à maternidade, à infância e à adolescência, orientados pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) em ações educativas e de vigilância. O DNCr tinha a mulher como o centro das atenções, por isso passou a acompanhá-la desde a

fase da gestação até ao puerpério. Alguns programas as acompanhavam aos hospitais e centros de atendimento das fábricas maiores, e as consultas individualizadas tinham como objetivo melhorar suas condições no trabalho e diminuir suas faltas. Eram ações coordenadas pelos Ministérios da Educação e da Saúde em parceria conjunta, atendendo à saúde das crianças e das mulheres.

Nesse período, durante a primeira fase do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), muitas ações indicavam a preocupação com a criação de um sistema de saúde pública e com o investimento em programas de combate “a doenças como a sífilis, febre amarela, lepra, malária, câncer e no tratamento das doenças mentais” (FOGAGNOLI, 2017, p. 25), bem como a discussão dos problemas relacionados a fome que alcançava, de modo contundente, a classe trabalhadora, e a falta de instalações apropriadas nas fábricas, a qual gerava falta de segurança, riscos à saúde e à integridade física dos operários. Isso contribuiu para a regulamentação de inúmeras medidas para o trabalhador, entre elas a política de um salário mínimo e a articulação de um programa com perspectivas nutricionais. Assim, “a nutrição emergiu no Brasil como parte integrante do projeto de modernização da economia brasileira e da política de valorização do trabalhador empreendida pelo estado varguista” (FOGAGNOLI, 2017, p. 22-23). Tal contexto incide diretamente nas mudanças sociais e nos padrões de comportamentos para as mulheres e as crianças conforme era preconizado.

Vale destacar que, ao nos referirmos às mulheres e às crianças, o contexto é de diversidade, pois temos as mulheres leitoras das revistas femininas parte das elites dirigentes. Como nossas fontes informam, elas eram leitoras da Revista Folha da Serra. Quanto às mulheres pobres no país, as trabalhadoras das fábricas, não era este o caso do Mato Grosso. No estado, eram direcionadas políticas com projeto modernizador, a saber as campanhas de cuidado com a saúde das crianças pequenas. As propagandas da Revista Mensal Folha da Serra, ao expressarem tais campanhas de leite em pó, informam que havia em todas elas

um debate social entre a necessidade de ampliar o mercado, a partir do convencimento da população, e a apresentação dos produtos avaliados cientificamente.

Dentre esses, dois aspectos precisavam estar em sintonia: o primeiro era a ampliação dos mercados consumidores com os interesses industriais e o segundo envolviam os saberes médicos, mas é perceptível que ambos caminhavam na mesma direção, pois a indústria pretendia produzir e gerar lucros e a classe médica pretendia expandir seus conhecimentos e popularizar formas e tratamentos, assim:

Entre a indústria e os médicos estabeleceu-se uma reciprocidade de interesses: enquanto para a primeira interessava a expansão do mercado e os lucros auferidos, para os médicos interessava manter o poder do conhecimento sobre a técnica no preparo das fórmulas lácteas, o que era desconhecido pelas pessoas leigas, como mães, parteiras e curandeiras” (AMORIM, 2005, p. 100).

Nesse contexto, no início do século, a Nestlé se instala e se estabelece no Brasil e, em 1928, produz os primeiros leites em pó, específico para bebês em fase de amamentação. Os produtos eram feitos a partir do leite integral e buscavam atender às necessidades da criança na mesma proporção nutricional que o leite materno, porém, embora houvesse fatores positivos, os médicos ainda mantinham o discurso da importância da amamentação materna (AMORIM, 2005). Nessa disputa, a indústria caminha a passos largos, como diria Elias (2001), ampliando seus gradientes de poder, no equilíbrio da balança a seu favor, ao propor estratégias e investir em campanhas e propagandas que fossem ao encontro do público feminino, isso em parceria com os médicos. A indústria investiu em pesquisas e ações os envolvendo, no intuito de cada vez mais cooptar o discurso saudável em seu favor do aumento da produção, venda e consumo, popularizando o uso no país. Uma das melhores estratégias foram as propagandas nas revistas femininas que circulavam no país.

II. AS MULHERES E AS CRIANÇAS A SEREM “CIVILIZADAS”

As mulheres e as crianças, às quais se destinam essas propagandas, são as moradoras de Campo Grande, município, na época, do estado de Mato Grosso, que buscava se modernizar desde o início do século XX com a chegada da “Estrada de Ferro Noroeste do Brasil”, a qual, segundo (SILVA, 2018), chega modificando o contexto e trazendo alterações em todos os cenários da cidade tanto político, como no comércio, na agricultura, na pecuária. Essas mudanças repercutem no periódico e passam a ser “constantemente citada na *Revista Mensal Folha da Serra* como símbolo de progresso e modernidade” (SILVA, 2018, p. 22).

Em Campo Grande, no Mato Grosso, entre os anos de 1932 a 1935, vamos encontrar nas páginas da *Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra* indícios dessas propagandas que oferecem produtos de alimentação para a primeira infância, bem como outros destinados ao público infantil, voltados para a melhoria da saúde dessa população. É possível perceber a importância da Revista enquanto veículo de divulgação, certificando uma nova forma de educação para o corpo infantil e dando destaque aos cuidados preventivos e à introdução de alimentos industrializados, na imagem:

Figura 1 - Alimentos e fortificantes para as crianças



Fonte: RFS (Jan. 1932, n. 4, p. 15; ago. 1934, n. 35, p. 24; set. 1934, n. 36, p. 14; set. 1940, n. 45, p. 20).

Tais anúncios permitem observar a estratégia utilizada para alcançar o objetivo de divulgar o projeto de formação do cidadão saudável, muito comum na chamada Era Vargas, que, por um lado, tinha como plano de governo um desenvolvimento calcado nos modelos das ditaduras cívico-militares, em que tais cuidados com corpo são fundamentais, e a presença da valorização de um ideário conservador, especialmente nas elites dirigentes que preconizavam o patriotismo, o nacionalismo e a identificação com modelos específicos para as mulheres, crianças e famílias. Por outro lado, havia o projeto de formação para a classe trabalhadora, os pobres, e a maioria da nação que precisava ser alcançada rapidamente por esse discurso médico-sanitário. Nessa direção, percebemos o consumo de novos produtos industrializados que estimulavam a saúde como, por exemplo, vermífugos, tônicos, estimulantes de apetite, farinha e leite em pó que pudessem garantir saciedade e conseqüentemente a saúde das crianças. As propagandas visavam a ampliar o público e os mercados consumidores a partir das mulheres, pois a ação das mães, convencidas de que estariam garantindo aos filhos uma vida saudável, contribuiria para alcançar outras pessoas.

No excerto da imagem, os discursos remetem à valorização da criança como alguém a ser preparada para o futuro, sendo a mãe a pessoa responsável por esse cidadão. Assim, a propaganda conclama “mães! Dae aos vossos filhos...” ou, ainda, “para seu filhinho...” ou “assegure o futuro do seu filho” etc. Nesse aspecto, as mulheres que não o fizessem estariam descumprindo um dever moral, social, patriótico, quase religioso e sagrado que lhes foi conferido na gestação e na criação dos filhos. A Revista expressa, em sua chamada, uma proposta comercial associada a um apelo discursivo emocional, reivindicando às mulheres a missão de criar os futuros brasileiros, a pretensão do enunciado é vender um produto confiável assegurado pelo discurso médico. A ciência em ascensão nesse período indicaria preceitos para garantir a eficácia, dando seu aval para que a progenitora pudesse confiar a saúde de seus rebentos e utilizasse algo inovador e “cientificamente testado”,

ou seja uma “fórmula feita especialmente para crianças”, portanto confiável.

Nesse período, temos a implantação dos farináceos e dos produtos para substituir o leite materno no país, estratégias utilizadas pela indústria que tem os médicos e sanitaristas como os grandes aliados, pois estes credenciaram cientificamente o produto, assegurando que ele oferecia a solução para os problemas da amamentação, assim ajudando a ampliar os mercados. Se por um lado havia um grande incentivo à alimentação artificial como práticas modernas, por outro ainda havia críticas a tais produtos, sugerindo a amamentação natural.

Nesse contexto, a proposta para que as mães fossem alcançadas seria convencê-las a acreditar que estariam fazendo o melhor para sua prole, portanto o aspecto educativo e pedagógico das propagandas foi primordial, e o seu cenário conclamava e incentivava as mulheres a serem mães de uma geração moderna, que representasse a força e a saúde e estivesse de frente para o futuro. Vemos isso na propaganda da Figura 1, que convidava a consumir os alimentos que estavam em voga na época, valorizando a responsabilidade das mães nessa tarefa. O discurso da época dizia:

Ter filhos e criá-los condignamente, eis o princípio norteador do significado de ser mulher e ser mãe. Essas duas ações se confundem e são objeto do mesmo discurso, aliás, ser mãe supera o ser mulher, não são princípios interdependentes nem excludentes, mas se configuram num todo desejável e passível de completar e suprir as lacunas das práticas sociais. *Repousa na mãe a responsabilidade pela saúde dos filhos* e, conseqüentemente, pela projeção da Pátria no cenário internacional, pois nenhum país pode ser forte e soberano se seus cidadãos não possuem o perfil idealizado da raça que vai construir a nação. Herdeiros de um futuro que se delineaia promissor na visão política dos anos 20/30 do século XX, os brasileiros devem ser fortes, saudáveis, possuir hábitos higiênicos e, acima de tudo, ser robustos (ALMEIDA, 2004, p. 07, grifo nosso).

Ainda que o teor do texto pareça fazer uma apologia ao caráter moderno, inovador e valorizador às mulheres que cuidavam das próximas gerações, observamos que recai novamente sobre ela o peso das concepções da época e as aspirações social, política, geracional do ideário higienista e eugênico que estão imbricadas diretamente nas funções atribuídas à mãe e à mulher na primeira metade do século XX. Não bastava dar à luz a um rebento, ele deveria ser saudável, robusto, forte e ter bons hábitos, independente das condições sociais das mães e das crianças, ou seja, se considerarmos o Estado, no caso do Mato Grosso nesse período, podemos pensar nas mulheres pobres, aquelas sem acesso à educação ou à leitura do periódico, no caso a Revista, mas que também deveriam ser alcançadas de alguma forma, nem que fosse por outros tipos de campanha, que viessem assegurar tais políticas que beneficiassem um país em formação.

No caso dessas propagandas da Revista em questão, elas conclamam que as mulheres “assegurem o futuro do seu filho” como um imperativo para os cuidados da saúde do corpo, das práticas higiênicas, fazendo-os crescer fortes, como a Pátria os exigia, voltados para uma educação corporal, como apontamos no início, na qual estão prescritos vários aspectos. Portanto, esperava-se que a mãe, antes da mulher, assumisse a tarefa, embora não possamos entrar no histórico debate sobre os sistemas patriarcais e o lugar das mulheres na sociedade. Contudo, nessas revistas o papel da maternidade se sobrepujava ao lugar do feminino⁵ ou seja: “a mãe é a figura central no processo da higiene da infância, de nada valem os cuidados médicos e a boa alimentação se a criança não estiver rodeada dos inteligentes cuidados maternos”

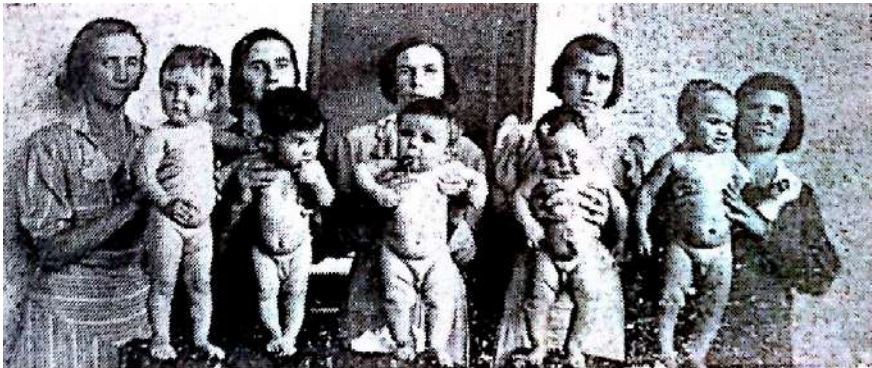
⁵ Está presente a efervescência da luta das mulheres pelo seu espaço social; o debate em torno do movimento feminista começou no final do século XIX, a entrada das mulheres no processo de industrialização, as lutas pelo voto feminino. No Brasil, as mulheres conseguiram o direito de votar em 1932. Do mesmo lado em que existe a luta e a reivindicação, existe o recrudescimento e o avanço do conservadorismo e dos discursos contrários expresso nos periódicos.

(ALMEIDA, 2004, p. 13) e essa valorização valia também para as mães mais pobres, pois o ideário se popularizou, alcançando e penalizando as mulheres que mesmo tendo as obrigações com o trabalho ficaram com a responsabilidade materna.

Desse modo, as práticas deveriam ser alcançadas por uma educação civilizadora às mulheres, que trouxesse novos padrões e as permitisse criar esses filhos saudáveis conforme o Estado requeria, iniciando nas elites dirigentes. Em Campo Grande no estado de Mato Grosso, temos uma demonstração desta perspectiva na realização, em 1935, de um concurso de robustez infantil, divulgado no periódico, que pode ser considerada uma das práticas civilizadoras desses comportamentos sociais emergentes que aconteceram até meados do século XX pelo país.

Nas páginas da Revista, inúmeras citações aparecem como perspectivas de inserção na educação feminina e as ações decorrentes dessas práticas, como poderemos analisar. A exemplo, temos um ciclo de palestras que culminava em um concurso de robustez infantil como o evento de encerramento das orientações e formações do referido curso oferecido às mulheres e à população em geral pela Biblioteca de Campo Grande. Inclusive o concurso se realizou nesse espaço físico com a assistência de grande público:

Figura 2 - O Concurso de Robustez de Bebês



Fonte: Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra. Jan. Fev. 1935, nº 37-38 p. 15.

A prática de realizar os concursos de robustez dos bebês foi criada por médicos no bojo do movimento higienistas no início do século XX, uma vitrine para mostrar a saúde como preceito fundamental de civilidade de uma nação em crescimento. Assim, em “julho de 1902 acontece o primeiro concurso no Instituto de Proteção e Assistência à Infância” (IPAI-RJ)⁶. A princípio, a prática desses concursos ocorreu nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A proposta era de que, a partir das imagens de bebês fortes e robustos, se poderia denunciar os problemas relacionados à desnutrição e à mortalidade infantil, buscando superá-los. O IPAI/RJ criou uma tabela que seria utilizada como parâmetro “para a pesagem e a medidas das crianças desde o nascimento até os 14 anos de idade”, e que poderia ser utilizada em diversas outras localidades. Lembrando que foram executadas 33 edições de concursos promovidos pelo IPAI, quando “mais de 5 mil crianças foram averiguadas e avaliadas” (MONCORVO FILHO, 1927, p. 156/157).

Esses concursos se tornaram parte de uma política do governo Vargas, que incentivou a divulgação e a prática em outras regiões do Brasil, como aconteceu no Mato Grosso na cidade de Campo Grande, em 1935, estimulando as mães de toda região a incorporarem, em seus hábitos, novos cuidados e práticas juntamente com os conhecimentos da medicina e da higiene, para assim conseguir o modelo ideal de corpo infantil. A incorporação destes novos comportamentos no cuidado com os bebês seria tarefa da maternidade, e a educação das mães poderia ser um modo de minorar as altas taxas de mortalidade que estavam presente em todas as regiões do país. Portanto, as mães deveriam ser “as aliadas do Estado e dos sanitaristas, cerrando fileiras para proteger a saúde da infância. Amparando-se a mãe, instruindo-a durante e após a gestação é o segredo do Estado para construir uma nação perfeita”

⁶ O instituto criado no Rio de Janeiro em 1899 pelo médico Arthur Moncorvo Filho, tinha como objetivo erradicar a mortalidade infantil e entre suas estratégias estavam assistência às mulheres grávidas pobres, principalmente nos partos e também aos bebês recém-nascidos (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

(ALMEIDA 2004, p. 13). Assim, depois de fazer uma jornada de palestras com orientações, ela estaria convidada a leituras e preleções sobre seu papel na formação desses novos cidadãos. As crianças seriam apresentadas como exemplos de força física, beleza, tônus muscular, boa alimentação e cuidados, pois, conforme a bibliografia nos informa, a mãe havia recebido conhecimentos sobre suas “reponsabilidades com a formação da prole”:

O artigo intitulado ‘Educar’ (RFS, 1934, n. 34, p. 7), de Estácio Correa Trindade, traz a transcrição da conferência de abertura do ciclo de ‘Palestras sobre a criança’. O ciclo de palestras, foi uma iniciativa por meio da qual, ao longo do ano de 1934, foram apresentadas ao todo 21 teses também ‘programadas pela biblioteca de Campo Grande’, e o intuito do projeto seria demonstrar ao público, segundo o autor, ‘as responsabilidades na formação da vossa prole e no cultivo de uma raça viril e cheia de graça física e espiritual’ (RFS, 1934, n. 34, p. 7); (SILVA, 2018 p. 46).

Nesse contexto, havia a necessidade de investir em uma educação civilizadora para as mulheres, objetivando a formação de cidadãos. Essa educação buscava se concretizar a partir de um paradoxo, pois uma nação miscigenada, diversa e pluricultural como a brasileira, recém-saída de um processo de escravidão, na qual as crianças deveriam ser educadas com as marcas específicas do seu grupo social, pois, como ensina Norbert Elias, se “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer” (ELIAS, 1994 p. 26/27), seria lógico e provável que as crianças brasileiras, sul-mato-grossenses, filhos e filhas das leitoras da Revista Mensal Folha da Serra, fossem majoritariamente mestiças, com traços indígenas e/ou paraguaios por viverem próximas a fronteira com o Paraguai, e as características das pessoas locais não correspondessem a certos modelos esperados.

A expectativa era de um ideário específico, a proposta a ser cumprida também para os concursos no Mato Grosso, que tinha como base uma política de formação na qual os corpos acompanhassem a estética das elites dirigentes do país, prevendo para as futuras gerações os padrões do modelo branco e eugênico do corpo europeu. Tais padrões não seriam somente para as crianças alcançadas nessas propagandas, mas almejado para todas as novas gerações de crianças.

Estes modelos se fundamentavam em um padrão social, calcado nos ideais da eugenia⁷ e atendendo aos princípios em voga do referido governo instalado nesse período. E os concursos, como ações de incentivo permitiram em todos os lugares controlar os corpos infantis, a partir de um ideário que expressava uma estética corporal específica a ser exibida. Tal estética era definida em aspectos como força e robustez, e a beleza branca era almejada e idealizada para os bebês que ficavam expostos nos concursos, pois estes eram “identificados com um código de beleza e vigor, a serem contemplados e festejados em eventos públicos de grande participação popular, num ritual de congração da raça” (GREIVE; GOUVEA, 2000, p. 150).

A exposição do corpo perfeito revelava não somente a beleza da criança conforme o ideal preconizado, mas ainda o cuidado materno, a boa alimentação, a preocupação com as medidas corporais e a divulgação da branquitude como exemplo a ser evidenciado. Além disso, destaca-se o papel da maternidade nesta tarefa. A mulher, sendo mãe, cumpriria a “sagrada tarefa” que lhe foi confiada. E ainda, informa de certo modo o controle estatal sobre o corpo da criança, a partir de sua exposição, quando este passa a constituir-se um modelo social a ser seguido,

⁷ Eugenia é “a ciência da proteção e da seleção das espécies humanas. No seu ponto de vista prático constitui uma verdadeira arte que se propõe a cultivar os bons espécimes segundo as regras da hereditariedade. Eugenismo é a aplicação prática, social e individual das medidas que concorrem para o melhoramento humano. Eugenismo é a educação, o saneamento, a higiene, o esporte, a legislação, é tudo que beneficiando o homem reverte direta ou indiretamente em benefício de sua prole. (KHEL, 1937, p. 46 apud GREIVE; GOUVEA, 2000, p. 151).

capturado pelo discurso patriótico e familiar este corpo cumpre a função pedagógica, que aparentemente os concursos teriam de intervenção social, ou seja, criar uma norma a ser seguida, especialmente para as famílias mais pobres, pois: se o corpo é o espaço onde tais práticas são inscritas, visa-se à formação de um indivíduo moral e fisicamente identificado com um modelo civilizado, caracterizado pela limpeza e asseio (GREIVE; GOUVEA, 2000, p. 152).

Assim, os discursos de higienismo e eugenia circulavam em vários espaços da cidade, tanto públicos quanto privados, e interferiam na ideia de um sentimento de recuperação do atraso da nação, a partir do movimento de mudança de hábitos e costumes. Todo esse ideário chega aos espaços como a escola e outras instituições e são tomados como símbolos de distinção, de boa educação, e de superioridade, assim tudo aquilo que é “sujo, feio, abjeto” deve sair da vista, ser retirado ou, como diria Elias (2011), no curso do processo civilizador, características a serem reprimidas, reguladas, controladas e autocontroladas no indivíduo foram remetidas para “o fundo da cena social”, prevalecendo, nesse processo, aquilo que é aparente e pode ser referência de beleza. No entanto, essa estética estava pautada em padrões que tentavam apresentar o corpo como belo, saudável, forte e assim pudessem representar a pátria também em ascensão. As propostas utilizadas em formulação de políticas se instituíram como modernas, e tais iniciativas estiveram nos pilares do governo Vargas, por isso, a importância da disseminação destes materiais que chegam ao centro do país e são publicadas em periódicos como a Revista Mensal Ilustrada Folha da Serra.

Concluindo, no projeto de modernização e elevação dos estados brasileiros aos patamares de nação civilizada, a Era Vargas contou com a presença fundamental das mulheres e das crianças. Esse foi o caminho percorrido pela educação das mulheres para chegar à formação dos seus rebentos e alcançar índices de desenvolvimento social. Não nos cabe, no momento, analisar os efeitos e os problemas decorrentes destes cenários, mas a bibliografia nos informa que embora estivessem

no centro das mudanças e conseguissem participar de muitos movimentos sociais na época, as mulheres ainda carregam a pecha construída sobre a maternidade e o feminino, a qual as associam a estes conceitos e as responsabilizam pelo resultado. Em muitos contextos, elas ainda são vítimas de políticas governamentais sexistas, machistas e patriarcais, no entanto, as mulheres continuam lutando pela sua existência social e pela criação de sua prole, de modo a contribuir com a pátria, mas uma pátria em que a diversidade, a pluralidade e a imensa multiplicidade de infâncias, maternidades e famílias tenham suas existências respeitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Suely Teresinha Schmidt Passos de. Alimentação infantil e o marketing da indústria de alimentos. Brasil, 1960-1988. **História: Questões & Debates**. Curitiba, n.º 42, p. 95-111, 2005. Editora UFPR.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Os Corpos Perfeitos e Saudáveis Que a Pátria Necessita**: o concurso de robustez infantil e a imagem materna (São Paulo, 1928). UNIBAN /UNESP. GT: História da Educação / n. 02, 2004.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Vol. 1. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FOGAGNOLI, Marcela. **Alimentar é Também Educar**: A Merenda Escolar No Brasil (1940-1960). Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2017.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre. Mediação, 2015.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MONCORVO FILHO, A. **Histórico da Protecção à Infância no Brasil (1500-1922)**. Rio de Janeiro: Empresa Graphica, 1927.

SARAT, Magda. **História da formação de professoras para a infância**: experiên-

cias no Brasil e na Argentina. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 18, n.1, p. 23-36, Janeiro/Abril, 2015.

SILVA, Shirley Ferreira Marinho. **Educação do Corpo Infantil no Sul de Mato Grosso na Era Vargas (1930-1945)**. fl. 93. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Grande Dourado, Dourados-MS, 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. GOUVEA, Maria Cristina Soares. Celebrar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação Pesquisa**. vol.26 n.1. São Paulo Jan./Jun. 2000.



O ÚLTIMO ATO: SOBRE O VIVIDO...

AS MIL LINGUAGENS DE UM SONHO. UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.

Trícia Cristiane de Souza Carvalho

Há muito se fala sobre ambiente, relações e influência na educação. Sabemo-nos seres sociais, gregários, comunitários, seres que carregam em si dons preciosos para reverberarem no mundo. No encontro do ser com o mundo, infinitos fenômenos acontecem, muitas vezes ignorados a olhos desatentos. Aprofundemos. Urge olharmos cada individualidade, sem comparações externas, mas com foco do ser no ser pleno. Nossa capacidade de coexistência social surge em nós somente na epigênese humana na biologia do amor, vale dizer, uma vez que crescemos na validação operacional da autoaceitação na aceitação do outro, por meio da intimidade dos encontros corporais com nossas mães em total confiança (GERDA VERDEN-ZOLLER, MATUREANA, HUMBERTO R., 2004, 133.). Os ambientes educativos, sejam eles junto às famílias ou escolas, vêm sendo marcados ao longo de anos por práticas restritivas, pouco sensíveis e modeladoras. Sob a pretensão de uma “ordem”, ao longo de muitas gerações fomos desorganizando emocionalmente as crianças e adolescentes, embotando suas pulsões e saberes, numa ação de contínua confusão e relações de disputa de poder. Corpos adultos subjugaram por anos corpos pequenos, miúdos em tamanho e imensos em expressão. Muito se perdeu, ficou embotado ou simplesmente não floresceu. E essa mecânica foi altamente influenciada por um mercado e sua avidez produtiva, que manipulou o conceito de tempo, cronometrando o que não cabe nas horas: o compasso do amor.

Vimos nas últimas gerações um despertar, embora ainda turvo, de reconhecimento da criança. Era como uma abertura mais “democrática” ao que a criança é, um anseio de escutá-las, mesmo não sabendo ainda como fazê-lo. Muitas famílias se dedicaram a estudos, a debates e a orientações profissionais. Outras seguiram tentando praticar como haviam aprendido com suas famílias. Numa dança entre o aprendido com a família e o novo que surgia com os estudos, nasceram algumas expressões, criações e mudanças. Se por um lado alguns exageraram na dose e começaram a perguntar e negociar tudo com a criança, por outro estavam os que não cediam e, como compensação, tomavam a frente e faziam pela criança, inoperando suas capacidades de agir no mundo.

Sim, nada fácil encontrar-se nesse cenário de dualidades. Contudo, é plenamente possível abrir debates, intensificar os estudos, despertar o ser em nós para que possamos respeitar o ser no outro. Assim nasceu a Escola Sonho de Criança. Há cerca de 14 anos movidos por estudos e práticas educativas que valorizam a vida, estamos nos reinventando enquanto educadores e enquanto seres humanos, e claramente essa reinvenção traz o antigo, a sabedoria da natureza, os ritmos e ritos que nos alimentam em saúde coletiva e individual. Reavivamos conceitos e práticas há muito existentes que foram se perdendo pela lógica invertida do compromisso que afasta, por um controle do tempo onde a prioridade não é a vida e sim a monetarização e o acúmulo.

Mas voltemos à Sonho. Num espaço onde a convivência acontece diariamente, buscamos proporcionar uma ampliação da natureza em cada criança, isso feito em contato com ambiente provocadores, desafiadores, encantadores, acolhedores. Pedimos emprestado à natureza esse modelo harmônico de convivência, que muito ensina, muito oferece, muito partilha. Essas lições tão definitivas para o humano foram dando as mãos aos saberes pedagógicos, onde a criança tem sua participação motivada em cooperação. Erramos e acertamos, e confirmamo-nos vivos.

Com a utilização diária de elementos vitalizadores, em ambientes com terra, água, palhas, plantas, fibras, fogo, ar, pedras, bambus,

cordas, enfim, ambientes ricos em vida vão recebendo nossas crianças e educadoras. Devido a sua constituição biológica, a corporeidade humana não é fixa. Tem a plasticidade ontogênica (de desenvolvimento) própria de um sistema cuja estrutura muda seguindo um trajeto casual na sequência de suas interações (GERDA VERDEN-ZOLLER, 132). Essa ambiência vai se enriquecendo e se modificando a cada dia, pelas proposituras das educadoras, como também pelo próprio crescimento do ambiente natural e suas nuances. Plantas trepadeiras convidam o olhar ao alto, brincando de mostrar que a vida se enreda, flutua, mas também se firma. Raízes das árvores e sua floração mostram o entendimento do que se sustenta e do que é beleza, estética. A vida, assim como os saberes, é crescente e segue forte, emaranhando-se no ambiente e nos inspirando imagetivamente. Cultivamos aqui tanto o amor como as plantas floridas, pois os dois atraem os cantos dos pássaros, recadeiros dos nossos sonhos, alteadores dos nossos olhares, inspiradores de ideias e ações criativas. Borboletas também fazem casa por aqui. Seus casulos coloridos nos inspiram os movimentos da própria vida, o acolhimento e a liberdade da conquista. E já que vamos por esse caminho, precisamos falar de como chegamos à vida.

A criança gestada por meses num ambiente simbiótico com a mãe está desde feto cuidada no acalanto. Os ritmos no ventre são de intimidade e respeito sempre que a gestação é tranquila. O pulsar da mãe e seus movimentos, o seu alimento e ações vão dando à criança as primeiras memórias. O nascimento é o vir à luz, à vida do lado de fora, é clareamento e saída. Esse momento exige delicadeza. É um ser pequenino se incorporando, reconhecendo-se carne no mundo, que gradativamente vai se entendendo outro além da mãe. O ambiente familiar é o grande seio evolutivo dos primeiros meses. E esse mundo vai se ampliando em conquistas à medida que o corpo toma ciência dos seus movimentos, do poder tocar e conhecer o mundo ao seu redor. Tão importante quanto cuidar nesse período é não apressar o desenvolvimento. Há tempo para tudo, inclusive para a motricidade e expansão de

cada corpo. Surge o imenso desafio de desvencilhar-se delicadamente da mãe, para ir empreendendo novas conquistas com outras pessoas que estão no seu entorno. Seu mundo já não é somente a sua casa, e a criança quer se expandir. Esse movimento pode ser permitido ou restringido pelo adulto, a depender do seu nível de escuta e consciência com relação à infância, mas principalmente com relação ao reconhecer a criança como um ser potente e ativo, com muitas capacidades sendo ampliadas pela lida no dia a dia.

Aqui a escola se encontra com a criança e sua família. Aqui a delicadeza recebe o amor familiar em todas as suas facetas. Aqui são indispensáveis braços abertos e mentes despertas, além de um pleno afastamento aos julgamentos. Recebemos as famílias como são e estão, e com elas todo o apego e cuidado com que chegam. São pais e mães cuidando de suas crias, avaliando onde as estão levando, com olhares criteriosos e, às vezes, corações aflitos. Esse encontro merece um respeito imenso, inclusive aos tempos de desligar-se. É preciso que nosso vínculo se estabeleça com tranquilidade, e que possamos aos poucos nos conhecer em ritmos, rotinas, ações e cuidados. Isso merece tempo, olhar confiante e passo firme, e, de novo, ritmo. Olhares nos olhos, conversas e orientações às mães e pais são como fundantes desse início de relações. Recebemos ali algumas ansiedades que só se descontroem quando todos os atores envolvidos se vinculam, abrem-se ao novo que chegou, possibilitam a integração. E integrar a ação pede paz e partilha. Por isso as chamadas “adaptações” são momentos de parceria, confiança e entrega. Nesse sentido, as crianças são mais transparentes e mostram por onde vão seus incômodos, medos ou prazeres. Elas, pouco a pouco, permitem nosso olhar, nosso colo, nossa voz, e após alguns dias o amor acontece com sua mágica. E amor é coisa grandiosa! Um virar de chave. Cada uma no seu tempo, com suas sensações, vai integralizando o ambiente e as educadoras em si. A criança começa a se sentir à vontade para expressar o que sente, e acolhemos. Uma pausa aqui para falar sobre acolhimento. Acolhemos todas as expressões na infância. Não só aquelas chamadas por anos de “educadas”. Quando há esse espaço para expressão das emoções, sejam

quais forem, as crianças se iniciam num processo de conhecer também a si, acompanhadas por educadoras atentas e parceiras nesse desbravar físico, emocional, cognitivo. Conhecem a si e ao outro. O choro como expressão de saudades é acalantado e cuidado, mediado por conversas e colos, por cantos de aconchego que permitem aos corpos miúdos encontrarem contornos, sensações de contenção amorosa como a uterina. Nesses tempos, ambientes com luz natural não tão incisivas, jogos de sombras, colchas, mantas, redes, tendas e cabanas, colos quentinhos, músicas de acalantos, todos esses são ritmos de integração para que a criança se sinta relaxada, segura e feliz. Caminhamos no ritmo da nossa pulsação (ROSSELENBROICH, 1994, p. 132). É a pulsação que deveria ir ditando os ritmos das atividades do dia a dia em todos os grupos sociais. Também são muito alimentadores os ritmos de brincar com o corpo, dos embalos e músicas que promovem a alegria e o despertar dos movimentos. Lembrando que nos alimentamos tanto pelo que comemos como pelo que vivemos, na Sonho proporcionamos brincadeiras onde a expressão do cuidar, com as brincadeiras de casinha, vem junto com as expressões do conquistar, como as brincadeiras de circuitos motores, pirâmides etc. Mas não só disso se faz a escola. Ela se inunda de um brincar vital da infância. No proporcionar ambientes ricos em materiais naturais, as crianças vão progressivamente mostrando saberes e potências. E cada materialidade traz lições inequívocas que reverberam em cada uma intensamente. Os recursos são os mais diversos, integrados com o natural, o vital, o que ensina lições mais profundas.



Acervo Escola Sonho de Criança (2021, 2019, 2020) – Desenvolvimento de Propriocepção e Sistema Vestibular

Buscamos proporcionar experiências potentes aos corpos, que recebem as nossas propostas e as ampliam. Muito na educação infantil é criado pela criança, e o educador precisa estar numa escuta ativa e seguir acompanhando seu fluxo criativo, organizando-o, dando “margem ao rio”. Nesses momentos, os acertos e acordos de convivência são definitivos, mas só são cumpridos quando o amor é a tônica. Assim como a experiência do espaço só pode acontecer por intermédio de uma corporeidade física, a percepção do tempo depende da organização etérica, a qual cria em nós uma espécie de corpo temporal interno. A vitalidade está intimamente relacionada com processos relativos ao tempo, como desenvolvimento, regeneração e ritmo. (RUF; BERND, 2018, p. 186.). E nesse intercâmbio de relações e aprendizados é que as crianças se desenvolvem.

É a quem amamos e admiramos que mais seguimos as orientações, desde que elas sejam claras, honestas, equânimes e justas. E esses princípios norteiam nossos fazeres. Há muito descobrimos que o que é interessante e importante para o adulto pode não ser nada atrativo para a criança. Por isso, seguir esses belíssimos rastros que a infância vai nos deixando nos leva a cada dia a aprofundamentos de olhar, de sentir e de fazer. Acreditamos que os grupos sejam a chave para a construção da aprendizagem individual. Acreditamos também que a aprendizagem de grupo possa gerar uma cultura comunitária ou uma consciência coletiva, cujo alcance é maior que o cada um de nós conhece individualmente (Zero, Project, 2014, p. 290). Não há engessamento de planos, planejamentos ou cartas de intenções, pois as crianças estão abertas ao novo, mas é preciso encantá-las. E esse encantamento pode surgir não do proposto externamente, mas de uma pulsão interna, uma vontade, um dom que quer se manifestar e mostrar seu “como”. Vemos isso muito claramente com as crianças em torno dos 4 anos. Com corpos já desenvolvidos, elas acreditam que o mundo inteiro é delas, e que suas opiniões e sensações são as válidas. Esse é o tempo de entender sobre vivências em comunidade, tempo de descoberta da importância do outro, da escuta, do acolher e cuidar não só de si.



Acervo Escola Sonho de Criança (2019, 2018) – Desenvolvimento de equilíbrio, força, confiança e proatividade

É um divisor de águas, que amplia o sentido da criança de viver em comunidade. Conquistar amigos, firmar vínculos, criar são expressões muito típicas dessa idade, onde a alegria é ímpar e os impulsos também. Muitas ideias criativas surgem com tal ímpeto que indicam às crianças que o mundo da imaginação é real. Podem surgir medos ou enfrentamentos nesse tempo de vida, e os contos e histórias podem ser de extrema utilidade nesse crescimento potencial. Contos antigos, tradicionais, histórias contadas com ritmo e cadência pelas educadoras, pais, mães, avós, vão trazendo à tona um campo ético, assim como vão abrindo sendas de sentir e pensar nas crianças. Em muitos contos, elas, internamente, buscam suas soluções, emitem suas opiniões, expressam seus medos e os acolhem, lidam com o que sentem por inúmeras facetas de ser-sentir-agir.

Pois aqui novamente faço uma pausa para pensarmos. Em tempos atuais foram retirados da infância os quintais, ruas, praças, os sítios, cozinhas e terreiros, areais e os biomas naturais, colocando-as para aprender na maioria das vezes em ambientes empobrecidos imageticamente. Por uma invasão mercadológica fomos retirando a natureza, a terra, as árvores, e substituindo por ambientes duros em inspirações.

Os pisos e paredes brancas, os materiais plásticos industrializados, a formação que não é estética das mesas e cadeiras enfileiradas, aliados a vozes de mando irritadiças e conteudistas foram desvitalizando a chamada educação. Afastando a criança da natureza, de si mesma, do outro, do educador e da sua família. Essa dissociação gerou e gera crises gigantescas inclusive em dias de hoje, traz olhares desconectados, desinteressados e descontrolados, alheios a si e ao outro, aos outros. O mundo, no sentido completo da palavra, não é um objeto, tem um invólucro de determinações objetivas, mas também fissuras, lacunas por onde as subjetividades se alojam nele. (M. Merleau-Ponty, 338, 1945). Se retiramos o que aprofunda, instiga, foca e liberta, nunca poderíamos pedir às crianças ações saudáveis.

Mas retomemos. É possível. É necessário. É urgente.

Os pés precisam reconhecer os muitos tipos de chãos, de superfícies, de inclinações, temperaturas, texturas, informações. Por isso, brincamos tanto com tantos materiais, provocadores de descobertas. Os corpos precisam acessar seu poder fazer, conseguir a seu tempo. Nos momentos de foco e concentração, respiramos profundamente, meditamos, acalmamos, acalentamos nossos corpos, focamos nossos olhares com o uso das lamparinas, velas e candelabros, ajudados pela inspiração dos óleos essenciais e dos ambientes de penumbra. E como sabemos que a matéria ensina, reconhecemos que a chama inspira foco, limite, atenção e cuidado. Rodas atentas e falas compartilhadas alimentam nossos momentos. Histórias escritas a cada dia.

Em tempos de distanciamentos das matérias do mundo, tempos esses que chegaram muito antes da pandemia atual, e em que o vírus era o do egocentrismo e da cobiça, tomaram espaço nas vidas, nos lares, nos trabalhos e nas comunidades, é urgentíssimo conversarmos sobre o que vitaliza e sobre o que degenera. A infância é riqueza anímica e de vida, é plenitude de aprendizados e de expressões, e isso não pode e não deve ficar à mercê das desorganizações e adultizações alheias a essas forças. Na academia, são necessárias práticas aproximativas,

mas também estudos mais aprofundados de teorias que contemplem a infância que temos hoje e tudo que o dito mundo moderno lhe retirou. É hora de unir, aproximar, integrar. Hora de escutar, permitir que cada educador se inspire e mostre o seu melhor, mas que também em horizontalidade perceber o melhor de cada ser único que educa.



Acervo Escola Sonho de Criança (2018, 2019) – Brincadeiras tradicionais com os elementos terra e fogo (o acalanto, o cuidado, a atenção e o foco).

Se precisamos então reconhecer quem são nossas crianças, é preciso olhar com toda a nossa alma educadora. É preciso pensar no que estimula, oprime, libera, amplia, afasta. É preciso planejar reconhecendo que somos seres integrais, holisticamente organizados, e que esfaclamentos conceituais não cabem como facilitadores de aprendizado. Além da cultura, da ancestralidade, do ambiente, somos um ser presente. Um ser que carrega consigo dons que aguardam para implicarem-se no mundo em forma de ações, atos de conquista, de registro. Quando nós, adultos, reeducando nosso senso de perceber a “linguagem” da criança em suas múltiplas expressões, abrimo-nos à educação, percebemos a grandeza de saberes que surgem.

Os olhos da infância carregam a mágica do “tudo é possível” e, por isso, engrandecem as experiências e vivências intensamente. Nesse brincar com materialidades ligadas diretamente ao mundo natural, as criações se ampliam de tal modo que os conceitos “bailam” dentro das mentes infantis e surgem verbalizados de forma transdisciplinar. Na infância, que bem imagina a vida material, a mimese do adulto é

questionamento transcendente; a cultura, ensejo meta-histórico, o trabalho, transubstanciação do mundo. (Piorski, Gandhi, 2016, p. 102). As mãos ágeis de criatividade e ainda não tão destros nas manipulações regem-se por uma outra estética, que traduz o mundo onírico da infância, tarefa difícil ao mundo adulto que já está distante das reentrâncias, das dobras dos sonhos, distantes da grande mágica. E nesse sentido a brincadeira se torna uma aliada que une as partes, educadores, crianças, proposituras pedagógicas, fazeres e ritmos da vida.



Acervo Escola Sonho de Criança (2017, 2018, 2020)– Brincadeiras de desenvolvimento da coordenação motora ampla, fina, destreza e posicionamento das mãos e corpo, inspirações arquetípicas.

A escuta ativa, observando o que cada criança apresenta, por quais sendas descobre, quais os seus maiores interesses ou desinteresses, percepções das curiosidades, das rejeições. Um olhar mais atento ao que elas rechaçam e seus porquês, tudo isso é necessário na educação. Há tempos em que algumas matérias de embate ensinam à criança sobre controle, resiliência, sobre limite e respeito ao tempo. Outras matérias trazem outras lições, de acalanto, de estímulo tátil, de deixar-se formar nas mãos das crianças. Umas cedem, outras se impõem. E todas são necessárias a depender do momento vivido pela criança. Considerar os fatores dinâmicos de percepção das crianças e a interação contínua delas mesmas com a natureza requer uma certa reestruturação

das programações pedagógicas. Requer que os professores educadores estejam prontos a incluir nos seus planos de aula, cartas de intenções e programações muito além do programado por eles (conteúdos programáticos), considerando a participação e interesse das crianças que, com suas percepções contínuas, vão abrindo novas sendas de pesquisa, novos caminhos a serem estudados, aprofundados. É nesse encontro do que interessa e é significativo para a criança com o que o educador amplia, planeja e realiza que os olhos brilham de encanto! E aqui é preciso um intenso estado de presença.



Acervo Escola Sonho de Criança (2021, 2019, 2018) – Coordenação motora fina, ampla, força, estética da natureza

A natureza, pelo caráter sensível das crianças, é uma pautadora contínua de ritmos. Os corpos das crianças estão, a todo tempo, desertos ao inédito. Elas têm o dom de ver sempre novas coisas, sentir nuances, o dom da entrega e entrelace. Vemos isso com muita beleza nas brincadeiras com os panos de esconde-esconde. Ali, as crianças sentem-se seduzidas e animadas pelo que brinca com o olho e com o corpo: o esconder e desvelar. A pulsação entre o recôndito e o descoberto. A dança do recolhimento e do desbravar tudo com a singeleza do momento. E o adulto, distante por vezes dessa natureza tão intensa da infância, já quer mostrar tudo. Acende, clareia demasiado, impacta excessivamente, faz perguntas, uma varredura injusta nos mistérios da infância e suas invenções. Criança brinca juntando tudo, misturando, unindo. Cata pelo mundo miudezas importantes. Colectiona. Quer jun-

to a si grandes tesouros da natureza. Neles, encontra-se. É uma grandeza! O som das conchas traz à criança um oceano inteiro. Ela é imensa em valoração! Sabe sentir e por isso não cabe nos moldes adultos que vão esfacelando os sentidos. O adulto, às vezes dissociado dessa grande beleza, tende a querer saber demais. Enche a criança de perguntas, interrompendo o seu mergulho de imersão no mundo interno e externo. É nesse mergulho de intensidades que ela requer por um lado silêncio, por outro presença. Investiga, testa, pergunta mesmo querendo, ela própria, descobrir a resposta. E suas conclusões são grandiosas, nada habituais, inspiradas em vias de profundidades. Crianças são dos olhos ao inédito, e embora andem de mãos bem dadas com os ritmos da segurança e do cuidado, voam longe nos seus desejos de descobertas, onde se encontram o inédito e o já conhecido, costumeiro. Vão assim costurando suas memórias afetivas, vão doando-se ao mundo ao tempo em que o desbravam, numa amizade gradativa e crescente. Até que criança e mundo se tornam íntimos em potência e integridade. Assim é que se cresce.

Vale aqui uma pausa novamente. Uma observação atenta, uma escuta para nós, adultos barulhentos e interferentes. Um mergulho sobre linguagem. Isso da aquisição da linguagem é coisa engraçada, quase mística. Quando pequenininhos, quem falam são os corpos. Falam muito, intensamente, por cada movimento, por cada expressão, com olhos brilhantes que nos envolvem completamente com suas curiosidades. Nesse tempo elas, as crianças, vivem entre nossos colos de aconchego e o chão, nas suas explorações. Querem nos descobrir por inteiro com seus corpinhos miúdos em contato com os nossos. Mas então seguem crescendo, os corpos vão ganhando força e novas vontades. Vontades de conquistas. Descem dos colos e ganham o mundo, querendo pegar tudo que encontram pela frente. Exploram, levam à boca, mordem, rolam, quebram. Querem descobrir tudo, em detalhes. Conversam com balbucios com as coisas que viram brinquedos. Ralham com elas quando fogem das suas mãos, quando caem. Chateiam-se. Exigem dos objetos e

peças que os entendam, porque seus corpos estão falando. E, na verdade, são belíssimos em falar!

Contudo, seguimos os compreendendo muito pouco, então elas se esforçam para falar “a nossa língua”. E só então os adultos começam a ficar encantados com as pronúncias, com as primeiras palavras. Estranho, porque antes também havia mil motivos para encantamento. Mas as crianças são pacientes, e seguem comunicando-se conosco. Aprendem a fala. Brincam com as palavras e, por vezes, morrem de rir ao pronunciá-las. Trocam as sílabas, riem de novo, aceitam todo o mundo mágico que está se formando ali, naquele presente. E se estivermos desatentos, podemos até corrigi-las. Elas entendem, ora se irritam, ora desconsideram e seguem aprendendo consigo, conosco, com o mundo. E dá vontade de falar mais, de expressar mais. Surgem os primeiros raciocínios que são pura beleza. Se o adulto for esperto, dá-se conta de que ali há pérolas, há joias que estão sendo expressas num envoltório límpido próprio da infância. Ouvi-las é deliciar-se com um mundo para nós inalcançável muitas vezes. Elas usam jeitos, metáforas, grandezas que já estão bem distantes do mundo adulto. Colocam em palavras sentimentos gigantes e carregados de valor, de entrega. Há crises, há birras, há posicionamentos fortes na tentativa de se explicarem, de nos fazerem entender que também pensam e sentem, que precisam emitir suas opiniões, precisam testar suas hipóteses, que precisam de tempo. É nessa época que vão nos mostrando que não cederão aos moldes. Com uns três anos voam alto, criam, imaginam, brincam com suas infinitas ideias e possibilidades, desconectam-se das durezas do mundo adulto e seguem belas no que as fazem felizes, o brincar e o criar. Novamente é época em que elas nos dão aulas de saberes.

Histórias espetaculares aparecem, encenadas pelos seus corpos e suas falas intensas. Fazem amigos para sempre e brigam pelo que desejam. E logo que conseguem, tudo fica em paz. O relógio do tempo da infância respeita outro *tic tac* e seu funcionamento à corda é por encantamento. Não podemos roubar-lhes o tempo. A criança tem um jeito muito

próprio de comunicar. Seus olhos falam, suas mentes voam, seus corações pulsam intensamente pelo que desejam, entre amores e embates, vivem. Precisamos voltar a aprender. Sim, aprender novamente antes de ensinar. Chegamos num ponto crítico. A alfabetização e o tempo devido para que ocorra. O mundo das letras é mágico e encantador, mas precisa ser decifrado. Não chega de qualquer jeito, e decifrar esses códigos não é para qualquer tempo. Antes da letra e seus formatos, os desenhos, e antes dos desenhos as expressões do corpo. É o corpo quem diz quando está pronto a aprender sobre essa codificação escrita e nós precisamos estar atentos aos seus sinais. Normalmente, o interesse por esse mundo mágico acontece por volta dos 5 ou 6 anos, quando o cérebro já deu seus saltos e ativou a cognição, quando os dentes de leite começam a cair e surgem os permanentes, quando a criança já está com seus movimentos de corpo mais controlados e mantendo maior domínio do que deseja. Então vem o interesse e com ele a curiosidade de entender a formação das palavras e o mundo da leitura. Na Sonho, avançamos bastante no que se refere à leitura e à escrita, pois sabemos claramente que não é correto atropelar os processos de maturação do corpo e provocá-lo antes do tempo. Não nos prendemos a teorias ou à melhor forma de ensinar a ler e a escrever. Em verdade, entendemos que não se ensina a ler e a escrever. A leitura se constrói a partir da confiança entre as crianças e as educadoras e do deixar fluir, do encantamento, da descoberta, do prazer de desenvolver, de participar. Muito me encanta esse processo de leitura e escrita das crianças! Percebo que elas evoluem e constroem a leitura a partir do imaginário, do concreto, do lúdico, dos elementos vitalizadores, onde buscam suas inspirações e abrem horizontes. Somente as letras as deixam entediadas e desinteressadas, por isso a construção da leitura e escrita vai muito além, envolve uma boa roda de conversa onde se constroem mil palavras, despertas e engraçadas pelos seus sons. Olhos ávidos olham as bocas das professoras para entenderem como aqueles sons são produzidos, como são aplicados. E os corpos precisam estar ativos, saltitantes e comemorando cada conquista. São inúmeros os mecanismos de

aproximação à leitura e à escrita, como as receitas e seus ingredientes, os jogos e parlendas, a escrita do próprio nome e dos colegas, as fichas e desenhos pareados, entre muitos. Entretanto, o mais importante é que nenhum desses mecanismos venha engessado e sim que conversem com as crianças, encantem-as. Em oficinas decidimos juntos por uma receita e então elas escrevem os nomes dos ingredientes, vendo os alimentos, sentindo seus cheiros e sabores, escrevem sorrindo em um ambiente alegre sem medo se a letra está bonita, grande ou pequena.



Acervo Escola Sonho de Criança (2021) – Desenvolvimento de linguagem escrita, traçados e contagem utilizando os elementos vitalizadores (desenho em superfície com argila, madeira, cumbuca de coco, feijões).

Tudo é possível, e suas primeiras construções merecem todo respeito. As músicas também são companheiras dessa aventura, e com elas a escrita baila. Muitas vezes os sons emitidos despertam na criança o prazer da descoberta. Quando adquirem mais confiança, assimilam o código escrito com as letras, palavras e frases, e surgem as vontades de diálogos e expressões de carinho por escrito. Os cartões, cartinhas, desenhos são dessas belezas da época. Com liberdade e alegria, durante as brincadeiras, belíssimos diálogos aparecem, bem como trocas ricas em conteúdo e em valores entre as crianças, lembrando-nos da ética da infância e suas entregas plenas. As histórias contadas ou criadas por elas nos levam ao mundo mais belo do imaginário, onde alçamos estupendos voos e pousamos de volta, na palavra escrita que é pura poesia.

Não somos os mesmos ontem, hoje ou amanhã. Não somos repetições ou cópias. Somos únicos. Proponho um novo e longo olhar. Quem somos? De onde viemos? O que nos alimenta a *ânima*? O que nos inspira? Somos seres com saberes ancestrais, transmitidos de geração em geração, inspirados por forças arquetípicas que nos chegam desde a família, comunidade, sociedade, religiões, cultura, mitologias. São muitos os arquétipos que alimentam a infância, e são muitas as formas de representatividade com que a criança reverbera esses dons. A criança, na sua sensibilidade, apreende o mundo desde as histórias, contos, símbolos e *arquês*, que a todo momento são o grande guarda-chuva que preserva o local do sonho anímico. Ao longo de todo o primeiro setênio, a criança se alimenta desses campos, nutrindo sua personalidade e fazendo brotarem seus dons, que começam a surgir por meio do corpo em ação no mundo. Delicadezas, fortalezas, formas de ser, ações poderosas, tudo isso pode ser encontrado nos mitos, histórias, como também nas figurações e inspirações ancestrais. Por isso, dar lugar às expressões da infância que renovam esses saberes e essas inspirações é dar novos ares às sabedorias dos antepassados, dar espaço para incrementos e novos voos desses sonhos inerentes à infância, seja pela modelagem, pintura, histórias, contos, teatralização, dança, feitiço de comidas ou de ofícios aprendidos de geração em geração.

São inúmeras as pulsões arquetípicas que animam os sonhos e a vida onírica da infância, emprestando às crianças formas de ser, fortalezas, papéis dos mais diversos, maneiras e estratégias de agir no mundo que serão assimiladas como inspiração para uso na sua vida futura. Mas é importante atentarmos ao fato de que essas inspirações não tocam somente a criança. São alimentos contínuos para a *ânima* humana, para nosso caminhar na terra, para nosso contato de vida em diversos meios desde que somos humanos. Nesse sentido, os arquétipos são, além de inspiração, formas de escavações psíquicas, de aberturas de belas sendas relativas aos nossos instintos e potências. Como dizia Clarissa Pínkola, já é tempo para a sabedoria antiga ser restaurada! E

não há melhor caminho que olharmos essa dança que se dá entre nossas pulsões mais instintivas e as pulsões instintivas do universo, em suas múltiplas emanações. Daí as mitologias e os mitos impulsionados de geração em geração, muitas vezes por histórias contadas de boca em boca, foram alimentando a psique e suas nuances de fazer no mundo. Foram dando substância ao mundo onírico, dando espaço ao imaginário e dando lugar de acesso ao mundo imaginal (aquele pouco falado e comentado formalmente ou cientificamente). É por meio da inspiração arquetípica que, muitas vezes, a criança aguça suas percepções, tornando-se ainda mais curiosa e demonstrando potências ancestrais. Muitas imagéticas trazidas nos mitos, como por exemplo os imensos cabelos Isis que representavam a força da vida podem ser vistos também em outros tempos por exemplo, com a deusa Shiva no oriente. Muitas mulheres são inspiradas pelos longos cabelos, de onde, imagneticamente, inspiram-se para sua força interna. Os mantos e a grande força da mãe também são muito vistos em todo o mundo, desde as mitologias até as expressões culturais de continente em continente. Até hoje vemos meninas com suas grandes saias rodadas, embaladas em cirandas e danças circulares, em evocação de forças arquetípicas. Os turbantes, as tranças, as espadas, as coroas, os coques, os lenços, os cocós e colares, são inúmeros os objetos que trazem à tona memórias, saberes e forças. Há imagéticas trazidas também pelas velas, fogueiras, pelos cajados, que relembram os anciões e sábios. Dessa forma, as crianças vão ampliando seus repertórios de imaginação criativa, usando de elementos animadores, enriquecendo não só a brincadeira, mas também formando mais uma faceta da sua personalidade. As forças anímicas seguem de geração em geração, inspiradas por mitologias antigas, por histórias, mitos, lendas.

Há de se pensar em como damos espaço à criança. Espaço de criação, lugar de criatividade. Planejar sem ocupar todo o espaço e riqueza da criação da criança. Otimizar o tempo com estratégias que seriam uma programação de brincadeiras com determinados propósitos e priori-

dades, mas também deixar fluir, como numa dança, permitindo o não previsto, o não programado, o interesse, o desinteresse, o desmanche do proposto, e recriação de outros mundos imaginários, outros recursos imaginais sendo trazidos. Receber o inédito vindo da criança! Deixar criar e recriar-se. Há tantas e milhares de formas de ensinar, de aprender, de enxergar o mundo e assimilá-lo. Há tantas teorias, tantas indicações, tantos livros. Há tanto mundo, que sinto que a forma de realmente saber algo é mergulhar profundamente nesse algo. Uma imersão. É provar, sentir, tocar, saborear, explorar, brincar com esse algo a ponto de que ele já não seja mais só ele, mas sim outra e outra coisa. É preciso afastar-se também, para saber da sua falta, o que nos diz a ausência de. É preciso voltar a encontrar esse algo, somar-se, crescer-se dele, torna-lo maior do que era antes de conhecer a outro, a outros e outras. Para saber, é preciso saber-se. E saber-se requer sentir-se por dentro, viver silêncios, mas também integrar-se e sentir-se parte importante. É ser portador de vida, mas sentir que ela pode espalhar-se, contaminar a muitas outras, aluzbrar. Talvez os caminhos mais genuínos da educação sejam caminhos de alumbramentos, de permissão e entrega, de orientação e escuta, de integração plena e de um estado intenso de presença. Nesses tempos tão desafiadores, é preciso que escolhamos caminhos em que nos percebamos reintegrados à natureza, identificados com nossa própria natureza, presentificando em nós a vida e atentando a que somos partícipes ativos de um sistema. Nunca foi tão importante adentrar à educação com sentido, feita pela família, escola, comunidade e criança, valorizando esses infinitos nascedouros de saberes da infância, os ritmos da vida, escuta honesta. Já não há tempo para achar que a criança é depositária do saber adulto. A criança vive desde que está sendo gestada, e, logo que nasce no mundo, inicia seus encontros com suas percepções. Encontra a si em plena descoberta, encontra os outros, encontra o mundo ao mesmo tempo em que nasce o mundo dentro dela. A delicadeza desse encontro da criança com o mundo, com vínculo, reconhecimento, da profundidade é um caminho verdadeiro. Sigamos sonhando, plenos de Sonhos de Criança.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston, **La Terre et les Rêveries de la Volonté**, Paris: Librairie José Corti, 1947.

MATURANA, Humberto R., Gerda Verden-Zoller, **Amar e Brincar – Fundamentos Esquecidos do Humano do patriarcado à democracia**, São Paulo, Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, M., **Fenomenologia da Percepção**, Rio de Janeiro, 1971.

BACHELARD, Gaston, **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. [L'air et les songes, tradução de Antonio de Pádua Danesi] 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIORSKI, Gandhy, **Brinquedos do Chão – a natureza, o imaginário e o brincar**, São Paulo, Peirópolis, 2016.

HILMAN, James, **O Pensamento do Coração e a Alma do Mundo**, Campinas, SP, Verus, 2010.

ZERO, Project, **Tornando Visível a Aprendizagem – Crianças que aprendem individualmente e em grupo**, Reggio Children, São Paulo, Phorte Editora, 2014.

RUF, Bernd, **Destroços e Traumas**, São Paulo, Editora Antroposófica, 2018.



AS AUTORAS

ANDRISA KEMEL ZANELLA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Professora dos Cursos de Dança Licenciatura e Teatro Licenciatura da UFPel. E-mail: andrisa.kemel@ufpel.edu.br

ELIANE PERES

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Titular Aposentada da UFPel. Colaboradora do PPGE/FaE/UFPel. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Hisales. E-mail: etperes@gmail.com

VANESSA CALDEIRA LEITE

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/RS. Professora do Curso de Teatro Licenciatura da UFPel. E-mail: vanessa.leite@ufpel.edu.br

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pós-doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI. carmenreginaferreira@yahoo.com.br

CLAUDIA LEITE BRANDÃO

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente/SP. E-mail: cau_brandao@live.com

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pós-doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign – UIUC, em 2016 e pela University of Canterbury – UC na Nova Zelândia, em 2019. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI. gabynogueira@me.com

MAGDA SARAT

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNI-MEP/SP. Pós-Doutorado pela Universidade de Buenos Aires/UBA. Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT. Docente da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Líder do GPEPC-Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador. Membro da ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação. Email:magdaoliveira@ufgd.edu.br

MARCOS RIBEIRO DE MELO

Professor Associado do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, ambos da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Pesquisa: Balbucios (UFS) Email: marcos_demelo@hotmail.com.

MICHELLE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. (UFS) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa: Balbucios (UFS). Email: michelevasconcelos@hotmail.com

RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, com Estágio Científico Avançado de Doutorado Sanduíche em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Reitoria, atuando na Pró-reitoria de Ensino. E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br

RENATA JUNQUEIRA

Doutora em Letras, professora na Universidade Estadual Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente/SP. E-mail: recellij@gmail.com

ROSELUSIA TERESA DE MORAIS OLIVEIRA

Mãe de João Francisco e Bento José. Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel - RS), com Doutorado Sanduíche realizado na Université de Cergy-Pontoise, na França, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES). Graduada em Pedagogia (UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler-DEDI/UFS/CNPq). E-mail: roselusiamorais@gmail.com.

SHIRLEY F. MARINHO SILVA

Licenciatura em Educação Física. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Membro do Grupo de Pesquisa Educação processo Civilizador (GPEPC). Professora efetiva da rede municipal de Rio Brillhante-MS. Professora Substituta do Curso de Educação Física da UFGD. E-mail: shirleypastori@hotmail.com

TRÍCIA CRISTIANE DE SOUZA CARVALHO

Mãe, educadora e diretora da Escola Sonho de Criança. Formada em Comunicação Social, Relações Públicas, palestrante, redatora e escritora, é uma estudiosa da infância, com aprofundamento nas neurociências. Dedicase a estudos das diversas correntes pedagógicas pelo mundo, valorizando os saberes da infância brasileira. Email: triciacarvalho@gmail.com

