



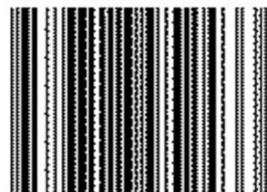
## Organizadores

Natália Fernandes, M. Helena Vieira, Fernando Azevedo & Beatriz Pereira

Programa de Doutoramento em Estudos da Criança  
Universidade do Minho, Instituto de Educação,  
Centro de Investigação em Estudos da Criança – 2017

# Atas I Jornadas em Estudos da Criança

ISBN 978-972-8952-43-3



9 789728 952433

# INDÍCE

---

Texto introdutório <b>Natália Fernandes</b>	3
<b>INFÂNCIA E LITERATURA</b>	
Ensino de literatura: uma reflexão sobre valores e formação humana <b>Luzia Ferreira Pereira Enéas, Ailton Siqueira de Sousa Fonseca, Fernando Azevedo</b>	7
O corpo da criança e o estímulo à leitura <b>Gláucio Machado Santos, Irene Martins Dorte</b>	17
Contar histórias na educação infantil <b>Danyela Rodrigues de Sousa, Verônica Maria de Araújo Pontes, Fernando Azevedo</b>	26
<b>INFÂNCIA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL</b>	
A participação das famílias no apoio prestado por equipas de intervenção precoce <b>Marta Joana de Sousa Pinto</b>	39
As práticas de medicalização na educação de bebês e crianças pequenas <b>Joseane Frassoni dos Santos, Cláudia Rodrigues de Freitas</b>	52
Sonhos e pesadelos na infância: análise textual <b>Judite Maria Zamith Cruz</b>	63
<b>INFÂNCIA E LINGUAGENS ARTÍSTICAS</b>	
Metodologias de aprendizagem da técnica violinística aplicadas aos Estudos Op. 20 de H. E. Kayser <b>Hélder José Batista Sá</b>	77
Musicar Wuytack: avaliação de um projeto de educação musical para crianças <b>Cândida Oliveira e Graça Boal-Palheiros</b>	98
A Aplicação de fundamentos da Técnica Alexander na iniciação ao oboé <b>Ana Sofia Neto Cunha, Maria Luísa Correia Castilho e Pedro José Peres Couto Soares</b>	118
A relevância dada à música e ao movimento nas práticas pedagógicas por Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo <b>Nisalda Carvalho, Isabel Condessa</b>	131
O Diário Gráfico usado na aula de Educação Visual e de Educação Tecnológica como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem <b>Maria Cristina Afonso Magalhães, José Alberto Lourenço Gonçalves Martins</b>	143
Colocando um Novo Ponto em Cada Conto: possibilidades de inserção do teatro no Jardim de Infância <b>Flávia Janiaski Vale</b>	156
<b>INFÂNCIA E DESAFIOS TECNOLÓGICOS</b>	
Os novos estudantes na era digital: possibilidades e desafios <b>Ana Flávia Campeiz, Lidiane Cristina Da Alencastro, Marta Angelica Iossi Silva</b>	169
<b>INFÂNCIA E DESAFIOS SOCIAIS</b>	
Crianças Como Agentes de Mudança Num Bairro De Habitação Social <b>Maria João Pereira</b>	178
Os jogos cooperativos com crianças e a construção da cidadania. <b>Christine Vargas Lima, António Camilo Nascimento Cunha</b>	186

## TEXTO INTRODUTÓRIO

---

As I *Jornadas em Estudos da Criança*, realizadas em julho de 2016, inauguraram um espaço de partilha e reflexão dos investigadores em Estudos da Criança, especialmente de investigadores juniores, que se encontram a desenvolver trabalhos de investigação no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança.

Os estudos da criança são, por definição, uma área interdisciplinar que assume como pressuposto principal compreender a criança enquanto sujeito de análise e a partir da qual se pode construir conhecimento acerca do grupo social que integra – a infância. São também pressupostos fundamentais desta área, promover processos de pesquisa nos quais os pesquisadores desenvolvam competências para recolher e analisar informação relevante, sendo a mobilização de técnicas de pesquisa que permitam a recolha da voz e a participação das crianças uma dimensão central. O pensamento crítico e a capacidade de análise sobre os dados devem ser mobilizados para determinar e alcançar o melhor interesse da criança em qualquer situação.

A natureza interdisciplinar dos estudos da criança é, no entanto, um dos seus grandes desafios. Os diálogos entre as várias especialidades contidas no Doutoramento em Estudos da Criança é, sem dúvida, um processo em desenvolvimento, do qual se dá conta ao longo da apresentação dos diferentes textos presentes nestas atas.

As I *Atas das Jornadas em Estudos da Criança* estão agrupadas em cinco domínios: Infância e Literatura, Infância e Intervenção Psicossocial, Infância e Linguagens artísticas, Infância e Desafios Tecnológicos e Infância e Desafios Sociais.

No conjunto de trabalhos que compõem o domínio da *Infância e Literatura* agrupamos textos que têm como denominador comum o enfoque a partir das questões da literatura infantil, seja através de propostas com uma natureza mais teórica como é o caso do texto *Ensino de literatura: uma reflexão sobre valores e formação humana* que se propõe discutir e analisar a contribuição dos livros de literatura infantil para a formação de valores ou para a formação humana da criança. O texto de Gláucio Machado Santos, Irene Martins Dorte, *O corpo da criança e o estímulo à leitura* propõe-se examinar o modo como o corpo da criança, na sua complexidade, tanto de sensibilidade quanto de racionalidade, desenvolve habilidades de

compreensão da literatura. O texto de Danyela Rodrigues de Sousa, Verônica Maria de Araújo Pontes e Fernando Azevedo, *Contar histórias na educação infantil*.

No conjunto de trabalhos que compõem o domínio da Infância e Intervenção psicossocial agrupamos textos que apresentam uma análise psicológica relativamente à participação das famílias no apoio prestado por equipas de intervenção precoce, como é o caso da Marta Joana de Sousa Pinto, ou então ainda uma análise sobre as práticas de medicalização de bebés e crianças pequenas, como é o caso do trabalho apresentado por Joseane Frassoni dos Santos e Cláudia Rodrigues de Freitas. Neste domínio incluímos, ainda o trabalho de Judite Maria Zamith Cruz que apresenta um estudo sobre sonhos e pesadelos na infância.

Num terceiro domínio apresentamos um significativo número de trabalhos que discutem nuances distintas sobre infância e linguagens artísticas. Um conjunto de quatro textos que trazem uma reflexão sobre a educação musical a partir de olhares diferenciados: seja refletindo acerca do ensino de instrumentos musicais, como são exemplo os trabalhos de Hélder José Batista Sá e Ana Sofia Neto Cunha, Maria Luísa Correia Castilho e Pedro José Peres Couto Soares; seja ainda, acerca de projetos de educação musical. Encontramos, ainda, um texto sobre as linguagens visuais, de Maria Cristina Afonso Magalhães e José alberto Martins, que discute o uso do diário gráfico na aula de educação visual e tecnológica e, finalmente, um trabalho que versa sobre a linguagem teatral, de Flávia Janiaski Vale, que reflete acerca das possibilidades pedagógicas do teatro no jardim-de-infância

Finalmente, encontramos os dois últimos domínios, com uma expressão menor, no conjunto de trabalhos apresentados, sendo que no domínio da infância e desafios tecnológicos podemos encontrar um texto de Ana Flávia Campeiz, Lidiane Cristina Da Alencastro, Marta Angelica lossi Silva, que reflete sobre as possibilidades e desafios que os estudantes enfrentam na era digital. No domínio da infância e desafios sociais encontramos dois textos, que tendo um denominador comum, a cidadania infantil, a abordam de uma forma diferente. O trabalho de Maria João Pereira apresenta uma investigação participativa com crianças, num bairro social, tentando perceber como as crianças se assume como agentes de mudança em tal contexto. Já o trabalho de Christine Vargas Lima e António Camilo Nascimento Cunha mobiliza a reflexão a partir do contributo que os jogos cooperativos podem trazer para a construção da cidadania infantil.

Como podemos perceber este conjunto de propostas dá conta de uma significativa diversidade de tema e abordagens teóricas, que têm como ponto em comum a promoção de discussões teórico-metodológicas sobre a infância e sobre as crianças, que em alguns casos se

revestem de inovação, sendo uma mais-valia para entender com mais critério os mundos sociais e culturais das crianças.

Os textos aqui compilados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Ao longo destas atas foi respeitado o português de origem dos participantes e, sendo assim, alguns textos estão escritos em português de Portugal e outros em português do Brasil.

*Natália Fernandes*

# INFÂNCIA E LITERATURA

---

# ENSINO DE LITERATURA: UMA REFLEXÃO SOBRE VALORES E FORMAÇÃO HUMANA

---

Luzia Ferreira Pereira Enéas  
Ailton Siqueira de Sousa Fonseca  
Fernando Azevedo

## Resumo

Os textos/livros de literatura infantil trazem em suas narrativas um complexo conhecimento implicado sobre a vida, a realidade, o ser e o saber. Eles propõem especialmente mundos possíveis por valores vários, ideias e posturas que, se bem trabalhados pelo educador em sala de aula, podem ser um grande aliado para a formação humanística da criança leitora. Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar a contribuição dos livros de literatura infantil para a formação de valores ou para a formação humana da criança. Tomamos para essa pesquisa os livros de literatura infantil fornecidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), bem como títulos que foram indicados para uso de professores em sala de aula na Educação Infantil. Como recorte trabalhamos com dois livros que tinham temáticas mais explícitas e que eram mais utilizados pelos professores em duas Unidades de Educação Infantil na cidade de Mossoró-RN (Brasil). Como aporte teórico, nos valem os autores como Edgar Morin, Ítalo Calvino, Tereza Colomer, Gaston Bachelard dentre outros. Percebemos que a educação emprega os livros de literatura infantil de forma muito restrita e pouco explorada. Nas escolas, a literatura não é vista como uma reflexão sobre o homem em sua complexidade - seus caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser-no-mundo. Quando bem utilizada em sala de aula, a literatura infantil se mostra como uma grande aliada da construção de valores, percepções e compreensão sobre si mesmo e sobre o outro. O livro de literatura infantil possibilita uma melhor compreensão do universo empírico histórico-factual das crianças.

**Palavras-chave:** literatura infantil, educação, formação humana.

O mundo da modernidade técnico-científica elevou a humanidade a uma realidade jamais sonhada; mas, por outro lado, estagnou a humanidade do próprio homem. O conhecimento que a humanidade construiu acerca das tecnologias, teorias e fórmulas, não serve para a própria humanidade se conhecer. A literatura - ou os textos literários - surge como uma das formas mais complexas de percepção do humano. Ela permite que haja um encontro do ser com ele mesmo, pois ativa a sensibilidade, as emoções, desejos, fantasias, o conhecimento do outro; uma vez que, o saber se renova a cada conhecimento adquirido.

É sabido que em todo processo educativo encontra-se um modelo ou uma imagem de sociedade, de comportamento, de aprendizagem e de ser humano a ser formado, a ser construído, ressignificado. O sociólogo Émile Durkheim afirmava que o objetivo da educação não é transmitir mais e mais conhecimentos aos alunos, e sim criar neles um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito, que o oriente em um sentido definido durante toda a vida (Durkheim *apud* Morin, 2000). A tarefa da educação se torna ainda mais difícil quando precisa introduzir na dinâmica escolar a compreensão pelo outro e o respeito às diversidades.

Uma questão apontada por Morin (2004) é o conhecimento do que é ser humano. Somos seres unos e duplos, somos construtores e construídos pela sociedade em que estamos inseridos. A educação é fruto do que determinamos como bom ou ruim no meio social. O ensino fragmentado, compartimentalizado, é resultado de uma sociedade que afasta o sujeito da subjetividade, dos sentimentos e das relações fundamentadas no amor. A aquisição de saberes e seu acúmulo passam a ser mais importantes do que conhecer a própria natureza humana. Talvez essa forma de compreender a educação esteja associada ao que consideramos hoje como fundamental nas relações sociais. O individualismo impera, gerando a competição e a negação do outro. Edgar Morin, no seu livro *A cabeça bem-feita* (2006), aponta para uma discussão sobre a influência da Ciência sobre a educação e o ensino. A Ciência esfacelou o conhecimento, compartimentalizando. Essa fragmentação contribui para a divisão da organização social do trabalho, assim como também para a divisão do ensino em conteúdos e disciplinas isoladas. A herança deixada pela Ciência é fruto de uma sociedade que busca, cada vez mais, a acumulação de bens como uma forma de saciar e preencher o vazio deixado por uma educação sem significado humano. Estamos fazendo o que disse Clarice Lispector (1999): invertendo os valores, trocamos a essência pela aparência, o ser pelo ter. Nessa lógica desenfreada, corremos contra o tempo e contra nós mesmos para nos especializarmos cada vez mais. Separamos tudo, isolamos tudo. Fazemos isso com as disciplinas, com o conhecimento, com a organização que damos e, sobretudo, com as relações que estabelecemos com tudo isso. Precisamos encontrar o sentido real da educação em que tenhamos como princípio norteador a ligação dos saberes e a busca por um conhecimento que seja capaz de nos tornar melhores. Acreditamos que nossa preocupação deva ser a mesma sobre a qual alerta Morin: precisamos nos preocupar não com uma cabeça cheia de informações, teorias, ideias, com acúmulo de saberes, mas sim com „Uma cabeça bem-feita“: “aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e princípios organizadores que permitam

ligar os saberes e lhes dar sentido” (Morin, 2006, p. 21). As bases para a nova educação, como afirma Edgar Morin (2006), afastam-se dos exageros da sociedade da informação, fundadas na lógica tecnológica, no tecnicismo e na racionalização do saber, do aprender, do fazer. Além disso, essas novas perspectivas educacionais consideram a pluralidade cultural, a diversidade humana e a incerteza, como integrantes do conhecimento; uma ética das relações humanas em escala ampla e encara a condição humana e a própria cegueira do conhecimento. Nesse contexto, a educação deve estimular o desenvolvimento natural da mente, para favorecer a ligação dos saberes e eliminar o distanciamento entre a cultura da humanidade e a cultura científica. De acordo com Morin (2006), uma educação dentro dessa perspectiva, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial. É necessário pensarmos a educação dentro de um contexto repleto de conflitos e tensões e que esses não se apresentam em manuais; antes, fazem parte dos processos educativos.

A educação sempre investiu em metodologias embasadas na razão instrumental, numa educação que possibilitasse a entrada dos sujeitos no mercado de trabalho, numa profissionalização exagerada que afasta o ser humano do que é humano e o transforma em ser robotizado. Um ser que tem como visão e concepção de mundo o mercado, o salário, preocupado em ter e acumular cada vez mais bens materiais, esquecendo a vida, os desejos, os sonhos e, sobretudo, o outro, que passa a ser alguém que vai atrapalhar e interferir nos seus objetivos materiais. (FONSECA; ENÉAS, 2011). Por sua vez, Santos (2004), ao defender uma perspectiva emergente na construção do conhecimento no mundo contemporâneo, advoga que “o caráter autobiográfico e autorreferencial de ciência é plenamente assumido” Postula-se tal dimensão nesse estudo a ser realizado sobre a humanização do currículo, por apostar numa forma de construção do conhecimento que poderá adentrar os aspectos subjetivos e compreensivos mais íntimos das crianças, não permitindo a separação de sua história de vida do processo de aprendizagem escolar. Compreendendo a criança como um ser histórico social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que está inserido. Não se trata de ignorar as mudanças. Trata-se de compreender que, no campo tecnológico e da comunicação, tudo ocorre com muita rapidez. Na contramão estão a educação, os professores, os alunos e os pais. Por um lado, a educação tem o papel de transmitir saberes e competências que serão à base do futuro; por outro, deverá criar mecanismos para que as crianças – futuros adultos – não se percam nas armadilhas da informação fácil, esquecendo sua própria humanidade em nome de um progresso que afasta os sujeitos de sua sensibilidade e subjetividade. De acordo com Delors (2012, p. 73)

“Não basta de fato que cada um acumule, no começo da vida, determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. Antes disso, é necessário estar à altura para aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.”

Nesse sentido, para atender às mudanças, deve-se compreender a educação como processo permanente e contínuo que dura a vida toda e está em todos os lugares - na sociedade, na família, na cultura. Dito de outra forma, a educação é um processo que acompanha o sujeito desde os primeiros anos até o fim de sua vida, pois o aprendizado não se dá somente na escola, mas nas relações que estabelecemos no cotidiano com o outro. A experiência de vida é a principal e maior aprendizagem.

Os valores como solidariedade, cooperação, respeito mútuo, tolerância, compreensão dentre outros, estão presentes tanto na escola como em qualquer outro espaço da sociedade. São valores presentes na educação desse novo século, alicerçada pelos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a viver junto* e *aprender a ser* (Delors, 2012, p. 73). Vamos nos ater aos dois últimos pilares porque contemplam atitudes, afetos, respeito à diferença; uma vez que, contribuem para a educação integral do sujeito. O aprender a conhecer e o aprender a fazer, já são contemplados pela educação que se apresenta (Delors, 2012, p.81). Embora a educação esteja mais voltada para o aprender a conhecer. Entendemos que as quatro aprendizagens devem ser consideradas de forma igual por parte da educação “como uma experiência global a ser concretizada ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo, quanto no prático, para o indivíduo como pessoa e membro da sociedade.” (Delors, 2012, p. 74). É preciso ultrapassar a concepção de educação restrita aos fins meramente instrumentais como meio de aquisição de habilidades para desenvolvimento de atividades diversas no meio social; e percebê-la como um ensino voltado para o sujeito, no fortalecimento de seu potencial criativo, “revelar o tesouro escondido em cada um de nós.” (Delors, 2012, p. 74) Essa forma de pensar o ensino, proporciona plenitude e realização do sujeito em toda sua complexidade – o *aprender a Ser*.

Desafios não faltam à educação do século XXI. *Aprender a viver junto* - o terceiro pilar da educação - é um deles, uma vez que, estamos numa sociedade que estimula a concorrência e a competição, negando o outro como sujeito que possui sentimentos. Os meios de comunicação têm um papel fundamental na disseminação dos acontecimentos na sociedade deixando a opinião pública “... refém dos que criam ou mantém os conflitos.” (Delors, 2012, p. 79). *Aprender a viver junto* é uma aprendizagem de maior desafio nos dias atuais. Desde que temos conhecimento de sociedade, há conflitos devido às diferenças de ideias. No entanto, esses conflitos tornaram-se instrumento ainda maior de perigo de destruição e autodestruição pela humanidade no século XX, com o acesso fácil à tecnologia e aos meios de comunicação.

Ensinar a não-violência, ou seja, ensinar para o desenvolvimento de atitudes geradoras de afetos, compreensão, resolvendo os conflitos e as diferenças de forma pacífica, é certamente uma tarefa difícil, visto que os seres “humanos têm uma tendência a supervalorizar suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos em relação aos outros.” (Delors, 2012, p. 79)

Viver junto perpassa por aprender a conviver com a diferença, com aquilo que lhe é contrário. Se, por um lado, a educação permite-nos acesso aos diversos conhecimentos, por outro deve "... levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta." (Delors, 2012, p. 79) Isso deve ser feito desde - e principalmente - os primeiros anos da criança na escola, ou seja, na Educação Infantil. A compreensão do outro começa pela compreensão que se tem de si mesmo, da sociedade e dos valores que se adquire ao longo da vida - seja pela escola ou pelos pais. O confronto de ideias através do diálogo deve ser estimulado pela educação como um dos instrumentos de superação do ódio e da incompreensão, presentes nas relações humanas.

O que desumaniza a educação não são os conteúdos disciplinares, mas as relações estabelecidas dentro e na escola. O viver junto, o conviver com o outro, tudo implica em conviver também com as diferenças, de raça, de cor, de religião. Isso provoca conflitos, mas também possibilita o crescimento humano num contexto social cada vez mais diverso.

A modernidade e a adaptação às mudanças construíram relações cada vez mais interpessoais: as pessoas se comunicam por aplicativos nos celulares, nos computadores, com muita facilidade, mas quando são confrontadas olho no olho, têm dificuldades, não sabem o que fazer, dizer. Na tela, somos o que queremos. Não existe timidez, nem medo de nada, tudo é permitido. Porém esse modo de se relacionar não estabelece laços afetivos, emocionais, porque precisamos olhar o outro nos olhos, para que o outro também nos veja. Precisamos do contato físico, do abraço, porque é isso que nos torna humanos.

Inserir projetos na educação formal é uma forma de oferecer às crianças a oportunidade de cooperar com o outro, tendo a oportunidade de se conhecer progressivamente e assim melhorar sua própria identidade. Não há espaço melhor que as atividades coletivas para o crescimento do ser, pois é nesse momento que se aprende a resolver os conflitos através do diálogo.

Aprender a viver junto, aprender a viver com o outro, possibilitam o crescimento e o fortalecimento do aprender a ser - o quarto pilar da educação para o século XXI. "A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade." (Delors, 2012 p. 81). Com a desumanização do mundo em virtude da evolução técnica é necessário oferecer às crianças, meios que lhes permitam crescer, com liberdade de pensamento, mas, sobretudo "... responsáveis e justos." (Delors, 2012 p. 81).

É fundamental que o ensino hoje ofereça a todos os seres humanos o desenvolvimento de suas capacidades dando-lhes a liberdade de pensamento, a compreensão do mundo que os rodeia, os sentimentos, emoções, imaginação. Esses atributos darão aos sujeitos autonomia no que se refere aos talentos individuais e coletivos.

Os motores fundamentais num mundo em constante mudança são a criatividade e a inovação. Nesse sentido, a educação deve "... oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões

possíveis para a descoberta e a experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social-...” (Delors, 2012 p. 81) - que possibilitem compreender o que aconteceu às gerações que os precederam e as gerações com as quais convivem. A história e a preservação da cultura são fundamentais para a formação das novas gerações. De acordo com Delors (2012, p.82) o ser humano se desenvolve e se realiza do nascimento a morte, “é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.” (Delors, 2012, p.82). Significa dizer que a educação é um processo contínuo e permanente que dura a vida toda. “O saber, o saber fazer, o saber viver junto e o saber ser, constituem quatro aspetos intimamente ligados de uma mesma realidade.” (Delors, 2012, p. 88) Ou seja, a educação é marcada por experiências do dia-a-dia, exigindo, por um lado reforço de práticas e repetição de atitudes; por outro é um momento particular, único de cada sujeito. A educação reúne ao mesmo tempo dois lados opostos e complementares: a educação formal e informal. Essa é a educação que possibilita a formação integral do sujeito, que rejunta saberes, valores e normas adquiridos na família como “elo de ligação [sic] entre o emocional e o cognitivo...” (Delors, 2012, p. 91)

Nesse sentido, pensando em uma educação da condição humana que transmita saberes, mas, sobretudo, invista desde a tenra idade numa formação onde os professores desenvolvam nas crianças uma “leitura crítica”. Desta forma, terão o discernimento para selecionar as múltiplas informações que chegam até elas. É preciso “levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, adotar comportamentos livres.” (Delors, 2012, p. 95) É necessário aprofundar as possíveis sinergias que residem entre os quatro pilares fundamentais da educação, nesse caso específico, entre o saber viver junto e o saber ser.

A educação, ao longo da vida, exige dos sujeitos conhecimentos e capacidade de discernimento para agir numa sociedade cada vez mais dinâmica e incerta. No entanto, esse conceito coloca o aprendizado em tudo como oportunidade de desenvolver os talentos e aproveitar as oportunidades que a sociedade oferece. Percebemos que há uma grande e necessária preocupação com uma educação que tenha como fundamento a formação integral do sujeito, contudo eles ainda estão carregados de teorias que explicam tudo, menos como estabelecer a relação e a compreensão do outro.

“Hoje se discute tudo e se exige tudo na educação. Exige-se material escolar, qualificação profissional, produção intelectual do professor, tempo de horas-aula e até motivação profissional. Discute-se questões ligadas aos conteúdos das disciplinas e à didática, metodologias, o futuro profissional dos alunos, os níveis de aprendizagens, de rendimento escolar etc. Mas não se discute o essencial: as questões que afetam o estado *do ser* e *de ser* de cada um de nós. Não se discutem a vida, os valores, as paixões, as crenças, a esperança, os prazeres e a alegria de estar-com-o-outro, tampouco as

questões dessa frágil e fugaz existência humana” (FONSECA; ENÉAS, 2011).

A escola assume, no século XXI, a condição de promotora dos valores concebidos socialmente (Duran, 2002). Isso significa que os livros de literatura infantil utilizados na escola podem ou não formar entes humanos mais criativos (Colomer, 2003, p. 71). Segundo Fernando Azevedo (2009, p. 10), é preciso “que tanto professores como educadores sejam pessoas culturalmente sensíveis (...)” Isso porque são os educadores que se não escolhem os livros a serem utilizados, são mediadores destes com as crianças. Como bem diz Fillola (2001, p. 49), “a literatura se vive, se experimenta, se assimila, se percebe, se ler (...)”

### **A condição humana nos livros infantis**

Os dois clássicos que, apesar do tempo, continuam com perspectivas atuais no que concerne à formação de valores e ao respeito pelo outro - *Chapeuzinho Vermelho* e *João e o Pé de feijão* -, demonstram de forma simples e criativa, a capacidade do ser humano de construir valores a partir da vivência no contexto empírico histórico e factual.

Uma bela menina que recebe o nome de *Chapeuzinho vermelho*, por usar sempre um capuz vermelho feito pela sua avó, é um conto clássico que foi publicado pela primeira vez por Charles Perrault e depois pelos Irmãos Grimm<sup>1</sup>, existem várias versões desde a mais conhecida, às mais modernas que surgiram ao longo do tempo. O conto é uma mistura de medo, aventura, desobediência, suspense, emoção, ingenuidade, tudo isso refletido em *Chapeuzinho Vermelho*. O conto se desenrola numa floresta onde existia um lobo mau. Tudo começa quando a mãe de *Chapeuzinho* pede para que ela vá à casa de sua avó deixar uns doces. A mãe logo alerta para os perigos que pode encontrar durante o caminho. Não falar com pessoas estranhas, e ir pelo caminho mais curto, são ainda algumas das recomendações. *Chapeuzinho Vermelho*, como toda criança, fica encantada com a

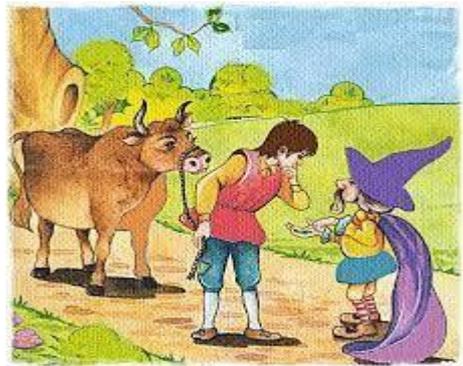


beleza e o mistério da floresta e esquece do que a mãe havia lhe falado. Os autores colocam o lobo numa posição superior e de dominação sobre a menina, evidenciando os valores sociais de submissão daqueles que ainda não têm o poder de decisão, neste caso, as crianças. Nessa imagem podemos perceber a alegria e o prazer que a menina sentia. Brincava com os animais, apanhava flores e fazia ramos. Por mais que inventemos ou criemos coisas para dar segurança à criança, nada é mais importante que a aprendizagem sentimental e socializadora (Duran, 2002). Ou seja, é a experiência vivida, experimentada, que estimula as emoções e faz com que as crianças adquiram aprendizagens enriquecedoras para o seu crescimento afetivo e cognitivo.

A trama mexe com o imaginário infantil, uma vez que cria todo um ambiente de suspense. Mesmo com tantas versões, a essência da história não se perdeu, e mesmo depois de tanto tempo, ainda provoca sensações nas crianças. O mundo pós-moderno oferece outros atrativos e muitas vezes tira o encantamento das histórias infantis, mas mesmo assim, ainda permanece um certo “fetichismo do livro que permanece ainda vivo em nossos dias.” (Todorov, 2012, p. 49)

A menina do conto aprendeu uma grande lição quando desobedeceu a mãe, mas sua ingenuidade é característica da história, assim como outros valores que estão presentes, como o respeito. É preciso perceber que o conto desperta para o universo do desconhecido infantil, mostrando o certo e o errado - do ponto de vista social/cultural – pois tudo muda o tempo todo e o contexto em que foi criada a primeira versão não é o de hoje; porém há circunstâncias, sensações e sentimentos que nem o tempo é capaz de mudar - o amor e sentimento de pertença.

Os contos de fadas apresentam, usualmente, uma lição no final da história. *João e o Pé de Feijão*, de Joseph Jacobs, australiano que viveu na Inglaterra, começa seu enredo com uma realidade para se misturar à magia dos feijões encantados. Este conto aborda a necessidade de se acreditar nos sonhos sem deixar-se influenciar por opiniões de ninguém para desistir. A realização do sonho está intrinsecamente ligada para quem acredita. Quando a vaca deixa de dar leite, único sustento de *João* e sua mãe viúva, fica difícil mantê-la, pois a alimentação é escassa. A mãe decide vender a vaca como quem decide se livrar de um problema, porém era uma solução temporária, porque logo o dinheiro acabaria. *João* encontra-se numa miséria tal, que a solução é vender o único bem que tinha. A mãe, cansada, sem esperança e sentindo que *João* já podia ajudá-la, manda vender a vaca. *João* olha para mãe como quem olha para o desencanto e a desilusão, não vê nenhum estímulo para buscar outras possibilidades.



A função de *João* era vender a vaca para a sua sobrevivência e de sua mãe. Quando encontra pelo caminho um velho que oferece feijões encantados em troca da vaca, seus olhos brilham, enxergando mais longe, sonhando com a possibilidade de algo mais. Troca a vaca pelos feijões mágicos e corre para casa, todo feliz, para contar a sua mãe. Esta, porém, já perdeu a esperança, desiludida de tanto sofrer não percebe o potencial de *João* e não entende a razão da troca. Para ela, a troca tinha sido um verdadeiro fracasso. A atitude da mãe é de raiva e desespero, jogando os feijões pela janela e colocando *João* de castigo. Na verdade os feijões são plantados pela mãe e não pelo nosso herói. Quando *João* vê seu sonho se concretizar, aquele enorme pé de feijão no quintal de sua casa, corre sozinho em direção a ele para descobrir o que havia lá em cima. Volta vitorioso, pois consegue “roubar” do gigante que se alimentava de pessoas, as moedas. Conta tudo à mãe e vivem muito bem até que as moedas

acabam e ele resolve retornar. Desta vez, traz a galinha dos ovos de ouro, depois a harpa, até que o gigante o persegue e ele, que já havia trazido todos os tesouros, corta o pé de feijão, matando o gigante que cai lá de cima.

A história apresenta *João* vitorioso, conseguiu ouro para cuidar da mãe e depois casar-se, sendo feliz por longos anos. A vitória se deu por acreditar que o sonho poderia realizar-se, mesmo por mais improvável que parecesse. O conto maravilhoso ultrapassa a sensação de satisfação da curiosidade e “de todas as emoções que nos dão as narrativas, os contos (...) para além da necessidade de distrair, de esquecer, de buscar sensações agradáveis ou terríficas, a finalidade real da viagem maravilhosa é, (...) a exploração mais total da realidade universal.” (Mabille, 1962, p. 24)

A leitura revela que a obra lida é reescrita na nossa vida (Sholes, 1989). A leitura ocorre num tempo que se liga a outro tempo, pois compreendemos a vida da mesma forma que compreendemos os livros. A leitura é uma interpretação da vida que se liga a outra vida num lugar diferente, pois encontramos no texto lido situações que se assemelham às nossas vidas. “Se um livro, uma história ou qualquer outro texto se assemelha a uma pequena vida, e se a leitura consome um tempo precioso dessa outra história que pensamos ser nossa vida, então é preciso tirar o maior proveito possível da leitura, tal como tiramos partido da vida.” (Sholes, 1989, p. 35). Para Sholes (1989), a aprendizagem que surge a partir da leitura é um conhecimento que nutre a vida individual do ser, porque passamos a fazer associações em nossas leituras que na verdade são o entendimento revelado de nós mesmos. A leitura é um mergulho para dentro do texto, seja pelo aprendizado que proporciona, seja por estabelecer um elo com a construção individual de nossas vidas. A literatura é uma leitura de mundo da obra de quem escreveu, entrelaçada com as situações vividas por quem lê a obra, dando a interpretação de acordo com o aprendizado e o conhecimento de mundo que possui. A literatura permite uma compreensão melhor da realidade a partir de narrativas que abordem situações do contexto histórico factual das crianças. Dito de outra forma, a literatura seria um meio para se chegar à realidade, a partir de um mundo lúdico e fantástico. Como bem diz Duran (2009), a leitura transforma a mente humana. Essa mudança não é somente no âmbito individual, mas também social, uma vez que somos seres unos e duplos ao mesmo tempo como afirma Morin (2006). Somos seres ao mesmo tempo individuais e sociais, pois estamos o tempo todo interagindo com a nossa cultura e com o nosso meio. Portanto, para que uma criança seja considerada de uma determinada cultura ou sociedade, é preciso que adquira conhecimentos destas, e isso ocorre por meio da linguagem, tanto oral como escrita. “En este aspecto, para cada uno de los niños que nace en el seno de nuestra sociedade, el libro infantil, y más concretamente la literatura infantil, es la herramienta que enlazaría la primigênia mentalidade oral y la mentalidade textual que la rige.” (Duran, 2009, p. 162)

## Referências Bibliográficas

- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário*. São Paulo: Editora Global.
- Duran, T.. (2002). *Leer antes de leer*. Editora Anaya: Madrid.
- Duran, T. (2009). *Álbunes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Barcelona Editora, Octaedro.
- Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução José Carlos Eufrázio. – 7. ed. Revisada – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Fonseca, A. S. S.; Enéas, Luzia Ferreira Pereira. (2011). Por um reencantamento da educação. In: Francisco Ari de Andrade; Jean Mac Cole Tavares dos Santos (org). *Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes*. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, v., p. 15-31.
- Lispector, C. (1999). *A descoberta do mundo*. São Paulo: Rocco.
- Mabille, P. (1962). *Le miroir du merveilleux*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Morin, E. (2004). *Diálogo sobre o conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2006). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. tradução de eloá jacobina. 12 edição. rio de janeiro: Betrand Brasil.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Mendoza F. (2001). A. *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto on las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidade de Castilla-La Mancha.
- Santos, B. S. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Todorov, T. (2012). *Introdução à literatura fantástica*. Tradução: Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectivas.

## O CORPO DA CRIANÇA E O ESTÍMULO À LEITURA

---

Gláucio Machado Santos

Irene Martins Dorte

### **Resumo**

Este artigo examina como o corpo da criança, em sua dimensão complexa, tanto de sensibilidade quanto de racionalidade, desenvolve habilidades de compreensão da literatura. Para isso, a noção de corporeidade é expandida, ela é compreendida no “entre”: um lugar onde o vivido e seu contexto estão intrinsecamente ligados a mecanismos cognitivos. Logo, corpo e ambiente estão numa relação de complementação e não de oposição, a qual produz informações codificadoras e decodificadoras. Daí, o leitor-corpo faz do texto algo significativo para a sua experiência intelectual e sensorial. Nosso argumento central aponta para a estreita relação entre o corpo em sua expressão, o fenômeno do pensamento e as sensações daí providas, as quais são partes integrantes do ato de ler.

**Palavras-chave:** Corpo; Leitura; Criança; Educação.

*O leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo. (Jean Paul Sartre)*

## **Introdução**

Este trabalho expõe os resultados da primeira etapa da pesquisa de Mestrado ora intitulada: “A leitura em jogo: o teatro no ensino fundamental”, a qual faz parte das ações de investigação do projeto de pesquisa: “O escopo da encenação teatral: necessárias aglutinações para um conceito em progresso”, realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa em Encenação Contemporânea (G-PEC).

No presente texto, especificamente, procuramos entender como o corpo do estudante, em sua complexidade no que tange ao sensível e ao físico, pode ampliar as habilidades de compreensão da literatura e, assim, ser usado na formação de leitores. Nosso argumento central indica que o corpo, em sua expressão, torna-se um fenômeno do pensamento e as sensações daí providas não são necessariamente arbitrárias. Elas compõem um entendimento de mundo que pode, e deve, ser utilizado num processo de estímulo à leitura.

Formar leitores nas escolas tem sido um desafio para todos os profissionais da Educação, entendendo que a formação de leitores não é responsabilidade apenas dos docentes da área de Letras, e sim um trabalho de todos os envolvidos com educação. Logo, se faz necessária, cada vez mais, a dedicação desses profissionais no que toca ao exercício da transdisciplinaridade para o desenvolvimento e a obtenção de resultados satisfatórios a respeito da prática da leitura.

No entanto, a leitura, muitas vezes, é trabalhada e transmitida de forma a exigir dos alunos apenas uma compreensão da mensagem proposta pelo texto, o que sem dúvida é importante, mas essa maneira de transmissão acaba por conferir um caráter operacional, configurando-se um resultado negativo da urgência da produtividade escolar. O ato de ler é muito mais do que decodificação de signos, é mais do que entender a mensagem do texto. A leitura perpassa a construção de sentidos por parte, também, do leitor. Ler é interagir com um outro, um outro interlocutor, no caso um sujeito/discurso, um sujeito/texto. Assim, essa relação está atrelada à ideia de troca, isto é, o sentido de um texto é construído a partir dessa interação texto-leitor. Além dessa interação entre os agentes da linguagem, o ato de ler poderia, também, incluir a experiência do corpo, porém, o modelo educacional cartesiano, o qual privilegia razão em oposição à emoção, exclui o corpo e suas percepções vividas no ato da leitura. Todavia, o corpo também recebe e percebe o mundo, e relacionar a leitura com as experiências sensoriais e emocionais é oferecer, igualmente, sentido ao texto. Partindo desse entendimento, chegamos ao teatro e seus processos cênicos, como os jogos teatrais. Tais jogos possibilitam ao aluno-leitor experimentar o texto, a leitura, de outra forma, experienciando e penetrando numa compreensão textual a qual aproxima razão e emoção.

## **O problema do binarismo mente e corpo**

Conforme já mencionado, a leitura da forma que ainda é trabalhada e exigida nas instituições de ensino, muitas vezes, não ultrapassa seu aspecto operacional, quase tecnicista, em que o aluno-leitor tem somente domínio sobre a informação, a mensagem transmitida pelo texto. Comumente, ler e escrever tornam-se apenas uma competência em decodificar mensagens e códigos textuais, sempre numa perspectiva funcional e utilitária. Constatamos, então, que mesmo com tanto incentivo à leitura durante a escolaridade, a longo de vários anos, alguns jovens ainda afirmam que não gostam de ler, ou mesmo, não compreendem o que lêem. Acreditamos que a forma como a leitura é transmitida nas escolas, apresentando a Literatura apenas como aparato para o entendimento da Língua Portuguesa, e o privilégio da razão em detrimento dos sentidos, do sensível, fazem com que os alunos percam o interesse na prática da leitura. Por isso, é necessário discutir estas oposições: mente e corpo, razão e emoção.

Nossa cultura ocidental herda o binarismo religioso dividindo o mundo rigidamente em dois: Dia e Noite; Bem e Mal; *Chiaro* e *Scuro*; Vida e Morte, entre outras dicotomias que excluem a complexidade da existência, a complexidade humana. Dessa forma, a divisão entre mente e corpo se consolidou ao longo dos tempos e, com isso, sedimentou a terra onde a filosofia, a educação, e até mesmo a arte se enraízam. Essa oposição entre mente e corpo perdura na educação até os dias de hoje, fazendo com que o entendimento do que seja “corpo” passe por apenas dois planos de compreensão: razão e sensibilidade ou pensamento e percepção.

Entretanto, no início e durante o século XX, alguns estudiosos trouxeram à tona discussões acerca desta divisão entre mente e corpo, problematizando essa ideia através de novos entendimentos sobre o corpo. A respeito disso, Christine Greiner (2005) observa que:

No ocidente, à primeira vista, parece ter sido o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e toda genealogia do pensamento fenomenológico, a partir de Edmund Husserl (1859-1938) que disseminou amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo. Isto significou um reconhecimento importante do fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos. Merleau-Ponty (...) havia percebido que para compreender este fluxo era necessário um estudo detalhado da corporeidade do conhecimento, da cognição e da experiência vivida. (p.23)

Assim, a noção de corporeidade começa a ser entendida no ocidente de forma mais ampla, em que ela é compreendida no “entre” e não mais em opostos, num lugar em que o vivido e seu contexto estão intrinsecamente ligados a mecanismos cognitivos. Logo, corpo e ambiente existem em relação e não em oposição. Greiner, então, vai um pouco mais além, citando o livro do neurocientista António Damásio, *O mistério da consciência*, que desenvolve um estudo sobre as imagens do corpo, propondo a relação e a integração entre o corpo e as imagens, as quais: “são construídas quando se mobiliza objetos (pessoas, coisas, lugares, etc), de fora do cérebro para dentro e também quando reconstruímos objetos a partir da memória

e da imaginação, ou seja, de dentro pra fora” (Greiner, 2005, p. 72). A autora explica ainda que quando Damásio:

(...) se refere, portanto, ao termo “imagem” quer dizer um “padrão mental” com uma estrutura construída com sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, gustatória e somato sensitiva ou somato-sensória). Essa modalidade somatossensitiva inclui várias formas de percepção: tato, temperatura, dor, percepção muscular, visceral, vestibular. Imagem não é portanto só visual, mas também sonora e até muscular. (Greiner, 2005, p. 72)

Logo, os sentimentos também se fazem imagens, pois o que está fora invade o corpo em forma de representação. Segundo Greiner (2005), no livro de Damásio, “representação” aparece como sinônimo de imagem mental, e não significa uma cópia do real. Essas imagens, explica a autora, “são baseadas em mudanças que ocorrem no nosso organismo, incluindo o cérebro quando a estrutura física do objeto interagiu com o nosso corpo” (p. 73), ou seja, a nossa estrutura corporal e suas percepções contribuem para a construção de modelos neurais os quais registram as relações do corpo com o objeto e “estímulos do meio ambiente se estabilizam no corpo transformando-se em categorias funcionais, ações e processos de comunicação” (Greiner, 2005, p. 73).

Pode-se concluir que o corpo, em relação ao ambiente externo, num jogo entre o dentro e o fora, produz informações codificadoras e decodificadoras. O próprio corpo cria e emite mensagens próprias, juntamente com a mente, isto é, não há separação, não somos partes separadas, somos um todo. Somos corpo-sendo-corpo! A percepção não é passiva, e sim, ação, não havendo hierarquia entre mente e corpo.

Assim, se o corpo recebe e produz informações e se constitui no “entre”, no “dentro e fora ao mesmo tempo” podemos chamar, então, seus fenômenos complexos como movimento, relação com o espaço e propriedades expressivas, de Linguagem. Lenira Peral Rengel (2009) amplia o conceito de linguagem dando as seguintes definições:

Linguagem expande o somente verbal. Ela é não-verbal, verbal, proto, semi, meio-linguagem, com suas multilinguagens simbólicas (textos visuais, sonoros, gestuais, olfativos, táteis, degustativos) entremeando-se em vinculações absolutamente assimétricas. Nas espacialidades construídas pelo silêncio, há muito da Linguística. (...) As linguagens, neste caso as humanas, são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, deduções, induções, abduções, raciocínios, ideias, julgamentos morais... E coevoluem com o pensamento, o comportamento, o ambiente. (p. 1)

A intenção da autora é demonstrar, partindo de seus estudos sobre dança, um corpo transdisciplinar, um corpo num “sistema em rede que se remete de um lugar a outro, numa coexistência de processos de linguagem que se entremeiam” (Rengel, 2009, p. 3), defendendo a ideia de que o corpo, isto é, uma pessoa, está em trânsito entre o que é da natureza intelectual abstrata, emocional, e o físico, concreto, sensorial. Assim, Rengel chama atenção para o equívoco das concepções de teoria e prática que as distanciam ou as tornam independentes. A partir desses novos conceitos sobre a transdisciplinaridade do corpo com

os estudos sobre a dança, devemos perceber nosso “corpo-linguagem” sempre em diálogo com o ambiente externo ou interno.

Portanto, os esforços dos novos estudos sobre o corpo, sejam eles neurocientíficos ou artísticos, como na dança, confluem para o entendimento de um corpo uno, integrado, sem separações por categorias dualísticas ou hierarquizantes, nas quais o corpo está subjugado aos processos cognitivos. Logo, a sensibilidade e as emoções tornam-se imagens, pois o que está fora invade o corpo em forma de representação simbólica, a percepção do mundo é transformada em imagens mentais, não havendo, dessa maneira separação entre apreensão corporal e apreensão cerebral. Rengel cria uma “palavra-conceito”, como ela mesma nomeia, para expressar mente e corpo numa só vinculação: Corponectividade. O corpo conectivo traz a ideia de que há dois domínios: o do sensorio motor e o do exame abstrato que por sua vez se entrecruzam como numa operação única do corpo (Rengel, 2009).

### **Corpo, brincadeira, leitura e sala de aula**

Por outro lado, necessitamos novamente mencionar qual “corpo” é adotado no modelo escolar até os dias de hoje. O corpo nos espaços escolares é ativado em momentos específicos, restringindo-se ao horário da disciplina de Educação Física e no horário de intervalo (recreio). No período de estudos, e leituras, apenas o pensamento e a razão são ativados e o corpo passa a coadjuvante, receptáculo de abstração.

Paul Zumthor (2000) descreve a importância da presença da sensibilidade do corpo na leitura:

O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. (p. 90)

Assim, o corpo também percebe e recebe o texto. Ao ler um texto e trabalhá-lo com “ação”, “imaginação” e “emoção”, o aluno se tornará leitor autônomo de interpretação, pois partir da prática, da concretude e do prazer experimentado o estudante constrói o caminho para chegar à abstração do discurso literário.

Com tal raciocínio procuramos perceber a extrema significância do ato de brincar para a criança, uma vez que ele desperta nela a capacidade de resignificação dos objetos e da linguagem. O brinquedo e a brincadeira proporcionam às crianças e aos jovens a capacidade de desenvolver suas habilidades lúdicas e suas capacidades de redimensionar os símbolos que os cercam, de modo que a criatividade transforma-se em potencial para sua compreensão do mundo. Dessa forma, são de grande importância as brincadeiras e jogos populares já que esses concretizam a ação de experimentar ritmos e desafios essenciais que levam ao seu amadurecimento individual, permitindo a sensação de autonomia decorrente da liberdade de criar, imaginar e fantasiar.

A cultura popular brinda-nos com uma gama de brincadeiras e jogos, os quais inseridos em sala de aula transformam-se em ações educativas no processo pedagógico. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras da cultura popular manifestam, em forma e conteúdo, recursos

que integram linguagem e corpo, tais como ritmo, melodia e sonoridade. As imagens construídas a partir dessas formas de brincar surgem da oralidade e da presença do corpo, bem como da interação entre os participantes. Brincadeiras como trava-línguas, adivinhas, cantigas de ninar, quadras e parlendas provocam nas crianças senso estético e poético, os quais facilitam a aquisição da linguagem, despertando a ludicidade através de imagens sensoriais, ou seja, o corpo também torna-se construtor de sentidos.

As parlendas, por exemplo, são brincadeiras com a linguagem transmitidas oralmente na cultura popular, as quais se constituem de versos rimados de cinco ou seis sílabas, o que facilita a sua memorização. Essas rimas, na maioria das vezes, são acompanhadas por um jogo corporal, que integra corporeidade e linguagem.

A brincadeira com a quadrinha *Serra, serra, serrador / Serra o papo do vovô! / Quantas tábuas já serrou? / Uma, duas, três!* tem o corpo como condutor da cantiga, pois as crianças são divididas em duplas, com as mãos dadas e os braços esticados, para fazerem movimentos para frente e para trás. Com o corpo apreendem as palavras, criam suas sonoridades, ritmo e melodia. Além disso, socializam-se, uma vez que jogam, brincam com o outro, movimentam-se com o colega e, aos poucos, aprendem os números e suas sequências.

Queremos salientar, a partir do jogo no ensino infantil, que a presença do corpo já é um veículo que trabalha a criança como leitor. Neste ponto, retornamos à citação de Sartre na epígrafe do presente texto. O que mais nos chama a atenção é sua reflexão acerca de uma “pré-existência do leitor”, isto é, o leitor ao ler uma obra, ao ler as palavras que a compõem, com suas significações linguísticas, estruturais e semânticas, traz consigo seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Por mais que seja jovem ou tenha pouco vivido, esse leitor, de alguma forma, fará relações entre o que lê e suas experiências. Assim, ler não é somente decorar signos linguísticos, o ato de ler é, de fato, o despertar de uma vivência.

Além dessa ampliação do conceito de leitura é necessário, também, ampliar o conceito de aprendizagem. Aprender não é somente a busca por informações ou a aquisição de saberes. Esse tipo de entendimento centraliza-se no ensino, desconsidera as habilidades dos alunos e despreza o “pré-conhecimento” do aprendiz. Dessa forma, a aprendizagem deve estar relacionada ao mundo do discente. Trata-se de um processo em que o aluno é conduzido a relacionar seus conhecimentos prévios àqueles adquiridos na escola. Logo, ensinar e aprender são conceitos imbricados e, partindo desse entendimento, os métodos utilizados em sala de aula possibilitarão ao aluno trocar os seus próprios conhecimentos e experiências ao mesmo tempo em que apreende novos saberes.

Dessa maneira, como o ensino-aprendizagem, ler é trocar informações, experiências, memórias com o texto, pois há uma relação estreita entre “autor-texto-leitor” em que esta conexão se constrói no momento da leitura. De modo geral, o conhecimento prévio determinará as inferências textuais e, dessa maneira, o aluno deve estar a par desse engajamento entre leitura e o uso de seu conhecimento de mundo. Ele deve estar ciente de que serão alguns níveis de conhecimento, tais como linguístico, textual e contextual, que possibilitarão a sua compreensão e a sua interpretação de um texto. Porém, no ato da leitura,

esses níveis atuam por vezes despercebidos em termos racionais, mas não em termos sensíveis.

Nessa interação entre texto e leitor é que há a construção de sentidos. É o leitor quem fará do texto algo significativo para sua experiência intelectual e sensorial, uma vez que o leitor completa a informação textual com informações pessoais ampliando tanto a mensagem posta no texto, quanto o seu próprio conhecimento prévio, conforme indica Angela Kleiman (2009):

Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (p. 25)

A leitura, portanto, passa por uma interação sócio-cultural, conhecimento de mundo e experiências individuais de modo que esses aspectos se correlacionam e têm como condutor a memória. Assim, nota-se que o processamento textual envolve a ativação de todo um sistema cognitivo realizado por elementos da memória, a qual deixa de ser considerada apenas aparato para os saberes e torna-se parte fundamentalmente integrante para o processo de construção do conhecimento.

#### 4. Por fim, a leitura como construção poética

Neste trabalho, optamos por definir a leitura como um processo amplo de compreensão, cuja dinâmica possibilita a interdisciplinaridade de estudos sobre esse tema, os quais repensam dialeticamente a discussão entre decodificar e compreender um texto.

Desse modo, defendemos que a leitura é um complexo processo de construção poética do aluno-leitor veiculado também pelo corpo. Por isso, as atividades lúdicas são de extrema importância na formação de leitores, já que compreendem a interação entre o real e o imaginário através do jogo e da brincadeira, os quais envolvem mente e corpo, proporcionando a capacidade de expressão e momentos de prazer. Lev Semenovitch Vygotsky (1994, p. 123) indica que: “(...) ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brincar a criança cria uma situação imaginária”, nota-se, então, que na aprendizagem é essencial partir do concreto para se chegar à abstração, pois, para a criança, são inseparáveis as ações tanto internas quanto externas. Para isso, propostas transdisciplinares são fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem bem como na formação de leitores, tais como: jogos teatrais, contação de histórias e leituras dramatizadas; uma vez que possibilitam a interação entre os saberes e as afetividades.

Quando lemos, inventamos o mundo. Quando lemos, ampliamos nossa capacidade de entender o ambiente e apreendê-lo de outra forma, sob novos olhares, novas perspectivas. Essa “invenção” na infância é natural e é parte do desenvolvimento do ser humano. Aproximar leitura e ludicidade é transformar a palavra em brincar, pois na brincadeira com as palavras, na contação de histórias ou num jogo teatral, por exemplo, a palavra ativa a imaginação. O texto deve ser motivo para que a criança aja em uma situação imaginária, ele também deve permitir que ela organize seu imaginário interno, que se liberte das restrições

de sua realidade e ambiente. Quando a leitura se torna construção poética e as palavras tornam-se brinquedos, a palavra deixa de ser determinante, aspecto que serve apenas à comunicação, à transmissão da mensagem, passando a ter natureza motivadora de imaginação e ação. É através da linguagem artística, literária, teatral, que poderão as crianças saltar ou dar mergulhos lógicos e ilógicos nas palavras conforme o seu aprendizado.

O papel da escola ainda é o letramento, mas a preocupação maior nas discussões pedagógicas atuais é a restrição ao ensino desse letramento. A interdisciplinaridade na educação se faz cada vez mais necessária no âmbito das experiências e vivências artísticas. Inclusive, a integração entre as próprias linguagens artísticas que despertam a ludicidade e a fusão delas com as atividades pedagógicas são essenciais para uma educação mais profunda e sensível, pois “no brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas” (Vygotsky, 1994, p. 128) desenvolvendo, com isso, a capacidade da construção de sentidos.

Dessa maneira, torna-se clara a importância do corpo para o aprendizado escolar e na formação de leitores. No entanto, é difícil compreender por que depois de tantos estudos e avanços teóricos sobre a importância de considerar o corpo como parte ativa do pensamento, dos processos cognitivos, a corporeidade é, ainda, renegada nos ambientes educativos. Se compreendêssemos a leitura como experiência, deslocaríamos o entendimento de leitura informativa – centrado na razão – para o entendimento de uma leitura compreendida em sua totalidade, no que toca mente-corpo, no que tange texto-corpo-leitor. Ler é trocar experiências, memórias, com o texto, e essa conexão se constrói no momento da leitura.

Por fim, deixamos nossa sugestão de que as artes cênicas, mais precisamente os jogos teatrais, devem ser analisadas como fonte de conhecimento empírico para o desenvolvimento de metodologias para a formação de leitores, uma vez que o teatro integra, na experiência do jogo, as possibilidades intelectuais, lúdicas e corpóreas. Essa é a próxima fase da investigação que ora envidamos e, por isso, acreditamos compor e apresentar neste artigo as reflexões que apenas iniciam a nossa pesquisa: *A leitura em jogo: o teatro no ensino fundamental*, a qual tem como objetivo refletir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura através de jogos teatrais nas séries do segundo seguimento do Ensino Fundamental no Brasil. Tal argumento será desenvolvido futuramente, procurando considerar que o teatro pode contribuir para um avanço nas práticas pedagógicas ao estabelecer a aproximação do exercício das leituras textuais com as percepções sensoriais, devolvendo ao corpo o seu lugar de saber.

### **Referências Bibliográficas**

- Greiner, C. (2005). *O corpo – Pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume.
- Kleiman, A. (2009). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Rengel, L. P. (2009). Corpo e Dança como Lugares de Corponectividade Metafórica. *Revista Científica/FAP*. Curitiba, v. 4, nº.1, pp. 1-19.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos aspectos psicológicos superiores*. (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (obra original publicada 1930-1960)

Zumthor, P. (2000). *Performance, Recepção, Leitura*. (J. P. Ferreira & S. Fenerich, Trads.) São Paulo: Educ. (obra original publicada 1990)

## CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Danyela Rodrigues de Sousa  
Verônica Maria de Araújo Pontes  
Fernando Azevedo

### RESUMO

Este trabalho aborda questões voltadas para a literatura infantil, a história social da infância, os primeiros autores e obras da Literatura Infantil, o prazer da leitura, e a arte de contar histórias. Nosso objetivo geral é analisar a importância que as histórias exercem no desenvolvimento das crianças e apontar metodologias para dinamizar essa atividade pedagógica. Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa de campo, de natureza qualitativa e como instrumento de coleta de dados a entrevista. Nossos sujeitos de pesquisa foram docentes da educação infantil de escolas públicas da Cidade de Mossoró-RN, Nordeste do Brasil. Com isso, percebemos que as professoras de Educação Infantil reconhecem o valor das histórias para as crianças e por isso afirmam utilizar metodologias diferenciadas para tornar essa atividade mais significativa e prazerosa. Por intermédio das histórias as crianças podem desenvolver principalmente a imaginação e a criatividade, por isso deve ser uma atividade constante tornando-se significativa no processo ensino aprendizagem da educação infantil.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Histórias. Crianças.

### **INICIANDO...**

Quando o assunto é Educação Infantil logo pensamos em crianças, brincadeiras, jogos, sorrisos, carinho, cuidados, até choro, e também em histórias. Na verdade, as histórias estão presentes em todas as etapas de nossas vidas, sejam histórias reais ou imaginárias, tristes ou alegres, elas fazem parte de nosso cotidiano, mas é na infância que as histórias tornam-se significativas e podem ajudar a desenvolver em nós sentimentos e habilidades como a imaginação e a criatividade, fundamentais para a nossa formação, proporcionando assim o prazer pela leitura.

A autora Cecília Meireles (1984) afirma que não há quem não possua entre suas lembranças da infância, as histórias das tradições recebidas por via oral, pois elas precedem os livros, e muitas vezes os substituíram.

A nossa experiência de trabalho em uma Unidade de Educação Infantil como auxiliar de professora, oportunizou-nos observar como as professoras contavam histórias, o que nos fez perceber que na maioria das vezes a história contada pelas professoras estava resumida somente à leitura do livro, utilizando poucas vezes outra metodologia.

No entanto, mesmo não sendo professora titular da sala de aula, contamos histórias para as crianças, o que nos fez perceber o quanto as crianças gostam das histórias contadas, divertindo-se e aprendendo com elas, inclusive ouvindo atentamente e dando-nos a impressão que estão viajando com a história, diante da quietude e grande atenção.

Ao percebermos o quanto as crianças gostam de histórias e concomitantemente estar cursando a Disciplina “Literatura e Infância”, iniciamos mais estudos sobre as histórias e as diversas formas de contá-las, o que despertou o nosso envolvimento maior e fascinação pelo tema, originando um trabalho de conclusão de curso.

Assim, discutimos a importância da utilização de metodologias diversas na arte de contar histórias, tendo em vista o envolvimento das crianças que ficam atentas, curiosas, despertando a criatividade, a imaginação e os sentimentos.

Dessa forma, é que objetivamos refletir sobre a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento das crianças, sobre a arte de contar histórias e algumas metodologias para dinamizar essa atividade, apresentando por fim análises de entrevistas realizadas em sala de aula com as Professoras de Educação Infantil, a fim de compreendermos como acontece a contação de histórias nas salas de aula.

A nossa metodologia de pesquisa constituiu-se em uma abordagem qualitativa, visto que esta pesquisa [...] *é a que normalmente prevê a coleta de dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado*, (Appolinário, 2006, p. 61).

Como instrumento de coleta de dados escolhemos a entrevista realizadas de forma parcialmente estruturadas, ou seja, guiadas por uma relação de pontos de interesse, que o entrevistador vai explorando ao longo dela (Gil, 2002).

Nossa pesquisa está caracterizada como uma pesquisa de campo pois foram coletados em uma situação na qual não tivemos controle nem monitoramento e ainda como uma pesquisa de caráter documental via livros, sites da internet, textos, e um documento da Gerência Executiva de Educação.

Pretendemos assim, contribuir para uma reflexão da prática das professoras nas salas de aula, e ainda mostrar que a disciplina “Literatura e Infância” é de fundamental importância no atual Curso de Pedagogia, visto que a mesma oferece aos futuros pedagogos que pretendem

trabalhar no espaço escolar oportunidade de aprender e desenvolver de maneira diferenciada uma das atividades que as crianças mais gostam: ouvir histórias.

## **A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Literatura exerce, sem dúvida alguma, um papel muito importante na Educação Infantil, e para podermos compreender qual a importância da Literatura para o desenvolvimento das crianças, primeiro temos que compreender o que realmente significa Literatura e qual a sua função na Educação Infantil. Para isso iremos utilizar alguns conceitos de autores que falam sobre o assunto.

De acordo com Ferreira (2001, p.42): “literatura sf.1. Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época”. Cecília Meireles (1984, p.19) relata:

A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras”. A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita o que designa o fenômeno literário.

Sendo assim, a Literatura é uma arte que podemos expressar principalmente através da escrita, tudo aquilo que sentimos, pensamos e/ou vivenciamos, e como tal pode ser escrita tanto para adultos como para jovens e também, para crianças. Mas afinal sempre existiu uma literatura voltada para as crianças? E como a Literatura infantil pode ajudar no desenvolvimento das crianças? É isso que pretendemos discutir neste capítulo.

Segundo Meireles (1984), a Literatura não é como muitos pensam um passatempo, *é uma nutrição*, e todas são na verdade *uma literatura só*, o desafio está em delimitar o que realmente é considerado infantil, pois de acordo com a autora são as crianças que escolhem o que lhes dão mais prazer e utilidade ao ler, e sendo assim não haveria uma literatura infantil *a priori* e sim *a posteriori*. A Literatura Infantil é destinada especialmente às crianças, mas nem sempre é esta a literatura que elas escolhem, pois como afirma Meireles (1984, p. 30): “Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo”.

O conteúdo de uma obra infantil geralmente é feito de uma forma que possibilite o fácil entendimento pela criança que a lê, sozinha, ou com a ajuda de um adulto. Além disso, precisa prender a atenção e, ainda estimular na criança os diversos sentidos, como a imaginação, a criticidade e a criatividade. Mas afinal qual a função da Literatura Infantil?

A literatura infantil, para Meireles (1984) *é uma nutrição*, ou seja, ela serve de alimento para as crianças, mas não como um alimento que fortalece o corpo, mas para a mente, dando sabedoria e estimulando sentimentos e atitudes. Sendo assim acreditamos que o acervo literário infantil, de fato, são os livros destinados às crianças, são aqueles capazes de despertar nas crianças a emoção, o prazer o entretenimento e a fantasia

A literatura infantil nem sempre existiu, assim como o conceito de infância. Segundo Ariès (1981, p. 50): “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Assim, as crianças eram retratadas nos quadros como “adultos em miniaturas”, isso porque seus corpos eram pintados muito parecidos com os corpos dos adultos, mudando apenas o tamanho, que era bem menor que a estatura de um adulto. Até as poucas vezes em que seus corpos mostravam um pouco de nudez, o pintor não hesitava em dar às crianças a musculatura de um adulto.

De acordo com Ariès (1981) só por volta do século XIII, surgiram nos quadros alguns tipos de crianças parecidas com os modelos atuais, e eram divididos em três grupos. Nas primeiras obras, eram retratados alguns anjos que na verdade mais pareciam adolescentes do que crianças. No segundo grupo estavam as imagens das crianças pequenas da história da arte, como o menino Jesus e Nossa Senhora menina. E o terceiro grupo surgiu na fase gótica, ou seja, a criança nua, onde eram retratadas sem roupas. Segundo Ariès (1981), a descoberta da infância iniciou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte dos séculos XV e XVI, porém seus sinais se tornaram mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

### **Os Primeiros Livros e Autores Infantis**

Com o reconhecimento da infância algumas coisas começaram a mudar, pois já se pensava mais nas crianças. E com a Literatura não foi diferente. Meireles (1984) afirma que a Literatura Infantil é muito recente, e que por esse motivo ainda existem algumas confusões acerca do que realmente seja considerada Literatura Infantil.

Uma curiosidade é que até as duas primeiras décadas do século XX, os livros didáticos produzidos para as crianças tinham a finalidade única de educar e apresentar paradigmas para moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. As obras não tinham o objetivo de tornar a leitura prazerosa. A quantidade de histórias que falavam da vida de forma lúdica e alegre ou que retratavam do cotidiano era mínima.

Os primeiros livros produzidos particularmente para os leitores infantis são os do francês Charles Perrault, no final do século XVII. Alguns dos autores mais antigos da Literatura Infantil eram Esopo, La Fontaine, Charles Perrault, Os Irmãos Grimm e Andersen.

Já no Brasil, a literatura infantil deu os primeiros passos com as obras de Carlos Jansen (Contos seletos das mil e uma noites), Figueiredo Pimentel (Contos da Carochinha), Coelho Neto, Olavo

Bilac e Tales de Andrade. Mas, o mais importante escritor infantil foi Monteiro Lobato. É com ele que se inicia, de fato, a literatura infantil no Brasil.

Lobato escreveu incríveis obras infantis como: A menina do nariz arrebitado, (seu primeiro livro para as crianças), O Saci, Fábulas do Marquês de Rabicó, Aventuras do Príncipe, Noivado de Narizinho, O Pó de Pirlimpimpim, Reinações de Narizinho, As caçadas de Pedrinho, Emília no país da Gramática, O Poço do Visconde, entre outros, que levam as crianças a soltarem a imaginação e entrarem no mundo da fantasia.

A maioria das histórias de seus livros infantis se passavam no *Sítio do Picapau Amarelo*, um sítio no interior do Brasil, tendo como uma das personagens a senhora dona da fazenda Dona Benta, seus netos Narizinho e Pedrinho e a empregada Tia Nastácia. Esses personagens foram complementados por entidades criadas pela imaginação das crianças na história: a esperta boneca Emília, o estudioso boneco de sabugo de milho Visconde de Sabugosa, a vaca Mocha, o burro Conselheiro, o porco Rabicó e o rinoceronte Quindim. Estas histórias do Sítio do Picapau Amarelo fizeram tanto sucesso que viraram um seriado da TV, e que ganhou fãs de todas as idades.

Por volta dos anos 70 a literatura infantil passou por uma revolução começando a ser valorizada e grande parte das obras de Lobato contribuiu para que isso ocorresse. As obras começaram a se espalhar por todos os caminhos da atividade humana, e assim valorizando temas como a escola, a família, o esporte, as brincadeiras, a amizade, a natureza e os animais, entre outros.

### **O papel da escola e a importância da Literatura para a Educação Infantil**

Atualmente a literatura infantil ganhou uma dimensão extensa e importante. Por meio dela as crianças podem ter um desenvolvimento emocional, social e cognitivo incomparáveis. De acordo com Abramovich (1997) ao ouvir histórias, elas visualizam de uma maneira mais fácil, sentimentos que têm em relação a algumas coisas.

Sendo assim, vemos a importância das crianças manterem contato com os livros desde cedo, e com as histórias perceberem o prazer que a leitura produz, para que posteriormente se torne um adulto leitor. Também é apropriando-se da leitura que as crianças adquirem uma visão crítica e reflexiva, sobre o mundo em que vive.

Sabemos da grande importância que a literatura exerce na vida da criança, mas também sabemos que algumas crianças não gostam de ler. Mas afinal, por que isso acontece? A Literatura, principalmente a Infantil está sendo trabalhada de maneira significativa nas escolas? Será que os alunos não gostam de ler porque os próprios professores e pais não servem de exemplo? A formação acadêmica dá ênfase na questão da leitura?

Segundo uma pesquisa realizada por Oliveira & Mazzitelli (2009) a má formação de professores é apontada por especialistas como uma das causas da baixa qualidade do ensino – principalmente público – no País. De acordo com o ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante) a quantidade de cursos de Pedagogia ruins cresceu desde a última avaliação, em 2005. Eram 172 cursos com índices 1 e 2 no ENADE, o que equivalia a 28,8% do total, e agora são 30,1%.

Ainda nessa pesquisa a diretora executiva da Fundação Lemann, Ilona Becskeházy diz que: *Uma melhora contribuiria muito para o avanço da qualidade da educação no País.* (apud Oliveira & Mazzitelli, 2009). Segundo ela, quem faz Pedagogia hoje no Brasil é o jovem já mal formado pelo ensino básico e que opta por curso menos concorrido, e ainda acrescenta que se quisermos ter professores melhores, os cursos de formação devem exigir mais dos alunos que entram. E de acordo com nossa experiência na faculdade, percebemos que muitos alunos mesmo estando no curso de Pedagogia afirmam não querer lecionar, mas por falta de uma outra oportunidade acabam indo parar nas salas de aulas e tornando-se professores desmotivados e que não gostam de sua profissão, o que aumenta ainda mais esse índice de professores despreparados.

Ainda de acordo com a pesquisa, especialistas alertam para o excesso de teoria nos cursos de Pedagogia. *Há distanciamento da realidade da sala de aula. O curso forma para ser especialista, professor de faculdade, e não professor de sala de aula,* diz Zélia Cavalcanti, (apud Oliveira & Mazzitelli, 2009) coordenadora do Centro de Formação da Escola da Vila.

Acreditamos que ler é importante, prazeroso e que a leitura é capaz de nos conduzir a lugares mágicos. Mas se é assim, porque os professores não lêem com frequência? Porque leem tão pouco? Onde está o bom hábito e prazer de leitura entre os mestres? Ou será que isso não corresponde à realidade? O professor brasileiro não gosta de ler?

Uma pesquisa de Cabette (2007) analisa que apesar de nenhum estudo aprofundado nesse assunto, os professores leem pouco e as justificativas vão desde a formação escolar, preço dos livros e até a falta de tempo, com o acúmulo de horas trabalhadas.

Essa mesma pesquisa mostra que alguns professores não leem por prazer, que poucos leem livros de literatura, e às vezes leem livros obrigatórios para a profissão. Entre 2 mil pessoas entrevistadas nesta pesquisa, 37% responderam que um professor foi quem mais influenciou o gosto pela leitura, e 36% creditam às mães esta influência. Estes dados mostram a importância do educador e dos pais neste processo.

Entendemos que o ato de ler não é uma atividade mecânica e sem sentido, e sim um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão do significado do texto. Ler não é somente decodificar símbolos, mas também compreender o que se lê.

Alguns pais e professores pensam que a criança que não sabe ler não se interessa e nem gosta de livros, porém isso não é verdade. As crianças bem pequenas gostam das imagens, pelas

suas cores e formatos. Já as maiores gostam de folhear e inventar histórias fazendo apenas uma leitura de imagens. Por isso é tão importante o contato das crianças com os livros, para que a partir daí, elas comecem a gostar de ler, e perceber que os livros fazem parte de um mundo fantástico: o mundo das palavras e dos desenhos.

Vale ressaltar que outro ponto importante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o professor contador de histórias e as crianças. Se pararmos para observar uma sala de aula de Educação Infantil no momento da contação de histórias, veremos que as crianças sempre querem ficar perto do contador e, para elas quanto mais perto melhor e mais aconchegante. Isso faz com que a hora da história se torne mágica e gostosa, e assim as crianças sempre vão querer ouvir mais e mais histórias.

Sabemos que ouvir histórias também é importante para aprimorar a capacidade de imaginação, já que ao ouvi-las as crianças podem estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. E isso é muito bom, pois no mundo em que vivemos atualmente cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

De acordo com Pontes (2009, p. 37): “É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado”. Também é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

## **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS SALAS DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em nossa pesquisa, entrevistamos duas professoras de educação infantil de uma escola pública da Rede Municipal da Cidade de Mossoró-RN.

### ***As entrevistas com professoras de Educação Infantil***

A primeira professora leciona no Infantil I, com alunos de 4 anos de idade e trabalha no turno vespertino. Está cursando o 6º período do curso de Pedagogia, numa Faculdade particular, e tem 24 anos de experiência em sala de aula de Educação Infantil. Começou a lecionar tendo cursado apenas o magistério. Por sentir a necessidade de uma formação acadêmica e pela valorização de seu trabalho procurou cursar uma faculdade, e está muito satisfeita com o aprendizado que está tendo. Esta primeira professora será aqui chamada pelo pseudônimo de Margarida, com o intuito de preservar sua identidade.

A segunda professora leciona no infantil II, com alunos de 5 anos de idade e trabalha no turno matutino. É Pedagoga formada por uma Faculdade particular e tem pós-graduação em Gestão Educacional. Há 7 anos se formou, e há 2 terminou a pós-graduação. Apesar da formação e especialização serem recentes, ela, assim como a professora Margarida também tem 24 anos de experiência em sala de aula de educação infantil sendo o mesmo tempo na mesma U. E. I (Unidade de Educação Infantil). Também entrou na profissão tendo cursado só magistério, e com o tempo também sentiu a necessidade da formação acadêmica. A esta segunda professora daremos o pseudônimo de Rosa.

Elaboramos 10 questões de forma subjetiva. Todas as questões foram prontamente respondidas e nenhuma mostrou dificuldade em responde-las.

Começamos perguntando à Professora Margarida sua opinião sobre a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento das crianças. Ela respondeu que é importante porque quando as crianças ouvem histórias elas viajam no mundo da imaginação, de tal maneira que às vezes conseguem se transportar para a história e se imaginar como os personagens. Através dessa resposta viemos a constatar o que já foi discutido, que ouvir histórias estimula a imaginação das crianças. Em relação a essa questão a Professora Rosa afirmou que a literatura infantil é importante para que as crianças possam desenvolver o prazer pela leitura, pois segundo ela, “[...] se a criança for estimulada desde pequena, será uma boa leitora”. E segundo ela, quando o professor tem a prática da leitura na sala de aula, ele acaba estimulando seus alunos. Segundo Pontes (2009, p. 37): [...] *a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela actuam*. Reafirmamos aqui o importante papel de contar histórias através de leituras,

Continuando a entrevista, perguntamos se elas costumavam contar histórias para seus alunos, e com que frequência. A professora Margarida afirmou que conta de vez em quando, com uma base de duas vezes por semana, e que o certo seria contar todos os dias. Já a Professora Rosa contou que costuma contar sim, dependendo do conteúdo, pois gosta de relacionar as histórias com os temas que estão sendo trabalhados, e com uma base de duas a três vezes por semana, e também afirmou que o correto é contar todos os dias. O que mais chamou atenção nas duas respostas para essa pergunta, é que ambas afirmaram que o correto seria contar histórias todos os dias.

No que diz respeito à quantidade de histórias contadas por semana, tivemos acesso a um documento disponibilizado pela Gerência Executiva de Educação que trata de uma agenda semanal para a Educação Infantil no qual estão os conteúdos a serem ministrados para cada nível durante a semana e algumas atividades a serem realizadas. Nesta agenda a contação de histórias se encontra nas segundas e quartas-feiras, sendo a última atividade a ser realizada na aula.

Para as professoras que afirmam ser o correto contar histórias todos os dias vemos que há interesse pela contação. Em relação à agenda vemos que apenas dois dias para contação de

histórias é muito pouco e essa atividade não deveria ser deixada para o final, tendo em vista que muitas das crianças podem estar cansadas, sonolentas e inquietas a fim de ir para casa, e contar histórias poderia não ser uma agradável experiência.

Quanto aos tipos de histórias que as professoras contavam para seus alunos, Margarida afirmou que gosta de contar “Os clássicos, contos de fadas, lendas e histórias diversas, que estejam de acordo com o tema que está sendo trabalhado”, já a Professora Rosa disse que conta

“Fábulas, contos, leituras de temas transversais” também de acordo com o conteúdo trabalhado. Nessas duas respostas vimos que as professoras afirmam estar contando os vários tipos de histórias, o que é muito bom para as crianças, pois podem conhecer histórias diversas. Isso é muito bom, pois como afirma Garcia (2003, p. 10): *Há um verdadeiro tesouro de histórias que abre as portas do imaginário, fazendo com que o aprendizado seja um momento rico e prazeroso.*

Também percebemos através dessas respostas a preocupação das professoras em relacionar a história ao tema que está sendo trabalhado, que contar histórias não é uma atividade neutra, sem objetivos, pois a cada história contada é desenvolvida uma ou mais atividades relacionadas aos temas que estão sendo trabalhados na U. E. I, onde lecionam.

Ao serem questionadas sobre a preferência por algum autor, ambas responderam não ter, e que a preferência estava no tipo de história que seria trabalhada junto com o conteúdo e também pelo gosto das crianças.

Em relação às metodologias utilizadas para contar as histórias, a Professora Margarida disse que utiliza “Livros, fantoches (dependendo da situação), vídeo, som (histórias narradas em CDs), entre outros”. A professora Rosa geralmente utiliza livros, fantoches, palitoches (fantoche feito de palito), dramatização, e também afirma que a metodologia varia de acordo com o assunto e o momento. Nessas respostas, percebemos que as professoras afirmam gostar de várias metodologias, o que é bom para que as crianças possam visualizar as histórias de diferentes formas e com certeza as histórias se tornam mais significativas.

Ao iniciar o pré-projeto de pesquisa formulamos a hipótese de que as professoras utilizavam mais o livro por ser mais fácil e prático, visto que não há necessidade de preparar materiais, e como o livro geralmente traz muitas imagens, algumas vezes até em alto relevo (os chamados pop-up), fica mais fácil contar as histórias, bastando o professor ler o que está escrito (lembrando das dicas em relação às vozes dos personagens, gestos do próprio corpo e outros elementos que complementam a narrativa) e mostrar as imagens.

Podemos confirmar nossa hipótese ao questionar as professoras sobre qual a metodologia mais utilizada e porquê. Ambas responderam que utilizavam mais o livro justamente por ser mais prático. E a Professora Rosa ainda acrescentou que para as crianças ver as imagens do livro é algo muito prazeroso e que, ao ler a história, ela passa a estimular as crianças a também adquirir o prazer pela leitura. Em relação a isso, Pontes (2009, p. 36) afirma que: [...] a relação

da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. Dessa forma, percebemos a grande responsabilidade da escola e dos professores, visto que é através dos mesmos que as crianças adquirem o prazer pela leitura.

Prosseguimos questionando sobre qual a metodologia que elas consideravam ser a mais prazerosa para as crianças, ou seja, a que elas mais gostavam. A Professora Margarida afirmou que seus alunos gostavam mais do uso dos fantoches, porque segundo ela “[...] a história contada através de fantoches além de ser algo diferente, prende a atenção das crianças, e elas ficam concentradas nos personagens”. A Professora Rosa relatou que seus alunos gostam mais das histórias contadas com o livro, isso porque depois da história ela passa o livro para que as crianças possam manuseá-lo, o que para elas é algo bem prazeroso.

Perguntamos ainda se a maneira como uma história é contada pode fazer a diferença para que esta se torne mais significativa. A Professora Margarida afirmou que sim, “[...] porque quando o professor usa técnicas diferenciadas (como diferentes vozes para representar os personagens, fazendo suspense em determinados momentos, entre outros), ele consegue transportar as crianças para dentro da história”. É justamente “transportando” as crianças para a história que elas conseguem desenvolver a imaginação e a criatividade, essenciais para sua formação. A Professora Rosa concordou e ainda acrescentou que “através das histórias, as crianças demonstram seus sentimentos”, fato relevante para seu desenvolvimento.

Ainda questionamos se a U. E. I disponibiliza materiais e/ou recursos que possibilite a utilização de metodologias diferenciadas. A Professora Margarida disse que sim, e que na U. E. I onde trabalha existe coleções de livros infantis, fantoches e outros. A Professora Rosa afirmou e ainda acrescentou que “os recursos também dependem da criatividade do professor”.

Para finalizar perguntamos se a Gerência Executiva de Educação do Município oferece cursos de capacitação ou oficinas em relação à literatura infantil, e se elas já participaram de algum desses eventos. Ambas afirmaram que sim. Porém, somente a professora Rosa afirmou já ter participado e falou da dificuldade em todas participarem pelo número de vagas ser limitado. Sobre contar histórias Garcia (2003, p.10) afirma:

[...] ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas, pois elas nos falam de dor, luta, compreensão, compaixão, solidariedade, esperança e vitória! Porque elas proporcionam um grande prazer e são uma necessidade do ser humano, seja ele adulto ou criança.

Como podemos ver as histórias são capazes de ajudar as crianças a desenvolver sentimentos, habilidades e ainda podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam trabalhadas de maneiras significativas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante nossa trajetória de trabalho, percebemos que ao longo dos tempos as histórias se modificam, mas nunca deixam de despertar a curiosidade e o encantamento. Sabemos que a escola atual, responsável por ensinar as crianças a ler e escrever está sempre em busca novos métodos e técnicas criativas que facilitem a aprendizagem dos educandos, e muitas vezes se esquece de uma antiga e atual atividade prazerosa: a contação de histórias.

Constatamos que as histórias alimentam a imaginação das crianças e que a prática de contar histórias deve obedecer a critérios de escolha que variam de acordo com a ocasião, o local, o espaço, à faixa etária, a metodologia a ser utilizada e outros pontos essenciais para tornar essa atividade significativa, pois saber escolher uma história de acordo com o público específico é o primeiro passo para um bom desempenho.

Conferimos ainda, que as histórias são essenciais para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da socialização, da linguagem, da criticidade, da expressão corporal e oral, da capacidade de opinar, de argumentar, de escolher, e outros fatores essenciais para a formação das crianças.

Passamos a entender que por meio das histórias o professor pode introduzir conteúdos diversos de maneira divertida e significativa, e ainda concluímos que o professor que planeja atividades decorrentes das histórias contribui para que a criança estabeleça desde cedo uma relação de prazer com a leitura e a escrita, tornando a aprendizagem um momento prazeroso e significativo.

As professoras investigadas afirmam entender a importância das histórias para as crianças e por isso procuram dinamizar esta atividade.

Dessa forma gostaríamos de finalizar nossa discussão acreditando que este trabalho possa de alguma forma contribuir para ajudar na prática dos professores que assim como nós sabem a importância das histórias nas vidas das crianças e que se dedicam a tornar essa atividade um momento mágico para as mesmas, fazendo com que aprendam brincando e viajando no mundo da imaginação.

### **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Ariès, P. (1981). *A História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Cabette, M. R. (2007). *Professor brasileiro lê pouco*. Disponível em: <<http://www.trupedaterra.com.br/colunas.aspx?coluna=628>>.
- Coelho, B. (1989). *Contar Histórias: Uma Arte Sem Idade*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- Ferreira, A. B.de H. (2001). *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al]. 4ª ed. rev. Ampliada*. Rio de Janeiro: Nova fronteira.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Oliveira & Mazzitelli, E. &F. (2009). *25% dos futuros professores do País se formam em cursos ruins*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,25dos-futuros-professores-do-pais-se-formam-em-cursos-ruins,429293,0.htm>>.
- Pontes, V. M. de A. (2009). *A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil*. Tese (Doutorado em Literatura Infantil). Universidade do Minho: Portugal.

# INFÂNCIA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL

---

## A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO APOIO PRESTADO POR EQUIPAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

---

Marta Joana de Sousa Pinto  
Ana Maria Serrano

## **Resumo**

A participação da família na intervenção é vista na atualidade como uma componente essencial dos programas de intervenção precoce de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Kahn, Stemler & Berchin-Weiss, 2009; Korfmacher et al., 2008).

Os diferentes modelos e abordagens utilizados pelos profissionais, para promover a participação da família durante a intervenção, acontecem maioritariamente como parte das visitas domiciliárias, e providenciam aos pais o apoio e a orientação para interagir e promover oportunidades de aprendizagem promotoras do desenvolvimento da criança (Korfmacher et al., 2008). O objetivo principal do profissional de intervenção precoce aquando a visita domiciliária deverá ser apoiar e fortalecer a capacidade da família para compreender, reconhecer e utilizar com os seus filhos as oportunidades de aprendizagem no espaço entre as visitas domiciliárias (McWilliam, 2012; Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon & Kantz, 2007; Pletcher & Younggren, 2013; Rush & Shelden, 2011). É importante que os profissionais de intervenção precoce conheçam e utilizem as técnicas e estratégias mais eficazes para promoverem a participação das famílias durante a intervenção de forma a ressaltarem o poder que os pais naturalmente possuem para poderem mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho (Korfmacher et al., 2008; Pletcher & Younggren, 2013; Rush & Shelden, 2011). As características do profissional, da família e do próprio programa surgem como determinantes para a participação da família no apoio que lhe é prestado.

**Palavras-chave:** Família, Participação ativa, Profissionais de intervenção precoce, Visitas domiciliárias.

## **Introdução**

O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida da criança como críticos para o seu desenvolvimento, foi um dos primeiros impulsionadores da ideia de intervir precocemente na criança com problemas de desenvolvimento ou em risco. Numerosos trabalhos e investigações têm descrito a importância das experiências precoces no desenvolvimento futuro da criança, tendo sem dúvida influenciado as perspetivas atuais da

Intervenção Precoce (IP) (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003; Sameroff & Fiese, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000).

Os serviços de IP eram inicialmente centrados exclusivamente na criança de forma a remediar os problemas que esta apresentava numa intervenção compartimentada entre diversas especialidades (Carvalho et al., 2016; Serrano & Correia, 2000). Não era, a esta altura valorizada a participação parental na intervenção. Os profissionais eram os *experts*, e por isso os únicos capazes de intervir e cuidar dos problemas das crianças. Nos anos 80, a família e a criança passaram a ser o alvo das intervenções. A família foi considerada como recetora de serviços apresentando necessidades específicas, particularmente a nível de recursos e informações, inerentes ao facto de existir uma criança em risco (Espe-Sherwindt, 2008). Esta alteração do foco de atenção baseou-se em contributos concetuais com origens diversas, das quais se destacam o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo de Desenvolvimento Transacional, de Sameroff e Chandler (1975).

Diversos autores como Dunst e Espe-Sherwindt (2016), McWilliam (2003, 2012), Serrano e Correia (2000) e Pereira (2009) referem que os serviços destinados a crianças com necessidades especiais e suas famílias, centram-se, atualmente, na família, seguem uma perspetiva ecológica e são designados centrados na família.

Bronfenbrenner (1979) relata que a mudança no foco de atenção significa que os prestadores de serviços se ocupam das necessidades das crianças, recorrendo a uma abordagem sistémica familiar que reconhece a família como principal estrutura organizativa no desenvolvimento de uma criança. McWilliam (2012) veio reforçar que a participação da família na IP deve ser vista como uma resposta às necessidades da família de uma forma abrangente e com uma orientação sistémica. A IP deixou de ser um serviço centrado no apoio às dificuldades específicas da criança e passou a ser pensada como uma conjugação de saberes, acerca das influências mútuas biopsicossociais e ecológicas envolventes. O seu objetivo fundamental é o de capacitar as famílias e otimizar os seus padrões de interação (Guralnick, 2011).

A importância da participação dos pais (ou outros principais prestadores de cuidados) no processo de intervenção com a criança é atualmente amplamente defendida, no campo da IP. Houve uma mudança gradual de modelos de serviços centrados na criança e no profissional, onde o papel da família era desvalorizado, até aqueles onde a família assume o papel principal, de quem toma as decisões no processo de intervenção (Carvalho, 2002). Um modelo de prestação de serviços de IP, centrado na família, focado nas suas forças, nos seus recursos e nas suas preocupações constitui uma componente fundamental dos serviços de IP na atualidade (Carvalho, 2002; McWilliam, 2012). O presente artigo tem como objetivo definir e descrever a participação das famílias nos apoios prestados por programas de IP e determinar quais os fatores que podem influenciar essa participação.

## **Intervenção Precoce em Portugal – Estado de Arte**

O percurso da IP em Portugal aparece ligado à evolução das modalidades de atendimento de todas as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade e particularmente de crianças com Necessidades Especiais (NE) (Carvalho et al., 2016). Só em meados da década de 80 surgiram em Portugal os primeiros programas de IP com uma estrutura organizativa e um quadro concetual consistente. Estes programas, dos quais o Programa Portage para Pais e o Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, refletiam preocupações com a deteção precoce de perturbações no desenvolvimento, enfatizando as interações entre os fatores biológicos, psicológicos e socioculturais e orientados para o trabalho com as famílias (Carvalho et al., 2016).

Foi o Projeto Integrado de Intervenção Precoce que esteve em 1999 na origem da conceção e publicação do Despacho Conjunto 891/99. Foi atribuída aos ministérios da Saúde, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social a responsabilidade pela implementação e pelo funcionamento dos programas de IP.

No Despacho Conjunto 891/99 a IP é definida como “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde, e da ação social” (Artigo 1º, ponto 2); esta medida destina-se “a crianças dos 0 aos 6 anos, com especial incidência dos 0 aos 3, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento” (Artigo 1º, ponto 3).

O Despacho Conjunto 891/99 define três eixos fundamentais que devem caracterizar os programas de IP, nomeadamente a participação familiar, a existência de uma equipa pluridisciplinar, e o desenvolvimento do Plano Individual de Intervenção. Estes três aspetos são coerentes com as práticas recomendadas, relativamente à organização e prestação de apoios em IP, pelas organizações internacionais e pela evidência da investigação nesta área (Pereira, 2009).

Após a avaliação do Despacho e de um período de intensos debates que constituíram um enorme interregno, foi finalmente publicada, a 6 de Outubro de 2009, a nova legislação da IP – o Decreto-Lei 281/2009 – que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O SNIPI “(...) consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento” (Artigo 1º, ponto 1). Abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, bem como as suas famílias.

A IP é assim definida como “(...) o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Artigo 3º, alínea a).

Da análise deste Decreto-lei, são notórios aspetos relevantes, tais como:

- A sinalização e a deteção precoce das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, em situação de alto risco ou com necessidades especiais e suas famílias;
- O trabalho de equipa através de Equipas Locais de Intervenção (ELI) pluridisciplinares;

- A existência de um Plano Individual de Intervenção Precoce;
- Define a IP como um serviço de responsabilidade pública, de base comunitária, envolvendo serviços e profissionais da Saúde, Educação e Segurança Social, assim como instituições privadas e recursos informais;
- Determina que o âmbito de atuação da IP é multidisciplinar e interinstitucional;
- Coloca o enfoque na família como elemento relevante para a planificação e prestação de serviços de IP;
- A atuação coordenada dos ministérios do Trabalho, Emprego e Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com a participação da família e da comunidade e na partilha de responsabilidades;
- A referência à supervisão e à avaliação dos resultados (Carvalho et al., 2016).

De acordo com Carvalho et al. (2016) a mudança social e legislativa que ocorreu nos últimos anos lança novos desafios às famílias, aos profissionais, aos formadores e aos decisores. É fundamental que o SNIPI continue a evoluir tendo em conta aspetos relevantes para a implementação de serviços de qualidade, nomeadamente:

- Implementar práticas que promovam a participação das famílias;
- Abranger toda a população alvo a nível nacional;
- Assegurar uma coordenação eficiente;
- Melhorar a formação e a qualificação dos profissionais envolvidos no sistema;
- Garantir padrões de qualidade, assegurando a avaliação e monitorização da implementação das práticas a nível nacional.

A intervenção pelos profissionais nas ELI deverá decorrer em função das preocupações e necessidades da família, nos contextos familiares e da comunidade (ama, creche, jardim de infância, parque, entre outros), com envolvimento da família e da comunidade.

## **Práticas Centradas na Família**

A prestação de serviços centrados na família reconhece a importância fulcral da família na vida das crianças. As famílias são apoiadas no seu papel de cuidadores, partindo dos seus pontos fortes, únicos e diferenciados enquanto indivíduos e famílias e das suas capacidades. O papel da família é reconhecido e considerado, sendo ela a principal unidade da intervenção e o elemento-chave no processo de tomada de decisão na prestação de cuidados à criança (Carvalho, 2002; Carvalho et al., 2016; McWilliam, 2003).

A abordagem centrada na família pode ser caracterizada pelos seguintes princípios:

- Toda a família é unidade da intervenção, considerando as necessidades dos membros da família para além das necessidades da criança;

- Profissionais e famílias trabalham em parceria e colaboração, por oposição a um modelo em que os profissionais são os *experts*. O papel dos profissionais é fornecer às famílias a informação necessária para que elas tomem decisões informadas e também respeitar essas decisões em cada momento da intervenção;

- As práticas de intervenção respondem às preocupações e aos objetivos da família;

- Os profissionais são agentes ao serviço da família. A intervenção centrada na família deve ser baseada nas preocupações e necessidades e orientada pela família;

- As práticas de intervenção são individualizadas para cada família. Cada família é única e dado que o plano de intervenção deriva das prioridades da família, o mesmo deve refletir a sua especificidade (McWilliam, 2003, 2010; Carvalho et al., 2016).

Mas não basta trabalhar com a família para se ser centrado na família. Dunst, Johanson, Trivette e Hamby (1991) referem quatro tipos de abordagens de apoio à família que diferem entre elas no grau de protagonismo atribuído à família: centrada no profissional, aliada à família, focada na família e centrada na família. Destacamos a abordagem centrada na família que considera a família “completamente capaz de tomar decisões informadas e concretizar as suas escolhas”. O profissional “(...) é o agente da família. O seu papel é fornecer à família a informação necessária para esta tomar decisões informadas e criar oportunidades para fortalecer as suas competências. As intervenções centram-se na promoção de competências e na mobilização de recursos e apoios para a família, de uma forma individualizada, flexível e responsiva.” (Carvalho et al., 2016, p.80).

A vida familiar é uma fonte de experiências e oportunidades de aprendizagem para a criança, como parte do seu dia-a-dia. A qualidade das experiências que os pais proporcionam às crianças tem um impacto muito significativo no seu desenvolvimento (Carvalho et al., 2016). Mahoney e MacDonald (2007) justificam a influência que os pais têm no desenvolvimento da criança, através das seguintes afirmações:

- Os pais estabelecem com a criança uma relação de afeto e vinculação que mais ninguém pode substituir;

- A aprendizagem e desenvolvimento da criança é um processo contínuo que pode ocorrer em qualquer situação do dia-a-dia, em que a criança esteja ativamente envolvida;

- Mesmo que os pais tenham tempo limitado para estar com a criança, devido a diversas responsabilidades, os pais têm muito mais oportunidades para interagir e promover o desenvolvimento da criança do que qualquer outro adulto ou profissional.

Os pais são o agente principal de mudança para as crianças (Guralnick, 2011; Carvalho et al., 2016). De acordo com Mahoney (2013) e McWilliam (2012) os pais são quem exerce a maior influência sobre o comportamento da criança. Estudos revelam que a capacidade de resposta e o apoio ao desenvolvimento da criança, pelos pais, nos cenários de atividades quotidianas é uma estratégia poderosa para apoiar e fortalecer as capacidades da criança e promover a aquisição de novas competências (Dunst, 2006). A participação dos pais é essencial para o sucesso da intervenção no desenvolvimento das crianças com Necessidades Especiais (NE) e por isso deverá ser o elemento chave na intervenção (Guralnick, 2011, Carvalho et al., 2016).

Desta forma, o objetivo principal no trabalho com as famílias na IP deverá ser apoiar e fortalecer a capacidade dos pais de providenciarem aos seus filhos as oportunidades de aprendizagem e as experiências importantes para o seu desenvolvimento. Os pais são os primeiros e os principais educadores na vida dos seus filhos e por isso os profissionais de IP deverão ajudar a organizar os apoios e os recursos que garantam que os pais tenham o tempo e a energia para interagir com os seus filhos de modo a proporcionar-lhes as experiências e oportunidades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento (McWilliam, 2003; Trivette, Dunst & Hamby, 2010, p.15).

McWilliam (2003) refere que, durante a segunda metade dos anos 80, foram introduzidos por Dunst e colegas os conceitos de *empowerment* e de capacitação, como conceitos centrais na IP. É referido que o profissional deverá ajudar a família a expressar todo o seu potencial, trabalhando com e sobre as competências da família (Dunst & Trivette, 2009; Carvalho et al., 2016). As famílias estarão desta forma, mais predispostas a participar na intervenção e haverá melhores interações entre a família e os profissionais, o que por sua vez resultará em melhores resultados para a criança e sua família (Dunst, 2000; Carvalho et al., 2016). O objetivo último da intervenção centrada na família deverá ser a participação ativa dos pais e de outros membros da família na obtenção dos recursos desejados e no alcance dos objetivos identificados por eles próprios.

### **Participação das famílias nos serviços de Intervenção Precoce**

A participação dos pais na intervenção é considerada uma componente essencial dos programas de IP de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Kahn, Stemler & Berchin-Weiss, 2009). De acordo com as recomendações mencionadas pela Division for Early Childhood (2014), por Dunst, Boyd, Trivette e Hamby (2002), McWilliam (2003) e Carvalho et al. (2016) entendemos a participação das famílias nos apoios prestados pelas equipas de IP como a participação ativa das famílias em todos os momentos da intervenção prestada pelo profissional da equipa. A família deve ter o conhecimento informado e a oportunidade de tomar decisões aquando a avaliação do seu filho, a planificação e a implementação do plano de intervenção, entre outros momentos. O profissional de IP deve atuar como um facilitador, partilhando todas as informações com os pais, criando oportunidades para que todos os membros da família possam demonstrar e adquirir competências e incentivá-los a tomar decisões acerca dos recursos e apoios desejados.

Dunst e Trivette identificaram três componentes profissionais que caracterizam as práticas de ajuda eficaz nos programas centrados na família, nomeadamente a qualidade técnica, as práticas relacionais e as práticas participativas. A qualidade técnica inclui os conhecimentos teóricos e práticos do profissional acerca da área em que trabalha. É o resultado da sua formação e da sua experiência profissional (Carvalho et al., 2016).

As práticas relacionais dizem respeito às características e representações interpessoais do profissional que influenciam os aspetos relacionais do apoio, nomeadamente as convicções

e crenças positivas sobre as competências e capacidades da família (Carvalho, 2004). Carvalho et al. (2016) referem que as práticas relacionais são a base para o profissional reconhecer e validar os pontos fortes existentes e assim poder usar as capacidades da família para melhorar o seu funcionamento.

A qualidade técnica e as práticas relacionais são há muito reconhecidas como fundamentais nas práticas de ajuda eficaz às famílias apoiadas em IP. As práticas participativas surgiram em investigações posteriores como uma componente essencial da eficácia das práticas centradas na família, contribuindo para fortalecer as competências da família e promover novas capacidades e influenciar de forma positiva o controlo que a família experiencia no seu funcionamento familiar (Carvalho et al., 2016).

As práticas participativas referem-se aos comportamentos do profissional que visam a participação da família no processo de tomada de decisão e de escolha informada e no recurso às forças existentes e às competências em desenvolvimento para alcançar os recursos, apoios e serviços desejados pela família. Os profissionais devem trabalhar em parceria com a família para identificar as suas necessidades e colaborar na obtenção dos recursos desejados, deixando a família tomar decisões informadas acerca da identificação dos recursos e apoios mais adequados para satisfazer essas necessidades. Estas práticas promovem a participação da família na relação com os profissionais e têm sido descritas como as práticas que têm mais hipóteses de resultar em avaliações positivas da família acerca das suas capacidades. Proporcionam à família oportunidades para discutir as opções de intervenção; há colaboração e partilha na tomada de decisões; há participação da família na implementação das decisões (Dunst & Espe-sherwindt, 2016; Carvalho et al., 2016).

Os diferentes modelos e abordagens utilizados pelos profissionais, para promover a participação dos pais durante a intervenção, acontecem maioritariamente como parte das visitas domiciliárias, e providenciam aos pais o apoio e a orientação para interagir e promover oportunidades de aprendizagem promotoras do desenvolvimento da criança (Korfmacher et al., 2008). O objetivo principal do profissional de IP aquando a visita domiciliária deverá ser apoiar e fortalecer a capacidade da família para compreender, reconhecer e utilizar com os seus filhos as oportunidades de aprendizagem no espaço entre as visitas domiciliárias (McWilliam, 2012; Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon & Kantz, 2007; Raab & Dunst, 2006). É importante que os profissionais de IP conheçam e utilizem as técnicas e estratégias mais eficazes para promoverem a participação das famílias durante a intervenção de forma a ressaltarem o poder que os pais naturalmente possuem para poderem mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho (Espe-Sherwindt, comunicação pessoal, setembro de 2012; Korfmacher et al., 2008).

Diversos estudos internacionais têm sido realizados para avaliar a participação dos pais durante as visitas dos profissionais de IP, na sua maioria visitas domiciliárias (Dunst, Bruder & Espe-Sherwindt, 2014; Korfmacher et al., 2008; Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon & Kantz, 2007).

Korfmacher et al. (2008) referem os fatores que influenciam o envolvimento dos profissionais e das famílias: características pessoais da família e dos profissionais,

características do programa, motivação, necessidades e preocupações, formação e supervisão dos profissionais (Tabela 1). No mesmo ano, Korfmacher et al. realizaram uma revisão sistemática de investigações anteriores, para avaliar a participação dos pais nas visitas dos técnicos de IP, confirmando que o envolvimento dos pais é influenciado por fatores pessoais e contextuais, das famílias e dos profissionais que estão diretamente relacionados com a sua participação.

Tabela 1 - *Objetivos do estudo, metodologia e principais conclusões*

Os mesmos autores consideram duas dimensões do envolvimento: a participação e o *engagement*. A participação diz respeito à quantidade de intervenção que a criança e a família recebe, quer no que respeita à duração e frequência das visitas domiciliárias, quer ao período de tempo que decorre entre o início e o final do programa. O *engagement* está relacionado com a qualidade do contacto da família com o programa e pode ser positivo ou negativo consoante os pais enfrentem sentimentos positivos ou negativos para com o programa e o profissional de IP. Ainda que e de acordo com Korfmacher et al. (2008) a participação (quantidade) e o *engagement* (qualidade) sejam consideradas duas dimensões distintas do envolvimento, estão diretamente relacionadas, e será necessário considerá-las em conjunto.

O profissional de IP passa tempo com a família e é responsável por apresentar o

Estudo	Objetivo	Metodologia	Principais conclusões
Korfmacher et al. (2008)	Compreender como os pais se envolvem nos programas de intervenção precoce e nas atividades, durante as visitas domiciliárias pelos profissionais de IP.	Qualitativa	Os autores diferenciam participação (quantidade) e <i>engagement</i> (qualidade), no envolvimento das famílias durante as visitas domiciliárias. O envolvimento é influenciado por características dos profissionais, características da família e características do programa.
Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon e Kantz (2007)	Identificar o processo de intervenção em dois programas distintos de intervenção precoce e descrever as estratégias específicas de interação utilizadas pelos profissionais durante a visita domiciliária com os pais e a criança.	Qualitativa	Nem sempre a intervenção segue os objetivos do programa de IP. Na maioria do tempo os profissionais interagem diretamente com a criança e raramente facilitam a interação entre os pais-criança. Os profissionais passam muito pouco tempo a utilizar estratégias como o modelar e o <i>coaching</i> para facilitar a interação pais-criança.
Dunst, Bruder, & Espe-herwindt (2014)	Compreender se o contexto da visita do profissional de IP influencia a forma como esse profissional envolve os pais no apoio prestado.	Quantitativa	O contexto de intervenção influencia a forma como os profissionais de IP envolvem os pais no apoio prestado. Outros estudos são necessários para verificar, mediante o contexto de intervenção os fatores que facilitam e impedem a participação dos pais, de acordo com o que são as práticas centradas na família.

programa à família. O *background* do profissional de IP, a sua identificação com o programa, a sua identificação com as famílias e a supervisão e o treino que recebe poderão ser determinantes no seu envolvimento no apoio prestado às famílias, que por sua vez pode influenciar o envolvimento da família no programa de IP (Korfmacher et al., 2008). No que

respeita ao *background* do profissional os autores referem como importante atender quer à sua formação inicial, quer ao seu nível acadêmico e à sua experiência profissional. Relativamente ao programa de IP, verificamos que nem sempre os profissionais se sentem confortáveis com a metodologia e os métodos orientados pelo programa, ou por não estarem habilitados, ou por não se sentirem competentes para os utilizar. O treino, a supervisão e a formação em serviço recebida pelos profissionais são cruciais para promover as competências profissionais, em especial para melhorar a sua qualidade técnica e assim, envolver a família no programa (Korfmacher et al., 2008). A identificação do profissional de IP com as famílias é outro dos fatores que poderá influenciar a participação da família, o que vai de encontro às práticas relacionais referidas anteriormente.

Mas a participação dos pais não está só dependente das características dos profissionais; os pais são sem dúvida elementos fundamentais na sua participação aquando as visitas domiciliárias prestadas pelos profissionais de IP. O contexto familiar, nomeadamente a rede de suporte da família é um fator influenciador da participação dos pais. O desenvolvimento de relações de trabalho positivas e saudáveis com os membros da rede de suporte da família pode facilitar a participação do membro da família que recebe a visita domiciliária no programa. Korfmacher et al. (2008) referem que mesmo que algum membro da família não esteja diretamente envolvido no programa, pode ainda assim influenciar a participação do membro da família que está envolvido.

As características demográficas da família, nomeadamente a idade, a escolaridade, o emprego, o estado civil, e o tipo de habitação e a renda afetam a participação da família nos programas de IP (Korfmacher et al., 2008). As características pessoais e psicológicas dos pais também poderão afetar a sua participação durante a intervenção. Pais com menos pretensão para doenças psicológicas e que apresentam menos sintomas depressivos e mais sentimentos de segurança nas suas relações pessoais, são geralmente aqueles que são mais colaborativos durante a intervenção (Korfmacher et al., 2008).

Korfmacher et al. (2008) referem a necessidade e a motivação como dois fatores influenciadores do envolvimento dos pais nos apoios prestados pelas equipas de IP. Relativamente à necessidade, parece haver alguma evidência que as famílias que apresentam um número mais elevado de fatores de risco para o desenvolvimento (pais adolescentes, nível educacional baixo, pobreza, entre outros) tendem a beneficiar mais dos programas de IP e das visitas domiciliárias, possivelmente porque pode ser uma ótima oportunidade para a mudança, mas uma ótima oportunidade, nem sempre se reflete num maior envolvimento. Relativamente à motivação Korfmacher et al. (2008) referem que quanto mais motivados estão os pais, maior será o seu envolvimento, mas compreender porque é que os pais aceitam participar no programa e o que está por detrás da sua motivação é crucial para compreender o envolvimento dos mesmos.

As características do programa são também um fator que influencia o envolvimento dos pais nos apoios prestados. Os profissionais de IP orientam a sua intervenção com base em modelos e metodologias orientadores para a prática que podem afetar a participação da família consoante a sua identificação com estas características (Korfmacher et al., 2008).

De forma a identificar as estratégias de intervenção mais eficazes para promover a participação das famílias, durante as visitas domiciliárias, Peterson, Luze, Eshbaugh, Jeon & Kantz (2007) estudaram a intervenção prestada por profissionais de IP, nos programas *Part C early intervention* e *Early Head Start (EHS)*. Os autores referiram a importância de identificar as estratégias específicas de interação utilizadas pelos profissionais durante a visita domiciliária com os pais e as crianças apoiadas (tabela 1). Para isso, consideraram no seu estudo quatro categorias: os participantes durante a visita domiciliária, os parceiros na interação, o conteúdo da interação e o papel do profissional durante a visita domiciliária. Verificaram que na sua maioria são as mães que recebem o profissional na sua visita domiciliária. O pai está presente cerca de 24% das vezes e os avós e outros intervenientes estão presentes cerca de 13% das vezes. Acerca de quem interage durante a visita domiciliária, no primeiro programa, os autores verificaram que o adulto interage com a criança em 69% do tempo. Essas interações incluem o profissional e a criança (26%), o profissional e outro adulto (membro da família ou outro profissional) em conjunto com a criança (40%) e o familiar e a criança (3%). Por sua vez, no outro programa de IP verificou-se que os profissionais passam a maior parte do seu tempo em interação com o adulto, interagindo muito pouco tempo com a criança (< 5%). Relativamente aos tópicos de conversação durante a visita domiciliária, verificou-se que no primeiro programa, os cuidados e o desenvolvimento da criança são abordados em 89% das vezes. No *EHS*, por sua vez falam acerca das preocupações e necessidades da família e dos recursos da comunidade cerca de 74% do tempo. Por fim, e no que respeita às estratégias utilizadas pelos profissionais durante as visitas domiciliárias no primeiro programa, os profissionais passam 51% do seu tempo a interagir diretamente com a criança. Por outro lado, no *EHS* o profissional passa a maioria do seu tempo a apoiar as interações família-criança, sendo que em 24% do tempo apoia a interação pais-criança, em 13% do tempo modela o comportamento dos pais e só 6% das vezes utiliza o *coaching* como estratégia para facilitar as interações pais-criança.

Em 2014, Dunst, Bruder e Espe-Sherwindt desenvolveram um estudo referindo que a influência do contexto não pode ser desconsiderada no que respeita à participação dos pais nos programas de IP (tabela 1). Desta forma e dados os estudos acerca da participação dos pais ocorrerem maioritariamente como parte de visitas domiciliárias, Dunst, Bruder e Espe-Sherwindt (2014) pretenderam estudar a participação dos pais, mediada pelos profissionais de IP, durante as intervenções em contexto domiciliário, num centro de intervenção e em contexto domiciliário e centro de intervenção e de facto verificaram que os pais participam mais nos programas de IP, quando as intervenções ocorrem no domicílio. Os mesmos autores referem que os profissionais conseguem envolver os pais de forma mais eficaz e de acordo com o que são as práticas centradas na família quando as intervenções são no domicílio.

A investigação tem comprovado que os pais fazem um ótimo trabalho a envolver os seus filhos em muitas e variadas oportunidades diárias de aprendizagem nos ambientes naturais e nas rotinas diárias. O papel do profissional é apoiar a família para pensarem, planificarem e maximizarem as oportunidades de aprendizagem da criança nas suas atividades diárias (Carvalho et al., 2016).

## Discussão e Conclusões

Conhecer como é que as famílias participam nos apoios prestados pelas equipas de intervenção precoce e identificar os fatores que contribuem para a participação dessas mesmas famílias, pode guiar os profissionais a identificar as técnicas e estratégias de intervenção que vão de encontro às práticas recomendadas e que mantêm os pais participantes ativos nos serviços que suportam a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho (Carvalho et al., 2016; Korfmacher et al., 2008; Rush & Shelden, 2011). Devem ser características dos programas centrados na família, práticas que recorrem à participação dos pais, proporcionando-lhes a possibilidade de escolherem e fazerem opções e oportunidades para os pais participarem na procura de soluções para os problemas que identificaram e na aquisição de conhecimento e competências (Carvalho et al., 2016).

Este artigo teve como objetivo fazer uma revisão da literatura dos estudos realizados por diferentes autores, com o objetivo de analisar a participação das famílias nos programas de IP, mediadas pelos profissionais, no apoio prestado às famílias e crianças. As características do profissional, as características da família e as características do programa surgem como determinantes na participação das famílias nos apoios prestados. O contexto onde a intervenção é prestada é outro fator essencial a considerar, dado que os estudos referem que é no domicílio que os profissionais conseguem maior participação por parte da família. Parece ainda importante referir o papel do profissional de IP durante as visitas domiciliárias e as estratégias utilizadas para facilitar a participação dos pais durante o apoio prestado. Verificamos ainda, que nos estudos realizados, o profissional ainda passa muito tempo em interação com a criança, embora já se comece a verificar a adoção de estratégias que permitem que a família participe ativamente nas decisões relativas ao apoio que lhe é prestado pelas equipas de IP.

A consciencialização e reflexão sobre estas dimensões das práticas em IP é crucial para que a mudança de paradigma se possa concretizar e operacionalizar em práticas que sejam emancipadoras e reforcem competências junto das famílias e principais cuidadores, já que são estes quem influencia verdadeiramente o desenvolvimento das crianças no dia-a-dia

## Referências Bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho, L. (2002, janeiro-abril). Envolvimento Parental na Avaliação da Criança em Intervenção Precoce. *Sonhar* VIII.3, 265-278.
- Carvalho, M.L. (2004). Práticas centradas na família na avaliação da criança: Percepções dos profissionais e das famílias do PIP do distrito de Coimbra. Unpublished Mestrado, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, L., Almeida, I. C. de, Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., ... Franco, V. (2016). *Práticas*

- recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais.* (1ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Cruz, A.I., Fontes, F. & Carvalho, M.L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias Apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala ESFIP.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.
- Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República*, nº 193/2009 - 1ª Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação.
- Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro. *Diário da República*, nº 244/1999 - 2ª Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention and early childhood special education.* Retrieved from <http://www.dec-sped.org/>  
<http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C.J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L.M. Correia (Org.), *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Dunst, C.J. (2006, fevereiro). *Parent-mediated everyday child learning opportunities: Foundations and Operationalization.* CaseinPoint, 2 (2). Disponível em <http://www.fipp.org/case/caseinpoint.html>
- Dunst, C., Boyd, K., Trivette, C.M., & Hamby, D. (2002). Family-oriented program models and professional helpgiving practices. *Family relations*, 51, 221-229.
- Dunst, C., Bruder, M., & Espe-sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: do context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37-48.
- Dunst, C. & Espe-sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, E. E. & S. L. Odom, (Ed.), *Handbook of early childhood special education.* New York: Springer.
- Dunst, C.J., & Trivette, C.M. (2009). Let's be PALS: Na evidence-based approach to professional development. *Infants & young children*, 22(3), 164-176.
- Espe-sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23 (3), 136-143.
- Espe-sherwindt, M. (2012, setembro). Paper presented to the Eurllyaid Annual conference 2012. Braga, Portugal.
- Guralnick, M.J. (2011). Why early intervention works, a system perspective. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6-28.
- Kahn, R., Stemler, S. & Berchin-weiss, J. (2009). Enhancing parent participation in early intervention through tools that support mediated learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8 (3), 269-287. <http://doi.org/10.1891/1945-8959.8.3.269>
- Korfmacher, J., Green, B., Staerkel, F., Peterson, C., Cook, G., Roggman, L., ... Schiffman, R. (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. *Child and Youth Care Forum*, 37(4), 171-196. <http://doi.org/10.1007/s10566-008-9057-3>
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals.* Austin, TX: PRO-ED.
- McWilliam, P.J. (2003). Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família. In P.J., McWilliam, P.J., Winton, E.R., Crais, *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família.* Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-based early intervention: supporting young children and their families.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R.A. (2012). Visitas domiciliárias de apoio. In McWilliam, R.A. (Org.) *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais* (pp.227-258). Porto: Porto Editora.
- Peterson, C. a., Luze, G. J., Eshbaugh, E. M., Jeon, H.-J., & Kantz, K. R. (2007). Enhancing Parent- Child Interactions through Home Visiting: Promising Practice or Unfulfilled Promise? *Journal of Early Intervention*, 29(2), 119-140. <http://doi.org/10.1177/105381510702900205>
- Pereira, A.P.S. (2009). *Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre as Práticas dos Profissionais.* Unpublished Doutorado, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Pletcher, L.C. & Younggren, N.O. (2013). *The early intervention workbook. Essential practices for quality services.* United States of America: Paul H. Brookes.
- Raab, M. & Dunst, C.J. (2006, janeiro). *Checklists for promoting parent-mediated everyday child learning opportunities.* Casetools, 2 (1). <http://www.fipp.org/case/casetools.html>
- Rush, D.D. & Shelden, M'L. L. (2011). *The early childhood coaching handbook.* United States of America: Paul H. Brookes.

- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J.P., Shonkoff & S.J., Meisels, *Handbook of Early Childhood Intervention*. United States of America: Cambridge University Press.
- Serrano, A.M. & Correia, L.M. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In L.M. Correia & A.M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce, Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (2000). From *Neurons to Neighborhoods, The Science of Early Childhood Development*. United States of America: National Academy Press.
- Trivette, C.M., Dunst, C.J., & Hamby, D.W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in early childhood special education*, 30(3), 3-19.

# AS PRÁTICAS DE MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

---

Joseane Frassoni dos Santos  
Cláudia Rodrigues de Freitas

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como os processos de medicalização encontram ancoragem nas práticas de identificação de bebês e crianças pequenas como público alvo da Educação Especial. Tais procedimentos têm influenciado a demanda por Atendimento Educacional Especializado no contexto brasileiro. As questões norteadoras da pesquisa são: Quem é o aluno da Educação Especial na Educação Infantil? Como essas crianças vêm sendo analisadas/diagnosticadas no contexto educacional? Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. São referenciais básicos Michel Foucault e Nikolas Rose ao tratar sobre a medicalização e Georges Canguilhem nos argumentos sobre os conceitos de normal e anormal. Ao analisar o recorte histórico apresentado pode-se observar o controle da medicina sobre os corpos e é nesse âmbito que surgem os conceitos de normal e anormal. O parâmetro da norma é estabelecido em um determinado contexto sócio-histórico-cultural e em um espaço/tempo definido. As regras são construções culturais que determinam sujeitos, através de relações de poder, elegeram como as primordiais para determinado contexto, assim os sujeitos que não se encaixam nessas normas são tidos como anormais. Os rótulos e diagnósticos que marcam esses corpos, em alguns casos físicos, em outros o modo de agir definem o que é a criança/aluno a ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado. O estudo aponta que os processos de medicalização influenciam diretamente na forma como os professores analisam as crianças referidas como público alvo da Educação Especial. É possível reconhecer indícios de mudanças na relação pedagógica quando o professor se constitui como professor-pesquisador, estando atento às singularidades das crianças e disponível a elas. Um olhar sensível e investigador para os alunos qualifica a relação pedagógica.

**Palavras-chave:** Bebês e Crianças Pequenas; Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; Medicalização.

## **Introdução**

Este ensaio tem por finalidade analisar como os processos de medicalização entendidos como “um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas” (Christofari, Freitas & Baptista, 2015, p. 1080), vem ganhando espaço no âmbito da escola, especialmente no que se refere aos processos de identificação de bebês e crianças pequenas como público-alvo da Educação Especial.

Os processos de identificação caracterizam-se como a ação da professora ao buscar evidências de um possível diagnóstico para a criança. Freitas (2015) faz uma crítica ao diagnóstico “entendido muitas vezes como o ato de conhecer uma enfermidade a partir da análise de seus sintomas” (Freitas, 2015, p. 33). Esta diagnose na maioria das vezes aprisiona e resume o sujeito às suas dificuldades.

Esta busca incessante de um diagnóstico visa definir as dificuldades de aprendizagens do aluno restrita ao âmbito biológico, ou seja, se o “problema” está no aluno, a professora nada tem a ver com isso. Este processo de reconhecimento coloca a dificuldade no sujeito, sem considerar o contexto o qual está inserido. Neste sentido a professora se isenta de sua responsabilidade com o desenvolvimento do aluno, pois tem no diagnóstico o dispositivo que garante a sua “infabilidade” pedagógica.

Importante destacar que ao nos referirmos sobre as crianças público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil nos reportamos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Nos próximos títulos prosseguiremos a discussão sobre a medicalização e sua influência no âmbito da escola.

## **A educação de bebês e crianças pequenas no Brasil: do cuidado ao protagonismo**

No Brasil a compreensão da criança como sujeito de direitos é recente, pois somente com a Constituição de 1988 que “a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV)” (Brasil, 1998, p.11).

No que se refere à garantia de educação desta faixa de idade a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9394/1996 (Brasil, 1996) que garante o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (Artigo 4.º, inciso IV).

A atuação pedagógica na Educação Infantil deve estar amparada no entrelaçamento do cuidar e do educar com vistas a formação integral dos bebês e das crianças pequenas. Esse cuidado no sentido de acolhimento, de estar disponível ao outro

para o estabelecimento de uma relação de confiança, neste caso, do bebê e da criança pequena com a professora.

A formação integral da criança precisa considerar não somente o aspecto cognitivo, mas as distintas dimensões que abarcam esse sujeito: sociais, emocionais, afetivas, lúdicas, éticas, motora. Segundo Barbosa (2010, p. 2) “Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história”.

Ao tratar sobre a educação desta etapa da vida é necessário que a criança seja o centro do processo pedagógico, analisada como protagonista do seu processo de aprendizagens, capaz de questionar, levantar hipóteses e construir aprendizagens. Para tanto, a escola constituída como um espaço de exploração, em que a professora atue como mediadora no processo de ensino e aprendizagens por meio de propostas com intencionalidade é o espaço o qual os pequeninhos e os pequenos terão a possibilidade de atuarem como protagonistas de sua formação.

### **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: a oferta do Atendimento Educacional Especializado**

Com o comprometimento do Brasil no cumprimento das definições estabelecidas pela Convenção da ONU (2006) o país formula seu próprio e importante documento a - *Política Nacional de Educação Inclusiva* - que compreende a educação inclusiva como um “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008).

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva como modalidade transversal traz significativas diretrizes dentre elas a garantia da Educação Especial “desde a educação infantil até a educação superior; **oferta do atendimento educacional especializado**” (Brasil, 2008, p. 14, GRIFO NOSSO).

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se como a principal ferramenta para a organização de um sistema educacional inclusivo no Brasil. Conforme Tezzari (2015, p. 133) “este pode acontecer em espaços como sala de recursos, centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e em ambientes domiciliares”. A Sala de Recursos tem se constituído como o espaço prioritário para a ação do Atendimento Educacional Especializado, onde a professora especializada propõe “atividades alternativas àquelas da sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito” (Tezzari, 2015, p. 133) que devem ser realizadas no contra turno da escola. Tezzari (2015) aponta que além do atendimento individual ao aluno, o Atendimento Educacional Especializado inclui a interlocução com as

ações pedagógicas na sala de aula comum, a assessoria e formação aos demais professores e as parcerias instituídas com as famílias.

### **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**

O Atendimento Educacional Especializado para os bebês e crianças pequenas vem propiciar o processo de cuidado, ensino e aprendizagens das crianças com deficiência possibilitando a acessibilidade nos distintos âmbitos do sistema escolar. Nesta modalidade de ensino este serviço ganha visibilidade com a Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI que destaca “O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2015, p. 3).

No Brasil este serviço destinado aos bebês e crianças pequenas vem se constituindo de diferentes formas, segundo o contexto em que ocorre. Damos destaque à Rede Municipal de Porto Alegre (RS) cujo Atendimento Educacional Especializado para esta etapa da vida constitui-se através da Educação Precoce (EP) que “acontecem com a presença dos pais e/ou cuidadores no mesmo ambiente. Toma-se aqui a necessidade da construção do laço parental como a primeira referência do trabalho” (Freitas, 2015, p. 123); e, da Psicopedagogia Inicial (PI) que “propõe-se a construção de ferramentas com a criança, possibilitando que elas se apropriem dos objetos de conhecimento de forma integrada, na Educação Infantil e demais espaços de vivência social e cultural” (Azevedo, Rodrigues & Curço, 2010, p.14).

Dentre as principais preocupações da organização deste Atendimento Especializado para esta etapa da vida estão as práticas pedagógicas descontextualizadas e que não consideram a especificidade do trabalho com os bebês e crianças pequenas; a falta de formação do professor da Educação Especial sobre a peculiaridade dos processos de ensino e aprendizagens na Educação Infantil; e, a realização do serviço no mesmo turno da escola comum.

Deste modo, embora ainda insuficiente esta faixa etária vem recebendo o Atendimento Educacional Especializado a fim de que possam estar inseridas e aprender na escola infantil. Neste sentido, faz-se necessário saber quem é o aluno da Educação Especial na Educação Infantil? Como essas crianças vêm sendo analisadas/diagnosticadas no contexto educacional?

### **Memórias: uma cena da escola infantil**

Recolhemos uma cena escolar da Educação Infantil de uma Escola da rede privada de Porto Alegre como disparadora da análise do conceito de medicalização, com

vistas a compreender como esse dispositivo vem ganhando força no cotidiano da escola.

Tarcísio tinha 5 anos quando chegou à escola. Era uma criança agitada, não parava quieto, corria para fora da sala de aula, batia nos colegas, não fazia as atividades, só fazia *riscalhada*. Assim era *olhado* Tarcísio.

O que se ouvia nos entremuros da escola era que Tarcísio só poderia ser autista, afinal apresentava todo comportamento condizente ao autismo.

Essas e outras frases eram as mais “escutadas” naquele contexto. Sentia a falta de questionamento sobre: *O que Tarcísio está querendo me dizer? Não seria uma forma de solicitar o olhar ao Tarcísio na sua integralidade como sujeito aprendente?* Esta cena, mesmo tratando-se de uma criança que não tinha o diagnóstico de autismo é apresentada para pensarmos como a medicina ganha espaço no sistema escolar. Certamente pela cena podemos observar que o diagnóstico já estava “posto”, pois já se *olhava* essa criança como autista. Além disso, a busca de encaminhamento ao Neurologista foi uma prática corrente naquele ano, a fim de que alguém pudesse atestar o diagnóstico.

No decorrer do texto o conceito de medicalização vai sendo aprofundado com a finalidade de repensarmos a inserção da medicina no contexto da Educação tendo esta cena como disparadora para pensarmos este processo.

### **Medicalização da Vida Escolar**

Para compreender como as crianças vêm sendo analisadas/diagnosticadas no âmbito da escola buscamos como referência os processos de medicalização que têm se constituído como um dispositivo muito utilizado na identificação de bebês e crianças pequenas como público-alvo da Educação Especial. Para tanto retomamos a cena anteriormente explicitada sobre o aluno Tarcísio.

A medicalização é o dispositivo que rotula o comportamento como doença. Neste processo o jeito de ser do sujeito passa a ser reconhecido como problema médico. Para Foucault é a partir do século XVIII que a vida torna-se alvo do poder através do engendramento do disciplinamento e modificação dos corpos com a finalidade de torná-los úteis aos sistemas de controle e sistemas econômicos mantidos pelas disciplinas anátomo-política do corpo humano. A estatística, através do mapeamento dos nascimentos, das mortes, da perspectiva de vida, entre outros, teve um papel importante neste contexto ao funcionar como uma ferramenta de regulação dos corpos através da *biopolítica da população* (Foucault, 2014).

O conceito de biopoder surge nesta conjuntura como forma de dominação que através do “[...] investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (Foucault, 2014, p. 152).

Há aspectos importantes sobre a constituição dos corpos a serem analisados pensando a influência que esses conceitos exercem no âmbito pedagógico ao induzir “[...] uma remodelação dos modos através dos quais os/as alunos/as e seus modos de aprender são narrados (e sobre eles/as se atua) nos currículos como algo que é constituído e dependente de mecanismos cerebrais [...]” (Santos, 2014, p. 31). Na passagem do século XVIII surge a clínica que segundo Foucault (2015, p. XVIII) “[...] é uma reorganização em profundidade não só dos conhecimentos médicos, mas da própria possibilidade de um discurso sobre a doença [...]” onde o *olhar* do médico toma a forma do cognoscível e do expresso.

Ao analisarmos o momento histórico apresentado pode-se observar o controle da medicina sobre a vida e é nesse âmbito que analiso os conceitos de normal e anormal. Tendo como parâmetro que a norma é estabelecida em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, dá-se em um espaço/tempo definido. As regras são construções culturais que determinados sujeitos, através de relações de poder, elegeram como as primordiais para determinado contexto, assim os sujeitos que não se encaixam nessa norma são tidos como anormais. Segundo Canguilhem:

[...] Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação de apego a algum valor. (Canguilhem, 2000, p.36)

Assim podemos entender os conceitos normal e anormal como “faces de uma mesma moeda” (Freitas, 2012), visto que os conceitos não são opostos, mas se complementam a medida que um existe com a presença/predominância (momentânea) do outro. O anormal só existe em virtude de uma busca incessante de colocar em ação regras que são constituídas em um espaço/tempo como sendo àquelas que regulamentam a vida dos sujeitos. A normalização é o objeto operacional que visa que todos os sujeitos sejam incluídos na norma.

A biopolítica possui influência significativa nos processos de inclusão escolar. Conforme citado anteriormente essa perspectiva tem dominado a visão acerca da vida, tendo como conceito fundante a *qualidade da vida*, afetando a compreensão de alguns educadores que dizem não ter formação para atuar com alunos com deficiência e acabam por aceitar, muitas vezes sem questionar, os discursos produzidos pela medicina. Santos (2014, p.31) afirma que “estamos passando por

um momento em que os saberes escolares estão sendo ressignificados a partir das ‘verdades’ das neurociências contemporâneas e que isso tem efeitos concretos nos sujeitos escolares”. Ainda em relação à predominância dos discursos médicos e seus efeitos no sistema escolar. Santos anuncia as

práticas de classificação, ‘diagnóstico pedagógico’ (isto é, a identificação de supostos problemas de ordem médica no âmbito da própria escola, mesmo que não tenha qualquer condição/preparo para fazer isso), encaminhamento aos especialistas e medicação como forma de tratamento também podem ser consideradas como ações curriculares que nos ensinam (a todos/as: escola, gestores/as professores/as, pais e alunos/as) modos de nos conduzirmos adequadamente frente às próprias limitações contemporâneas da educação, seja para lidar com os corpos ‘que não param quietos’, seja para lidar com a insuficiência dos conhecimentos apontados como legítimos de serem ensinados. (Santos, 2014, p. 31-32).

É nesta esfera que a cultura somática/do corpo se propaga de modo enfático na Educação, ao produzir e naturalizar discursos definindo *o que somos e devemos ser* a partir de nossos atributos físicos (Costa, 2004, GRIFO DO AUTOR). Nos processos de inclusão a cultura somática ganha maior visibilidade, visto que o professor algumas vezes coloca a deficiência do aluno como uma característica que limita e condiciona esse sujeito.

Os discursos que definem/reduzem as crianças à sua deficiência não garantem um olhar à criança como sujeito, mas como deficiente.

No Atendimento Especializado na Educação Infantil o processo de medicalização tem se intensificado e a busca por uma patologia na criança ainda muito pequena tem sido intensamente utilizada pelos professores para dar justificativa à inadequação da prática pedagógica. Para Freitas,

A escola busca ‘diagnosticar patologias’ nos alunos, que a seu ver, não aprendem ou têm problemas de conduta. Não mais se questionam métodos educacionais, condições de ensinagem ou de aprendizagem, mas buscam-se na criança, em seu cérebro, em seu comportamento, as causas das dificuldades (Freitas, 2011, p. 104).

Neste sentido, a “dificuldade” é colocada no sujeito, ou seja, não se busca analisar o contexto o qual este está inserido e como vem sendo desenvolvidas as práticas

pedagógicas. Nesta perspectiva o processo de aprendizagem é resultado apenas das ações do próprio indivíduo, cabe a ele o seu sucesso ou fracasso escolar.

Esta responsabilização unicamente do educando sobre o aprender ou não aprender ganha força com os processos de medicalização, pois é mais conveniente apontar o suposto erro para o aluno do que rever as práticas pedagógicas. Segundo Moysés (2008, p. 23) “A medicina constrói, assim, artificialmente, as doenças do não-aprender-na escola e a conseqüente demanda por serviços de saúde especializados, ao se afirmar como instituição competente e responsável por sua resolução”.

Para Canguilhem, a norma não se define por uma lei natural, atemporal e sem contexto, mas no tensionamento e definições de regramento e coerções, que são capazes de exercer no funcionamento das relações. Deste modo, o normal e o anormal não são conceitos opostos, mas “constituem-se na tensão de uma em relação à outra” (Freitas, 2012, p.7).

O desejo de normalidade na biopolítica considera que o problema não está no externo, mas na própria criança. Assim, essa perspectiva surge com suas ‘técnicas’ no intuito de controlar a vida como afirma Rose (2011, p. 16): “[...] Deste modo, as tecnologias médicas contemporâneas não buscam meramente curar doenças, mas controlar e gerenciar processos vitais do corpo e da mente. Elas não são mais apenas tecnologias da saúde, mas tecnologias da vida”.

Os rótulos que marcam esses corpos, em alguns casos físicos, em outros o modo de agir ou de não agir definem, em muitas situações, o que é a criança/aluno. Lembrando que antes de ser um aluno, o sujeito é bebê, criança e por pertencer à esse tempo da vida deve ser olhado como tal. Cabe ressaltar que a categoria social aluno conforme Traversini e Rodrigues (2006) é construída na e pela cultura, ou seja, não é natural, e por isso precisa ser ensinada.

Outra vez levantamos questionamentos para analisar esses discursos que rondam o fazer docente: Como podemos limitar a constituição de um sujeito apenas pela sua deficiência? Como podemos reduzir nosso olhar a ver apenas aquilo que nos incomoda, tido como anormal? Como nós professores podemos permitir que a medicina tome o nosso lugar e nos diga como ensinar nosso aluno? Colocamos as perguntas em suspensão para que possamos refletir sobre a ética no fazer docente. Um ponto inicial é analisarmos como compreendemos os alunos com deficiência. Compreender, pois acreditamos que esta palavra faz a conjunção da palavra entender + a palavra aceitar. Compreender vai muito além de uma ou de outra, pois abarca verdadeiramente a existência do outro como legítimo outro na relação (Maturana, 2002). Ao compreender que a deficiência é a ponta do iceberg, ou seja, “pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da *diversidade da natureza e da condição humana* [...]” (Amaral apud Aquino, 1998) é possível ultrapassar as fronteiras que a medicina demarcou e criar pontes para uma nova forma de *olhar* para o aluno.

## Considerações finais

Analisamos neste texto formas/modos como alguns educadores da Educação Infantil estão *olhando* para os bebês e para as crianças pequenas e encaminhando-os ao Atendimento Especializado. Olhar nestes casos que não se apresenta como investigativo capaz de capturar as possibilidades e necessidades destas crianças. Conforme Ortega (2012, p. 23) “tal reivindicação exige a discussão dos limites entre o normal e o patológico e entre o que seria uma doença a ser tratada, por um lado, e uma diferença a ser respeitada – e até estimulada – por outro”.

Entendemos um olhar que considere a educabilidade de todos como necessário para que os processos inclusivos sejam efetivados, pois não basta desenvolvermos métodos e ‘fórmulas’ se o professor ainda mantiver uma postura de pré-conceito e descredibilidade na educação de seu pequeno aluno.

O processo de desmedicalização apresentado por Ortega (2012) se constitui como uma ferramenta de extrema importância capaz de mobilizar os educadores para a compreensão da educabilidade dos bebês e crianças pequenas com deficiência. A desmedicalização “se relaciona com a busca tanto da autonomia como do respeito às diferenças – condições estas fragilizadas pelo processo de medicalização – (Ortega, 2012, p. 24).

A busca da teoria aliada à compreensão das diferenças se constitui como um mecanismo para o professor defender sua posição em relação ao desenvolvimento de seus alunos. A postura investigativa e reflexiva será o aporte para que essas práticas realmente incluam a todos, extinguindo a homogeneização da ação pedagógica.

Rótulos e diagnósticos que marcam as crianças, em alguns casos físicos, em outros o modo de agir definem o que é a criança/aluno a ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado.

O estudo aponta que os processos de medicalização influenciam diretamente na forma como os professores analisam as crianças referidas como público alvo da Educação Especial. É possível reconhecer indícios de mudanças na relação pedagógica quando o professor se constitui como professor-pesquisador, estando atento às singularidades das crianças e disponível a elas.

A busca da teoria aliada à compreensão das diferenças se constitui como um mecanismo para o professor defender sua posição em relação ao desenvolvimento de seus alunos. A postura investigativa e reflexiva será o aporte para que essas práticas realmente incluam a todos, extinguindo a homogeneização da ação pedagógica. Um olhar sensível e investigador para os alunos qualifica a relação pedagógica.

## Referências Bibliográficas

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. AQUINO (Coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus: São Paulo.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF.
- Brasil. (2015). Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI.
- Barbosa, M. C. S. (2010). *As especificidades da ação pedagógica com bebês*. Recuperado em 28 de janeiro de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6670-asespecificidadesdaacaopedagogica>.
- Canguilhem, G. (2000). *O normal e o patológico* (Tradução de BARROCAS, M. T. de C.; LEITE, L. O. F. B. – 5a. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Christofari, A. C.; Freitas, C. R.; Baptista, C. R. (2015). Medicalização dos modos de ser e de aprender. *Educação & Realidade*, 40 (4) 1079-1102 Recuperado em 10 de maio de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>.
- Costa, J. F. (2005) *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Garamond: Rio de Janeiro.
- Azevedo, J., Rodrigues, C., Curço, S. (2010). Escola Cidadã: políticas e práticas inclusivas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(2). Recuperado em 15 de maio de 2016 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v18n2>.
- Foucault, M. (2014). *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 1a.ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M.(2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (Trad. de Raquel Ramallete. 42a. ed.). Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2015) *O nascimento da clínica* (Trad. Roberto Machado. 7a.ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freitas, C. R. (2011). *Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Freitas, C. R. (2012). "Normalidade": revisitando o conceito. XI ANPED Sul, 2012. Recuperado em 19 de maio de 2016 de <http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/903/647>.
- Freitas, C. R. (2015). Psicopedagogia Inicial como modalidade de Atendimento Educacional Especializado: inventando espaços de aprendizagens para crianças pequenas. In I. CAIRÃO, & G. L. KORTMANN (Org.). *A prática psicopedagógica: processos e percursos do aprender*. (pp. 25-34). Rio de Janeiro: Walk Editora.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (Trad. José Fernando Campos Fortes. 3a reimpressão). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Moysés, M. A. A. (2008). *A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal*. 31reuniao.anped.org. Recuperado em 19 de maio de 2016 de [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20afonso%20moyses%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20afonso%20moyses%20-%20participante.pdf).
- Ortega, F., Gaudenzi, P. (2012). O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, 16 (40) 21-34. Recuperado em 20 de maio de 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop2112>.
- Rose, N.(2011). Biopolítica molecular, ética somática e o espírito do biocapital. In L. H. S. SANTOS, & P. R. C. RIBEIRO (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida*. (pp.13-31). Rio Grande: FURG.

Santos, L. H. S. (2014). Escola, currículo e medicalização do corpo. In L. H. S. SANTOS [et al.]. (Orgs.). *Formação de professores/as em um mundo em transformação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Tezzari, M. L. (2015). Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In C.R. BAPTISTA (Org.). *Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE.

Traversini, C.; Rodrigues, M. B. C. (2006). *Construção da categoria social aluno: processos de inclusão, subjetivação e disciplinamento*. Reunião Anual da ANPED (29: 2006: Caxambu). Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos: [anais] Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

## SONHOS E PESADELOS NA INFÂNCIA: ANÁLISE TEXTUAL

---

Judite Maria Zamith Cruz - **(Instituto de Educação, CIEC, UM)**

### Resumo

O presente texto explora uma investigação fenomenográfica (Yates, Partridge, & Bruce, 2012; Marton 1986, 1996), em que crianças representam os seus sonhos, o que deixou de se afastar do seu cotidiano (Graveline & Wamsley, 2015; Domhoff, 2011; Nir & Tononi, 2010) e se designa de “incorporação”. Hartmann (1981) evidenciou que cerca de 25% das crianças têm pesadelos, entre os 3 e os 8 anos, mais os rapazes. Nesse sentido, quando se pediu, individualmente, a 80 crianças, entre 4 e 12 anos, que nos contassem os seus sonhos,

teve-se a intenção de realizar o estudo de sonhos, mediante entrevista face a face, semiestruturada (Ashworth & Lucas, 2000) e “análise de conteúdo de pensamento” (Walsh, 2000). Outra intenção foi preventiva, partilhada com estudantes do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, que perguntaram a crianças: «conta-me um sonho que tenhas, quando estás a dormir.» Explicitaram-se dois motivos para essa questão: (1) o futuro educador pode aceder ao *eu* falado, antes mesmo de a criança *verbalizar* o que a aflija; e (2) a criança tranquiliza-se, comunicando, sem ser forçada. Para essas finalidades de partilha e ajuda, nos dois últimos anos letivos, estudantes do 2º ano, dos Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Educação, conversaram com os mais novos. Realizaram entrevistas, que foram áudio gravadas e transcritas em pequenos textos. Por vezes, as crianças desenharam algo esperado associado. Para a amostragem de textos, recolhemos 88 sonhos, 55 narrados por 44 meninas e 33 narrados por 30 meninos, exceto as crianças que *não se lembravam*. Dos 88 sonhos, 39 codificaram-se em sonhos *bons*, 40 em *pesadelos e atrapalhões stressantes*, sem contar 8 sonhos que *embora comecem mal, alcançam um final feliz*. Sem diferenças de género, os sonhos não foram tão realistas como o esperado, mas também presos a mundos virtuais, que mudam o psiquismo (Sussan, 2015).

**Palavras-chave:** crianças; formação de professores; sonho; análise textual/narrativa.

## 1. Implicações do estudo do sonho da criança

Numa aprendizagem experiencial (Mahoney 1991, p. 27), todo o conhecimento é pro ativo (criativo e livre), além de projetivo, vivido no corpo, o que é fundamentalmente emocional. Nesse modelo de aprendizagem, a regulação da distância às crianças foi experimentada por estudantes que as entrevistaram, em unidades curriculares de Psicologia, nas Licenciaturas em Educação Básica e em Educação, do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Sabe-se que fatores ambientais (família e escola) e os stressores psicossociais (estímulos/*inputs* externos ao cérebro) afetam o sono e o sonho dos mais novos, como padrões irregulares de sono e relacionamentos conturbados. São obstáculos ao processamento da informação.

Também numa abordagem *psicoeducativa* (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 633) são já múltiplas as razões para serem conhecidas experiências e sonhos de crianças, por futuros educadores, sejam tidas sem sentido ou comuns no dia-a-dia. O sonho integra todo um conjunto de fatores imagéticos, em que os fatores ambientais não são de menosprezar. Portanto apreendem-se condições circunstanciais, em que se evidenciam *stressores* psicossociais agudos (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 406). No pesadelo, este tende a ser um sintoma psíquico, mas “secundário” a outras experiências atuais da criança. Ela chora quando a mãe sai do quarto. Tem medo de estar alguém debaixo da cama. Essas manifestações psicológicas comuns de ansiedade não impedem que as *parassónias* (pesadelo e sonambulismo) sejam “anormais” durante o ciclo sono-vigília, embora acompanhem o desenvolvimento “normal” (Harrison Geddes & Sharpe, 2006, p. 228). Ao pesadelo se liga a preocupação. Pode ser dado o exemplo do medo de que a mãe tenha um acidente e não volte para casa, entre outros sinais e sintomas físicos de alerta, como a dor de barriga. Outro exemplo é a criança que sonha estar a ser perseguida ou presa, novo sinal de vulnerabilidade.

O receio impede o bem-estar subjetivo e, se assume a carga do diagnóstico - “perturbação de ansiedade (de separação)”, exigiria ter havido uma tranquilização que é organizadora e reparadora. O sonho “mau” não é devido a proceder-se “mal”. A criança pode sentir-se só e sonhar com a falta dos pais, Não é “má” por incapaz de os ajudar. Outra viu o excitante filme na televisão, sem supervisão de adultos. Estes falham na prestação parental? Não fornecem um quadro de referências e regras consistentes.

Assim colocado, o diagnóstico pode ter início com a morte do cão, com a adaptação à nova escola, entre os *stressores* suprarreferidos. Também os pesadelos implicam a tendência para a sonolência e para limitações de concentração na escola, aumentando até à adolescência (APA, 2014, p. 406; Harrison et al., 2006, p. 325). Nessa base normativa, em idade pré-escolar, registam-se pesadelos, segundo os relatos de pais (APA, 2014, p. 405), não inquiridos os sonhadores.

Mas também se forja o desenvolvimento do “eu”, associado a um conjunto de memórias do que acontece (ou não), lembranças construídas, que permitem reconhecermo-nos ao longo do tempo e possibilitando que surja a consciência de si. Importa salientar que a criança distingue o fingimento da verdade, aos 2 ou 3 anos (Gopnik, 2010, p. 47), quando mergulha no “faz-de-conta”. Depois dos 4 anos, a identidade do *eu* e a consciência ampliam-se (Rochat, 2003, 1998; Stipek, Gralinski & Kopp, 1990) e o autorrelato contempla já uma memória de tipo autobiográfico (Howe & Courage, 1997). É nesse sentido que a identidade, em construção criativa, precisa que lhe ocorram *coisas*, para que a memória se reporte à consciência de si (Siegler, 1998).

## **Objetivos**

O sonho, fatural e concreto, não simbólico, é da criança que sonha com a brincadeira, do jogador que sonha com cartas, do soldado com batalhas.

Na perspetiva de Pace-Schott (2013) e na narrativa (Bruner, 1991), a investigação realizada ascendente (*botton-up*) - fenomenográfica, uma metodologia desenvolvida pelo psicólogo educacional sueco Ference Marton para a análise de 88 sonhos de crianças. Gravados e transcritos os sonhos por estudantes (Amado & Ferreira, 2013, pp. 205-232), utilizou-se a análise do “conteúdo de pensamento” (Walsh, 2000, pp. 19-33).

## **Metodologia: fenomenografia**

Foi na filosofia fenomenológica que se expandiu o estudo da experiência subjetiva, descritas experiências pelo próprio. Não significa virmos a descrever com a mesma precisão o que sejam os significados das experiências de outros, mesmo em laboratório (Frazetto, 2014, p. 22).

No paradigma interpretativo e construtivista, a fenomenografia (Marton, 1986; Tesch, 1990, p. 49) engloba o experienciar, o experienciado, no modo de ver e compreender *as coisas*. Yates e colaboradores (2012, p. 99) enquadraram a relação próxima no meio. Justifica-se investigar um conjunto de «modos qualitativamente diferentes em que pessoas experienciam, concebem, percebem e entendem cambiantes de um fenómeno, a partir de dentro do seu mundo» (Marton, 1986, p. 31).

De acordo com o método, na presente investigação qualitativa e quantitativa, o modo subjetivo de pensar da criança é aliado ao modo «como o mundo apareça à [sua inicial] consciência» (Bullington & Karlson, 1984, p. 51; como citado em Tesch, 1990, p. 48). Essa é já uma “perspetiva de segundo nível”, porque parte do *outro* (Marton & Pang, 1999; Yates, et al., 2012, p. 99) e é “a partir de dentro”, que se investiga como o fenómeno de sonho “é concebido” (Marton, 1981, p. 177).

No que se refere aos participantes, explicada a noção de confidencialidade a estudantes universitários, a conversação foi sustentada com 46 meninas e 34 meninos, entre os 4 e os 12 anos, residentes na região norte de Portugal, sobretudo em meio semirural, nos distritos de Braga, Viana do Castelo e Porto.

No que se reporta ao procedimento, entre outras perguntas para serem respondidas oralmente, podendo ser desenhadas, quis-se saber o seguinte: «Conta-me um sonho que tenhas quando estás a dormir.»

A atividade realizou-se em local acolhedor, sem interferência de outros e sem ruído. O encontro foi desejado caloroso na aceitação da criança, sorrindo, sem julgamento negativo e expressivo, um critério de confiança e segurança.

A entrevista semiestruturada e vídeo gravada pelo/a estudante explicitou-se em aulas, por se tratar de uma criança (Harrison et al., 2006, pp. 319-320). Também na sequência da perspectiva do psicólogo social Robert Rosenthal (Ambady & Rosenthal, 1992), interessava alertar para uma “relação especial”, em pares, sendo esclarecidos três elementos, constantes na manutenção: “atenção recíproca ou mútua”; “sentimento positivo e partilhado”; e “coordenação não-verbal”.

A segunda fase centrou-se na recolha e *textualização* dos materiais pela autora: ler e reler os textos, organizá-los, compará-los, quantificá-los, de modo a favorecer o seu maior entendimento.

Como instrumento, recriaram-se tipologias de sonhos de crianças, com relação à análise de conteúdo do pensamento (Walsh, 2000, pp. 19-33), em que as categorias são códigos, concebidos *a posteriori* e exclusivos. As subcategorias seguiram as investigações de Mallon (1989) e de Cross (2002), se bem que nem todas as temáticas identificadas com crianças pelas investigadoras se encontrassem.

### **Análise e interpretação dos resultados**

Recolhemos um total de 88 sonhos, 55 narrados por 44 meninas e 33 narrados por 30 meninos. Não responderam 2 raparigas e 4 rapazes, por *não se lembrarem*. Integrados em três categorias, contaram-se 39 sonhos “bons” (momentos *positivos*); 40 sonhos codificados como “maus” (pesadelos e atrapalhações stressantes); e 8 sonhos codificados como “maus, mas com um *final feliz*”.

Identificaram-se quatro regularidades nos sonhos de crianças: (1) relacionam-se com o *eu*, o que reflete uma faceta da personalidade “expressiva”; (2) associam-se ao quotidiano e ao fantástico que permeia o dia; (3) reportam-se ao corpo físico, acidente e morte; e (4) enquadram o que seja ambicionado ou temido.

As temáticas protagonizadas são as seguintes: (1) contexto primário (família) ou secundário (escola, sala de aula e recreio); (2) atividades participadas (brincar ou jogar futebol); (3) passear na região ou viajar para longe; (4) quotidiano e fantasia *Disney* (magia, dança e eventos musicais); (5) situação viável ou inviável (voar, participar em concertos); (6) interações com animais “amigos” ou aterradores; e (7) desejo atual (vitórias) ou ambição futura (profissional, económica). Outra ampliação dos relatos consistiu em estender a separação de sonho bom (ou mau), mas de

acordo com outras ilações: (1) único ou repetido; (2) antigo ou recente; (3) congruente ou não; e (4) comum ou pessoal.

Um sonho designado de pessoal, singular (com estereótipo e preconceito), é o da rapariga “raptada por um preto”. Noutro sonho mau, no passeio com a família, a jovem perdeu o cão, *Bobby*, uma circunstância isolada.

Partindo do sistematizado por género, ilustram-se certos sonhos pelo insólito ou pelo exotismo, em que há a distância espacial que é simbólica, na medida em que o longínquo é bizarro e estereotipado.

### **Sonhos contados por meninas**

Foram coligidos um total de 88 sonhos, 55 sonhos foram narrados por 44 raparigas, sendo que duas se escusaram a colaborar. No subconjunto, os sonhos bons são 22, os pesadelos e situações stressantes são 27 e os sonhos com *final feliz* são 5.

Na subcategoria 1 - “figuras” - integraram-se pessoas e personagens. São representados o pai, mãe, prima, colegas e a senhora idosa, avó falecida. Houve quem acordasse a chorar: «Uma vez sonhei que a mãe morreu e chorei muito...» (6 anos e 2 meses). Outro exemplo consumou o domínio do pai, na (impossível) condução (perigosa) dela. Foi subsequente a intervenção corretiva do pai. Com menor destaque, incluiu-se a professora e estranhos, figuras de autoridade, polícias e soldados: «Um dia *tava* a dormir e veio um polícia e prendeu-me...»

Outros são os heróis e os vilões de fantasia, animais reais e imaginários. Acresce terem sido figurados certos ícones - entes de poder, graciosos heróis, dos anjos às inevitáveis fadas. Nos filmes fazem desejar sair de si próprio. Além do *país do unicórnio*, encontram-se vilões em todo o lado. Outros sonhos foram com os bonecos (maus) do *império Disney*, a figura de *Maria Sangrenta*, muitos espíritos assombradores, monstros, dinossauros, dragões e extraterrestres. Nesse domínio de fantasia má, por metamorfose, foi conferido poder mágico ao homem que se transformou, logo ali, frente a frente à menina, de 10 anos e 9 meses. Tornou-se um porco horrendo.

Os animais reais foram os domésticos, como o cão, além da aranha, minhoca, coelho e rato mas morto. Outros são encontrados em espaços não familiares: a tarântula, cobra, golfinho, peixe e cão. Nem sempre são amigos, como o *Bobby*, mas malvados e capazes do impossível: «Um cão mordeu-me no olho...». Esse é o relato de um rapaz de 6 anos e 2 meses.

Na subcategoria 2, relativa às “(inter)ações e espaços”, incluíram-se os objetos e os símbolos relacionados. Na ficção, já se viu que a existência é permeada de coisas, desejos, crenças, amores, amizades, poderes ou ambições imaginadas. Vimos que

uma viagem no espaço não se compara com o contexto diário, em que as participantes se ligam a eleitos. Nos bonitos cenários, elas brincam, passeiam de barco e frequentam o parque, com companhia familiar. Com a amiga podem ir nadar na piscina ou deslocarem-se ao centro comercial para comprar roupa. Também se contam viagens de sonho à *Disneylandia* ou a Paris, num exemplar de riqueza que é inviável mas apelativa para uma menina de 8 anos: «Um dia, sonhei que estava em Paris, a comer um croissã e tinha um balão, em forma de coração... fomos dormir para um hotel de cinco estrelas.» Outra estadia na *cidade luz*, passou também pela noite na discoteca. Ilustram-se os espetáculos nunca vistos: o concerto de *One Direction*; o concerto em que se está no palco, com *Violetta* (figura de série televisiva); e o outro concerto dessa estrela, em Lisboa. Quando uma jovem canta, no sonho, acompanha até *Léon* (apaixonado por *Violetta*, na série), a quem ela dá um beijo na boca. Multiplicam-se as aspirantes a bailarinas e cantoras, que ambicionam ganhar um prémio, como na televisão.

Certos sonhos maus são repetidos, donde o impacto emocional e atenção neles colocada, aos 11 anos e 1 mês: «Um sonho que aconteceu duas vezes: estava eu e soldados... E eu acordei [em sobressalto].». Mais frequentes são os sustos únicos e infundados, como o provocado por um homem estátua que até logo desapareceu, na ida à escola com amiga. Os lugares são reais, em idade escolar, como as salas escolares frequentadas: «um dia sonhei que adormeci na aula de música»; «(...) estava na escola a trabalhar e depois o toque *não deu* e ficámos a noite toda na escola...» Mas também, a comunidade escolar pode sair salva do arrepio: «(...) na escola e mesmo ao meu lado tinha um monstro... então, eu peguei fogo a tudo, mas antes fugimos todos». De *positivo* foi o que viveu a única rapariga em sonho: teve “boas notas”, com contentamento da docente. Na escola competitiva, como *melhor aluna*, logo *deu aulas*, o que *tramou* o colega Diogo.

Os objetos incluem a boneca quebrada, o “amigo” de peluche e o colchão insuflável. Os símbolos passam pelo temor (da liberdade) de voar e, então, cair e desmaiar. Outros são de poder e de se vir a ser uma figura pública: ter a casa de sonho, ser atriz e dar autógrafos, depois do estrelato em cena.

### **Sonhos contados por meninos**

Contámos com 34 rapazes, sendo que 4 não contaram um ou vários sonhos. Coligiram-se 33 sonhos, em que os momentos sonhados foram separados: sonhos bons, significativos e *positivos* (17); sonhos maus (13); e a categoria residual de acontecimentos sonhados, iniciados em desaires que se resolvem bem (3).

A primeira subcategoria (3) voltou a ser a das “figuras”. Com seres humanos, heróis e vilões de fantasia e animais, os sonhadores sempre podem encontrar-se

“(des)amparados”. Entre os 13 pesadelos de rapazes, há momentos significativos reais e *negativos*, como a queda da bicicleta.

Com maior incidência, na subcategoria 3, voltaram a fixar-se as “figuras”, com quem eles são coprotagonistas, na maioria familiares: um só pai, duas mães, a irmã, a avó, a prima e a colega. Outras são as figuras (externas) de autoridade, como os soldados, em que se identificaram homens maus. Nesse subcódigo saliente-se um sonho bom e um sonho mau. No primeiro, coerente, na primeira pessoa, é dito o seguinte, por um rapaz de 10 anos e 11 meses: «Eu, a minha mãe e o meu irmão estávamos a passear e o meu pai estava numa biblioteca a vender livros... A minha mãe mandou-me ir lá e eu fui. Depois fiquei lá a ver livros.» O outro sonho é ininteligível, conotado mau, narrado por outro rapaz de 12 anos e 6 meses. Pode temer homens “encapuçados”, instalados em sua casa, ladrões dum prémio anual da Academia de Hollywood:

«[Eu] sonho com a minha mãe. [O sonho] Muda um bocado da marquise da minha casa... Tinha um buraco [para passar da marquise para a sala] e estavam dois homens lá dentro... a jogar [com cartas] à *sueca* e havia um Óscar enterrado no sofá... Eles eram encapuçados...»

Na subcategoria 3, que inclui heróis, um menino de 4 anos e 6 meses ainda relatou um simples sonho de desejo - ser “um super-herói”. Entre todos, vilões são os assaltantes, encapuçados e mascarados. Já os mais fantasiosos passam pelos bichos maus, num ou noutro lugar escuro. Mas eles contam cenas com vilões, no feminino, como a bruxa feiticeira. Mas há quem *bata por baixo da cama*, anonimamente, sem cessar... Reportando-se a um passado longínquo, um rapaz não esquece o lobo mau que o seguia, sem cessar, até à casa da sua avó velhinha. Outras informes figuras são os monstros, mais maus do que bons: um horrendo cão grande preto; dinossauros; um dragão mau, perseguidor e raptor, por mando de bruxa má e outro dragão bom, em que o sonhador se sentou para lutar melhor; esqueletos *verdadeiros*; e uma mão cheia de extraterrestres.

São escassos os animais domésticos e/ou de ambientes rurais, salientados os cães grandes e malvados. Na selva já são identificados animais ferozes: leões com boca grande. Ainda se registaram seres vivos fantásticos, habitantes do mar inóspito, com a alusão a sanguessugas gigantes, nadadoras entre inofensivos peixes.

Na subcategoria 4, enquadraram-se interações em contextos viáveis ou não: ir buscar um amigo a casa que entretanto se foi vestir para sair; conduzir uma mota, um carro e até uma moto<sup>4</sup>; brincar com carros e eventos. Um dos pontos altos foi ver jogar Ronaldo. Nessas e noutras situações movimentadas, eles formularam

desejos de vitória dos seus heróis. As circunstâncias inviáveis encontram-se no relvado, quando três sonhadores participavam ou assistia ao despique: um jogava com Ronaldo e a sua equipa; outro jogava contra Ronaldo e Messi, a quem venceria; e outro ainda presenciava a vitória do Benfica – 100-0. Se sairmos do reino do glorioso desporto para outros triunfos *masculinos*, há um sonho de ganhadores, entre *Tarzan* e a namorada (*Jane*); outro que culmina no êxito, em *Fúria da Noite* (desenho animado), contra 50 mil soldados e os dragões; um terceiro com o sucesso, pela mão amiga, representada do avatar, no computador; e ainda outra peripécia na luta sem par contra um monstro, com o sonhador em cima do dragão domesticado e o adversário destruído. A sobrevivência a desastres ocorre até mesmo depois de arder um barco, em que o rapaz se colocou agarrado à peça, flutuando (um final feliz). Outras circunstâncias enlaçam os sonhos maus, com mortos. São encaradas nos ritos fantasiados de aflição desmedida: o transporte de mochila com duas cabeças de mortos para o cemitério; e um retrato de solidão, numa loja, onde o menino come até morrer, dois dias passados. Ocorre até um sonho mau, provocado pelo feitiço da bruxa que metamorfoseia a mãe do sonhador, na sua imagem pavorosa. Há até assaltados e perseguidos por figuras de arrepiar que, quando não os perseguem, se fincam em estátuas.

No contexto escolar e *positivo* somente foi encarado o desejo de uma avaliação *excelente* na matemática. Desejo de poder económico e profissional são a posse de uma vacaria, em que um rapaz ganha imenso dinheiro, a par de outro que atinge uma *boa* profissão. Quando aos lugares acentuados são o pavilhão de futebol, a piscina, a loja e a casa, sendo os objetos de casa, como a cama e o sofá. Anotou-se o Óscar, símbolo de prémio (roubado).

### **Análise dos resultados**

Entre sonhos bons de raparigas, além de brincadeiras desastradas, registaram-se sonhos de fantasia *Disney*, encontros e beijos. Nessa categoria, enquadraram-se os sonhos de 6 raparigas, que dançaram, participaram em eventos culturais (*One Direction, Violetta e Léon...*) e destacaram duas viagens até Paris. Na escola, somente 3 jovens se confrontaram com situações perturbadoras.

Elas narraram simbólicas diversões, na ausência de jogos de futebol e de futebolistas famosos, exceto uma que foi realmente ao futebol, mas com o irmão.

As mães encontram-se mais nos sonhos delas. Ao contrário deles, elas também nomeiam pessoas reais em casa, umas no dia-a-dia, outras ausentes e mortas. Dentre as heroínas e heróis ressaltam as figuras amorosas de animação. Os vilões no feminino foram as malvadas, talvez mais inumanas do que espíritos assombradores e bonecos do universo *Disney* em uniforme. Só elas, no mar infinito,

têm como amigos os golfinhos, um dos animais mais preferidos. Outra constatação é de que jovens moradoras em ambiente rural acolhem a vida mais citadina, em locais próximos. São já os contextos requintados e inacessíveis dos mais inacessíveis e exóticos. Não faltam os simbólicos locais de maravilha e eventos culturais fantásticos, em outras paragens.

No grupo de rapazes, as aventuras (im)possíveis, sobretudo fora de casa, são violentas, como rituais de passagem, provação e morte pessoal, menos do que a perda atroz de outros. Entre temáticas aguerridas, o futebol foi vigorosamente relatado por 4 rapazes.

Como reparar uma original impossibilidade? A superação da ameaça e do dano causado no sonho permite o reatar da realidade *real*. Foram já os sonhos “corretivos”, quando as *coisas* se compõem por ajuda familiar: a mãe que acorda, o pai que aconselha no desfecho mal encaminhado. Parece fácil de rematar o final, na perseguição inviável da melancia gigante que quis comer a rapariga, em vez de comer o seu pai, sendo ele a não gostar de melancia: «(...) é só um sonho.». Ganha-se o domínio sobre a personagem ilusória ou sobre a peripécia dramática, rindo e banalizando-a. Afinal o duende mau *não estava ali*, naquele lugar, escondido. Na televisão, a bruxa voa e o bicho fala. A menina nem perdeu o *Bobby*... Mais difícil é fazer ao que é mau parecer alguma *outra coisa*: a perseguição e rapto, que se conhecem dos *media*.

Explorada a natureza mágica, os feitiços não se desfazem por encantamento. Nos pesadelos deles, alcançou-se a aceitação da experiência ou *vivência* nunca ocorrido? No próprio atropelamento, foi *aprendido* dever-se prevenir e não ser o acidente um “castigo”. Todavia, a amargura foi espelhada no sonhador que espalhou partes do corpo do desconhecido, caindo os olhos dele em cima do seu corpo logo ali postado.

O que não se enquadraram foram pessoas que educam na escola. São apelativos os passeios escolares, em que se veem bichos selvagens no zoo. A profusão de aventuras estendeu-se antes do futebol à selva, pejada de adversários, o que não conduziu tanto a derrotas, quanto a sucessos.

Os rapazes têm sonhos talvez mais dinâmicos e com recurso a veículos que conduzem, sem atropelos. Os mais velhos mostram-se ganhadores nas lutas contra os maus, corredores, com ou sem motas, ativos viajantes e malandros.

Em suma, em ambos os géneros, não escaparam as magias más, as mortandades e raptos, os tormentos com animais pavorosos, temíveis invasões por exóticos monstros que *batem à porta* e ataques por cobras *com lasers*. São os *fenómenos televisivos* de superior impacto ao contexto diário.

## Discussão final

Exploraram-se sonhos relatados, agregadores de imagens mnésicas, ocorrências involuntárias no cérebro sempre ativo, sabendo-se que o sono (e o sonho) não se opõe a estar alerta e acordado (Domhoff, 2011). Tanto foram trazidos factos concretos como imaginações/imagens mentais do sonhado/recriado (fantasias, desejos, pensamentos), com reações emocionais e internas por vezes intensas.

Não existem mundos paralelos (Nielsen, 1991). Pensar/representar implica recordar e imaginar. Inclui a consciência de si e, de modo intermutável, o pensamento manipula conceitos existenciais. Por pensamento conceptual, palavras e imagens (pensamento visual), especificam-se grupos de objetos e acontecimentos *integradores* (Kosslyn & Rosenberg, 2004, pp. 318-336).

De modo recorrente, o sonho é então um fenómeno (Domhoff, 2011) ou uma manifestação de *protoconsciência* (Hobson, 2009), não um epifenómeno *paradoxal* e *delirante* (Hobson, Pace-Schott, & Stickgold, 2000). Resulta do funcionamento do cérebro emocional (Macquet, Peters, et al., 1996), mas também do córtex que evoluiu, havendo mais de mera rotina diária do que de franca bizzarria. Na psicologia do sonho, trata-se dessa experiência de *pensamento visual* e em palavras (Kosslyn & Rosenberg, 2004), posteriormente partilhada e ordenado através da construção narrativa condensada.

Alcançou-se a consciencialização pelos futuros educadores das pressões sobre os mais novos. Difere o sentido de realidade e de ficção, entre crianças e adultos, donde o sonho se ajustar a ser integrado, reparado o aflitivo, inesperado, conflitual num mundo ambíguo e instável. Quis-se que jovens estudantes entendessem a faceta de prevenção na educação e detetou-se o que lhes escape: num mundo que não é nem tem paralelos, congregam-se o real e o virtual, parte do real (Sussan, 2015).

Também os mundos de imaginação na infância são muitos mais abertos a contrafatuais do que em adultos: “o que não aconteceu, mas podia ter acontecido?” Os mundos possíveis mudam o futuro aberto, até ao que nem acontece. Afinal, a imaginação tem inúmeros *avatares* para figuras de sonho. Os temas, as preocupações, os objetos, etc. são bem mais vastos do que os antecipados. Vivemos por sonhos, fantasias com leões, relatos futebolísticos, projetos almejados em rostos iconográficos.

O ciclo sono-vigília, aproximados por Domhoff (2011), quando conceba uma rede neuronal, padrão comum no sonho e na vigília. Se uma pequena parte da nossa vida é então o nosso mundo cristalizado em ideias feitas e ações concretas, outro é o

enorme espaço que se dispersa como bolas de sabão nas criações científicas sobre sonho e consciência emergente. Dispersa-se na esperança no que *vem lá*, em que se projeta o nosso pequeno filme mais íntimo. Em suma, a imaginação é que nos faz sonhar, escrever, criar obras ou possuir autodomínio. Retomando as palavras do pintor Goya y Lucientes (1746-1828), ao “sono da razão” sucederia (como sucede hoje) a urgência em acordar para o que são diferentes percepções ou significados atribuídos no dia-a-dia a fenómenos.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa* (pp. 205-232). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ambady, N. & Rosenthal, R. (1992). *Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. Psychological Bulletin*, 111, pp. 256-274.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). São Paulo: Artmed.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295-308.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality. Critical Inquiry*, 18, 1-21
- Cross, A. (2002). *Children's dream dictionary*. London: Halmlyn.
- Domhoff, G. (2000). Needed: a new theory. *Behavioural and Brain Sciences*, 23(6), 928-930.
- Domhoff, G. (2011). The neural substrate for dreaming: Is it a subsystem of the default network? *Consciousness and Cognition*, 20(4), 1163-1174.
- Frazzetto, G. (2014). *Como sentimos: o que a neurociência nos pode – ou não – dizer sobre as nossas emoções*. Lisboa: Bertrand.
- Gopnik, A. (2010). *O bebé filósofo: O que as mentes das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida*. Lisboa: Temas e Debates.
- Graveline, Y. & Wamsley, E. (2015). Dreaming and walking cognition. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(1), 97-105.
- Harrison, P., Geddes, J. & Sharpe, M. (2006). *Guia prático de psiquiatria*. Lisboa: Climepsi.
- Hartmann, E. (1981). The strangest sleep disorder. *Psychology Today*, 15(4), 14-18.
- Hobson, J. (2009). REM sleep and dreaming: Towards a theory of protoconsciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 803-813.
- Hobson, J., Pace-Schott, F., & Stickgold, R (2000). Dreaming and the brain: toward a cognitive neuroscience of conscious states. *Behaviour and Brain Sciences*, 23(6), 793-843.
- Howe, M. & Courage, M. (1997). *The emergence and early development of autobiographical memory. Psychological Review*, 104(3), 499-523.
- Kosslyn, S. & Rosenberg, R. (2004). *Psychology: The brain, the person, the world* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Pearson Education.
- Macquet, P., Peters, J. et al (1996). Functional neuroanatomy of human rapid eye movement sleep and dreaming. *Nature*, 383 (6596), 163-166.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mallon, B. (1989). *Children dreaming*. London: Penguin.
- Marton, F. & Pang, M. (1999, August). Two faces of variation. Paper presented at the 8<sup>th</sup> European Conference for Learning and Instruction, Goteborg University, Sweden. Recuperado em 24 janeiro, 2011, de <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/fmpmf.pdf>.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1986, Fall). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-48.

- Marton, F. (1996). *Cognosco ergo sum: Reflections on reflections*. In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on phenomenography: Towards a methodology (163-187)?* Goteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nielsen, T. (1991). Reality dreams and their effects on spiritual belief: A revision of animism theory. In J. Gackenbach & A. Sheikh (Eds.), *Dream images: A call to mental arms* (pp. 233-264). Amityville: Baywood Publishing.
- Nir, Y. & Tononi G. (2010). Dreaming and the brain: from phenomenology to neurophysiology. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(2), 88-100.
- Pace-Schott, E. (2013). Dreaming as a story-telling instinct. *Frontiers in Psychology*, 2(4), 2013, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00159>
- Rochat, P. (1998). *Self-perception and action in infancy*. *Experimental Brain Research*, 123, 102–109.
- Rochat, P. (2000). Perceived self in infancy. *Infant Behavior and Development*, 23, 513-530.
- Schacter, D. (2012). *Constructive memory: past and future*. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14, 7-18.
- Siegler, R. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Stipek, D., Gralinski, H., & Kopp, C. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Sussan, R. (2015). L'impact psychologique des mondes virtuels. *Les Sciences Humaines*, 273, 48-49.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. Walsh (Ed.), *Phenomenography* (pp. 19-33). Melbourne, Australia: RMIT University.
- Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96-119.

INFÂNCIA E LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS

---

# METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM DA TÉCNICA VIOLINÍSTICA APLICADAS AOS ESTUDOS OP. 20 DE H. E. KAYSER

---

Hélder José Batista Sá

## **Resumo**

O reconhecimento dos múltiplos processos envolvidos na performance musical e o uso das metodologias mais eficientes são condições indispensáveis para uma aprendizagem célere. A presente investigação, baseada no princípio da simplificação de processos e no isolamento das dificuldades, apresenta várias metodologias e exercícios preparatórios aplicados a cinco estudos de H. E. Kayser, exemplificativos de diferentes técnicas violinísticas. Estes, se correctamente assimilados, poderão ser utilizados na aprendizagem de outras obras musicais.

**Palavras-chave:** Violino; Aprendizagem musical; Estratégias de estudo; Estudos Op. 20 de H. E. Kayser

## **Introdução**

A aprendizagem instrumental implica o domínio de múltiplas tarefas simultâneas sendo muito importante uma correta estruturação das estratégias de estudo. Diversas investigações, apesar de relacionarem directamente a quantidade de horas de prática com a obtenção de melhores resultados, consideram como elemento preponderante a qualidade dos procedimentos adoptados durante o estudo (Barry e Hallam, 2002, p. 160; Duke, Simmons, e Cash, 2009, p. 308; S. Hallam et al., 2012, p. 653; Sloboda, J.A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, 1996, p. 308; Townsend, 2012, p. 404).

Barry e McArthur (2004), citados por (Barry & Hallam, 2002, p. 157), discriminaram como estratégias comuns entre os professores de instrumento o aumento gradual da pulsação, a determinação de objectivos específicos para cada sessão de estudo, a realização de anotações nas partituras, a preferência por períodos curtos de trabalho em detrimento de um único de maior duração e a utilização do metrónomo. Outras estratégias como cantar, solfejar, separar as dificuldades por mãos, gravar peças de modo a serem debatidas, ouvir outras interpretações, utilizar afinadores, alterar ritmos, principiar as sessões de estudo pelos fragmentos mais difíceis, usar sugestões não musicais ou manter um diário de estudo são igualmente úteis (S. Hallam et al., 2012, p. 673; Susan Hallam, 1995, p. 17; Smith, 2005, p. 57; Townsend, 2012, p. 405).

É muito importante que a prática musical seja orientada para objectivos concretos, de fácil compreensão, e que os alunos se envolvam activamente na resolução das

suas dificuldades (Forcada-Delgado, 2014, p. 41; Smith, 2005, p. 51; Townsend, 2012, p. 404). Para além da prática física, devem ser incentivadas estratégias cognitivas que incluam a prática mental, a memorização, a análise da obra e a metacognição (Barry e Hallam, 2002, p. 153; Cahn, 2007, p. 188; S. Hallam et al., 2012, p. 673; Susan Hallam, 2001, p. 22; Highben e Palmer, 2011, p. 6; McPherson, 2005, p. 6).

## Contexto e Objectivo

Os 36 estudos elementares e progressivos Op. 20 de Heinrich Ernst Kayser (1815-1888) são recorrentemente utilizados em Portugal entre os segundo e quarto graus como preparação para os estudos de Kreutzer, Fiorillo, Mazas e Leonard. As edições disponíveis, editadas por Joseph Gingold, Louis Svecenski, Maxim Jacobsen, Hans Sitt, Renato Zanettovich, entre outros, raramente ultrapassam a simples apresentação de dedilhações e arcadas.

Esta investigação apresenta exercícios preparatórios para cinco desses estudos, seleccionados do programa oficial de violino português, e exemplificativos de diversas técnicas violinísticas. Os pressupostos utilizados são a simplificação e o isolamento dos processos envolvidos. Apresentam-se exercícios específicos para a realização de mudanças de posição, controlo de arco e qualidade de som, aplicação de padrões de dedos para auxiliar a afinação, simplificação de ornamentos e técnicas de incremento de velocidade e precisão.

## Apresentação dos estudos escolhidos

Inteiramente na primeira posição, o estudo nº 4 é constituído por intervalos sucessivos de terceira e quarta e sequências arpejadas. A sua utilidade assenta na prática de passagens velozes, caracterizadas pela rápida repetição de pequenos intervalos e do número elevado de notas por arcada.



Figura 1 - Estudo Op. 20 nº 4 de Kayser, início



O último estudo escolhido, o 17, apresenta uma melodia entre a primeira e a



terceira posições. O segundo motivo é de carácter rítmico e resolutivo.

Figura 5- Estudo Op. 20 nº 17 de Kayser, início; c. 37

### Parâmetros do som

O som do violino depende da velocidade, pressão e ponto de contacto do arco com as cordas (Galamian, 1985, p. 55; Gerle, 1991, p. 43; H. Sá, 2013, p. 2). A velocidade e pressão são proporcionais à quantidade de som produzida. Já a distância ao cavalete, é inversamente proporcional. Gerle (1991, 44) traduz a

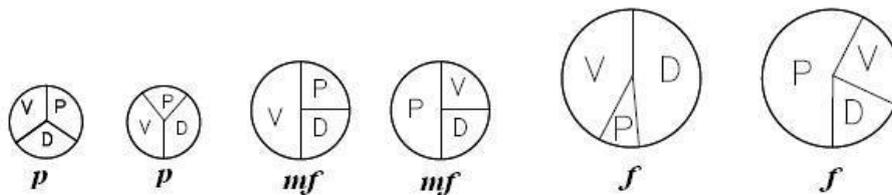
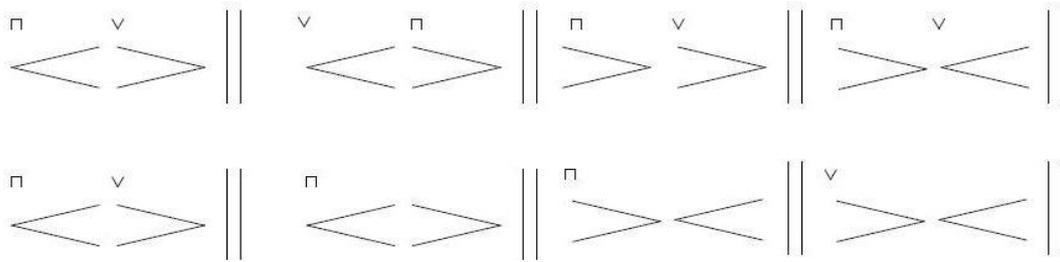


Figura 6 - Parâmetros envolvidos na produção de som e as dinâmicas, adaptado de Gerle (1991, c. 44)

relação destes três parâmetros e a consequente dinâmica em seis gráficos circulares.

A análise dos gráficos anteriores evidencia a possibilidade de obter a mesma dinâmica com diferentes combinações de velocidade (V), pressão (P) e distância ao cavalete (D), o que permite o ajustamento a diversos tipos de repertório. Galamian (1985, p. 103) propõe um exercício de controlo de dinâmicas (Fig. 7) a praticar inicialmente nas sete possibilidades de cordas soltas, adaptado posteriormente aos trechos musicais do repertório.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Quatro cordas soltas, a que se somam três conjuntos de notas duplas.



*Figura 7 - Exercícios de controlo de dinâmicas Galamian (1985, 103)*

A melhor sonoridade de cada trecho musical será alcançada através da experimentação de várias distâncias do arco ao cavalete (Fischer, 1997, p. 41; Galamian, 1985, p. 59; Gerle, 1991, p. 41). Em dinâmicas fortes, o arco deve aproximar-se do cavalete para obter mais harmónicos e assim um som mais brilhante. Aquando do inverso, deve ser posicionado mais próximo da escala. Em dinâmicas intermédias, o arco deve ser colocado equitativamente entre a escala e o cavalete. Existem porém outros parâmetros que condicionam este princípio. Em posições elevadas, o menor comprimento útil da corda implica que o ponto de contacto deverá aproximar-se do cavalete (Fischer, 1997, p. 41). Para além disso, também a espessura das cordas influencia a escolha do local de ataque do arco (Galamian, 1985, p. 59). As cordas agudas permitem maior aproximação do cavalete que as graves, o que é especialmente pertinente na execução de acordes.

### **Distribuição de arco**

Nos instrumentos de cordas friccionadas, a distribuição das arcadas é determinante para a qualidade do som. Se a dinâmica pretendida for uniforme, considera-se que durações rítmicas iguais requerem o mesmo comprimento de arco (Capet, 1916, pp. 14–15; Courvoisier, 2006, p. 37; Gerle, 1991, p. 40). Capet preconiza divisões do arco em dois, três, quatro e oito segmentos, para facilitar essa distribuição.

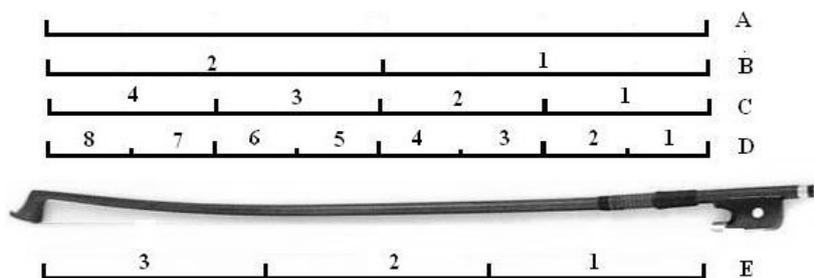


Figura 8 - Divisões do arco em dois, quatro, oito (em cima) e em três segmentos (em baixo)

Figura 9 - Exemplo de divisão de arco, L. Beethoven, Sonata Primavera, Allegro, c.1-4

Na figura anterior, descritiva desta prática, mantém-se a proporcionalidade das arcadas entre as diferentes figuras rítmicas. Desta forma, metade do arco será usado na primeira mínima (C1-2) e a restante nas oito semicolcheias (C3-4). De igual modo, no terceiro compasso empregar-se-á metade do arco (C1-2) para a semínima com ponto e colcheia e a outra metade (C3-4) para as quatro colcheias.

Figura 10 – Distribuição de arco aplicada ao Estudo nº 4 de Kayser

Transpondo este princípio para o estudo nº 4 de Kayser, deve utilizar-se o mesmo comprimento de arco para cada grupo de quatro semicolcheias, utilizando todo o comprimento deste (C1-C4) ou apenas metade (C2-C3). No caso de compassos de divisão impar é necessária uma análise casuística.



Figura 11 - Análise das arcadas, Kayser Estudo nº 17, início

O compasso quinário do estudo nº 17 implica uma divisão da arcada similar à subdivisão do compasso (3+2). Assim, na *anacruse* e nos três primeiros tempos, deve utilizar-se uma divisão tripartida da arcada (E1-E3) e, nas duas notas finais, o parcelamento em partes iguais (B1-B2).

Outra metodologia para aprimorar o controlo de arco é o posicionamento da mão direita, similar ao utilizado na técnica barroca, mais afastada do talão, diminuindo o comprimento útil das cerdas. Apesar de esta técnica se afigurar como uma dificuldade acrescida, será, com alguma prática, recompensada aquando da pega de arco junto do talão com um som de maior quantidade e qualidade.

### **Vibrato**

Outra das características essenciais do som na moderna técnica violinística é o *vibrato* que pode ser ensinado desde os primeiros anos de aprendizagem instrumental e, por inerência, nos estudos de Kayser. Um dos exercícios preparatórios consiste em deslizar um ou mais dedos da mão esquerda sobre a escala até uma posição elevada, regressando em seguida ao ponto original. Este exercício visa a flexibilização do pulso esquerdo (Fischbach & Frost, 1997, p. 2). A amplitude deste movimento deverá ser diminuída progressivamente até ao intervalo de meio-tom (Hauck, 1997, p. 85). Os mesmos autores propõem outros exercícios em que a palma da mão esquerda, apoiada na ilharga do violino, percute no tampo superior do instrumento ou na escala diferentes células rítmicas. Inicialmente aconselha-se um baixo número de repetições, aumentado progressivamente conforme as possibilidades do aluno.



Figura 12 - Exemplos de células rítmicas para preparação do vibrato, Fischbach & Frost (1997, p. 2)

Nos exercícios de *vibrato* com sons de altura definida sugere-se o apoio da voluta do violino numa parede, para conferir maior liberdade ao polegar esquerdo.

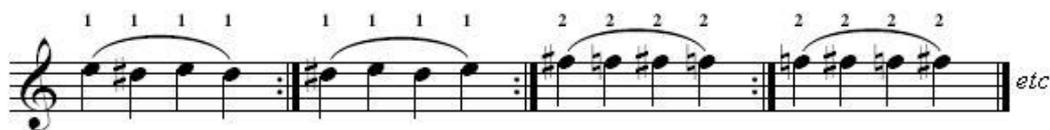


Figura 13 - Exercícios de vibrato com sons de altura definida

Inicialmente propõe-se a execução destes exercícios na quarta posição pois permite algum apoio sobre a ilharga, o que facilita a movimentação tanto do pulso como dos dedos. Existem três tipos de *vibrato* - de dedo, pulso e braço - e podem ser combinados (Galamian, 1985, p. 38). No entanto, uma vez que as suas características contribuem para uma maior paleta tímbrica, considero o seu estudo individualizado de grande pertinência. No *vibrato* de pulso, estes exercícios são executados com o polegar fixo, sem pressionar o violino. No *vibrato* de braço, este dedo deve deslizar sobre o instrumento. Já o *vibrato* de dedo, de menor amplitude, é considerado um complemento do *vibrato* de pulso (Hauck, 1997, p. 86). Galamian (1985, p. 41) considera-o mais difícil que os anteriores e aconselha a sua aprendizagem em último lugar. De modo a exercitar o *vibrato* de dedo, Flesch, (2000, p. 22) propõe a alternância entre uma nota pisada superficialmente, como um harmónico, e outra pisada no mesmo local, movendo a articulação entre as falanges distal e central.

## Afinação

É importantíssimo desenvolver desde os primeiros anos rotinas básicas que permitam uma boa afinação. Um dos exercícios mais eficientes consiste na redução das passagens musicais a padrões ou sequências. Esta estratégia permite maior percepção dos intervalos musicais e das distâncias entre os dedos que lhes correspondem (Gerle, 1983, p. 37; Foletto, 2010, p. 78). Gerle (1983, pp. 89–93) sistematizou vinte e um padrões de dedos resumindo as combinações de intervalos da técnica violinística. Desses, sete são os mais utilizados pois abarcam o intervalo recorrente da mão esquerda, de quarta.



Figura 14 - Sete padrões fundamentais. Adaptado de Gerle (1983, p. 89-93)

O exercício que se segue, relativo ao estudo nº 4, é exemplificativo deste tipo de estratégia. Se as dezasseis notas por arcada da versão original (Fig. 10) se demonstrarem demasiado difíceis, a sua redução numa fase preliminar para quatro ou oito notas ajudará a superar esse constrangimento (Fig. 15 e 16).



Figura 15 – Simplificação melódica, Estudo nº 4, início

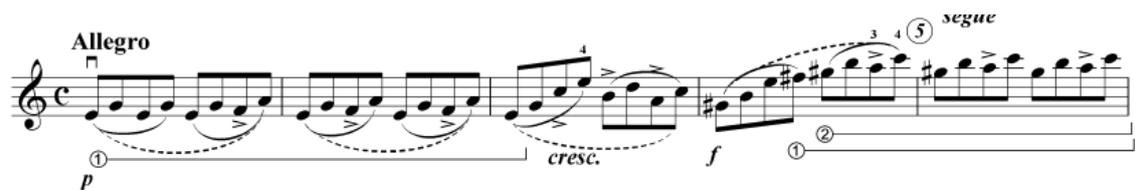
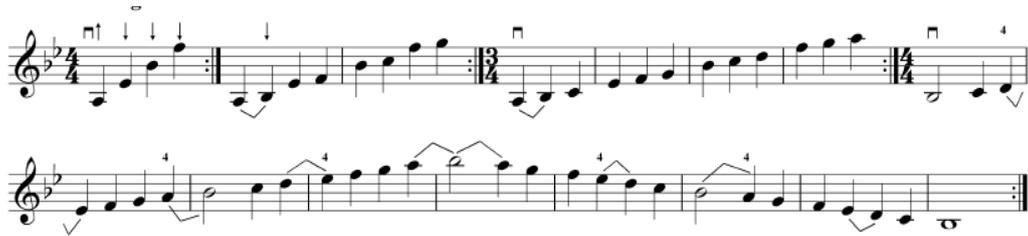


Figura 16 – Simplificação em colcheias do estudo nº4 de Kayser

Esta proposta, extensível a todo o estudo, poderá ser praticada com uma semínima por arco até se alcançar uma boa afinação, aumentando em seguida o número de notas por arcada. De seguida proponho uma versão em colcheias com quatro e oito notas por arcada, que se diferencia do estudo original apenas pelo menor número de repetições (Fig. 16).

Figura 17 – Estudo de posicionamento de dedos; Kayser, Estudo nº 7, início



Outro tipo de abordagem, relacionada com a identificação dos padrões, passa pelo reconhecimento do posicionamento dos dedos da mão esquerda sobre as quatro cordas e dos tons e meios-tons envolvidos (Ysaÿe, 1967, p. 7). Este método consiste na colocação do primeiro dedo sobre as quatro cordas de forma sucessiva e ascendente. Em seguida são posicionados o primeiro e o segundo dedos, posteriormente os três primeiros dedos e por último os quatro dedos, o que se afigura como uma típica escala (Fig.17).

Outras estratégias para melhorar a afinação são o uso de notas duplas e a comparação de intervalos, geralmente envolvendo cordas soltas (H. Sá, 2013, p. 10). A prática simultânea de dois sons, ainda que difícil de executar pelos alunos menos experientes, permite um controlo muito assertivo da afinação. Esta técnica potencia o aparecimento de harmónicos que conferem um timbre característico ao intervalo, quando correctamente afinado. É o que se propõe no exercício seguinte, relativo ao início do estudo nº 7, em que as notas são tocadas individualmente e depois de forma simultânea.



Figura 18 - Exercícios preparatórios com notas duplas. Estudo nº 7, início

As figuras seguintes ilustram a utilização de cordas soltas, aproveitando o intervalo de oitava perfeita, para auxiliar a afinação nas mudanças de posição.



Figura 19 - Utilização de cordas soltas como auxiliar de afinação, Estudo nº 14, c. 6 e 32

O conhecimento espacial da escala é igualmente pertinente no caso das extensões, exemplificadas nesta investigação pelos compassos 3 e 8 do estudo 7. No compasso três, propõe-se um exercício cromático, conjugando as dimensões auditiva e táctil dos três meios-tons que compõem o intervalo de terceira menor, entre o *lá* e o *dó* (Fig. 20).



Similar procedimento será aplicável no compasso 8 (Fig. 21). Neste *Figura 20 - Exercícios de preparação da extensão e do arpejo, Estudo nº 7, c. 3*

compasso é possível comparar a afinação da extensão com uma nota mais usual na primeira posição, o *si*.



*Figura 21 - Exercício de comparação de afinação, Estudo nº 7, c. 8*

Outra das metodologias para melhorar a afinação é a execução da passagem na primeira posição para facilitar o reconhecimento auditivo, como veremos adiante aplicada ao compasso 35 do estudo nº 14 (Fig. 30).

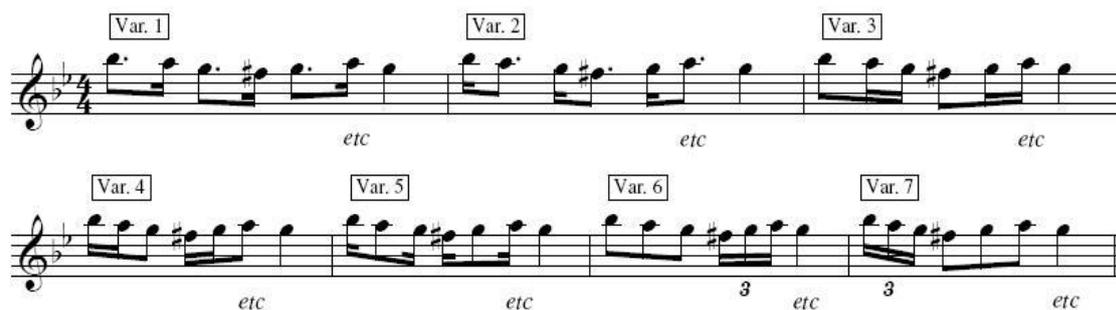
### Variações rítmicas e deslocções

A aplicação de variações rítmicas melhora a destreza e rigor rítmico (Flesch, 2000, p. 154). Galamian e Neumann (1977) sistematizaram centenas de variações rítmicas, agrupadas entre uma e dezasseis notas. O objectivo desta metodologia é melhorar a coordenação através do uso de células rítmicas variantes da original, aproveitando a alternância entre notas rápidas e lentas. Exemplifica-se em seguida este princípio com seis variações de quatro notas.



*Figura 22 – Seis variações rítmicas de quatro notas, H. Sá (2013, p. 83)*

As duas primeiras variações permitem a prática de quatro transições rápidas com duas notas. A primeira delas, entre a segunda e a terceira notas e da quarta



para a quinta, similar à primeira. Na segunda variação, as transições rápidas localizam-se entre a primeira e a segunda notas e da terceira para a quarta. Para exercitar grupos de três notas rápidas podem ser utilizadas a terceira, quarta e quinta variações da figura anterior (H. J. Sá, 2013, p. 12; 83). Em seguida apresentam-se duas figuras exemplificativas desta metodologia, com grupos de três e quatro notas. A primeira exemplifica a aplicação de oito variações no estudo nº 7, que poderiam, por exemplo, ser utilizadas na secção central, *marcato assai*, do estudo nº 15. Na figura 24 estão expostas sete variações com grupos de três notas.

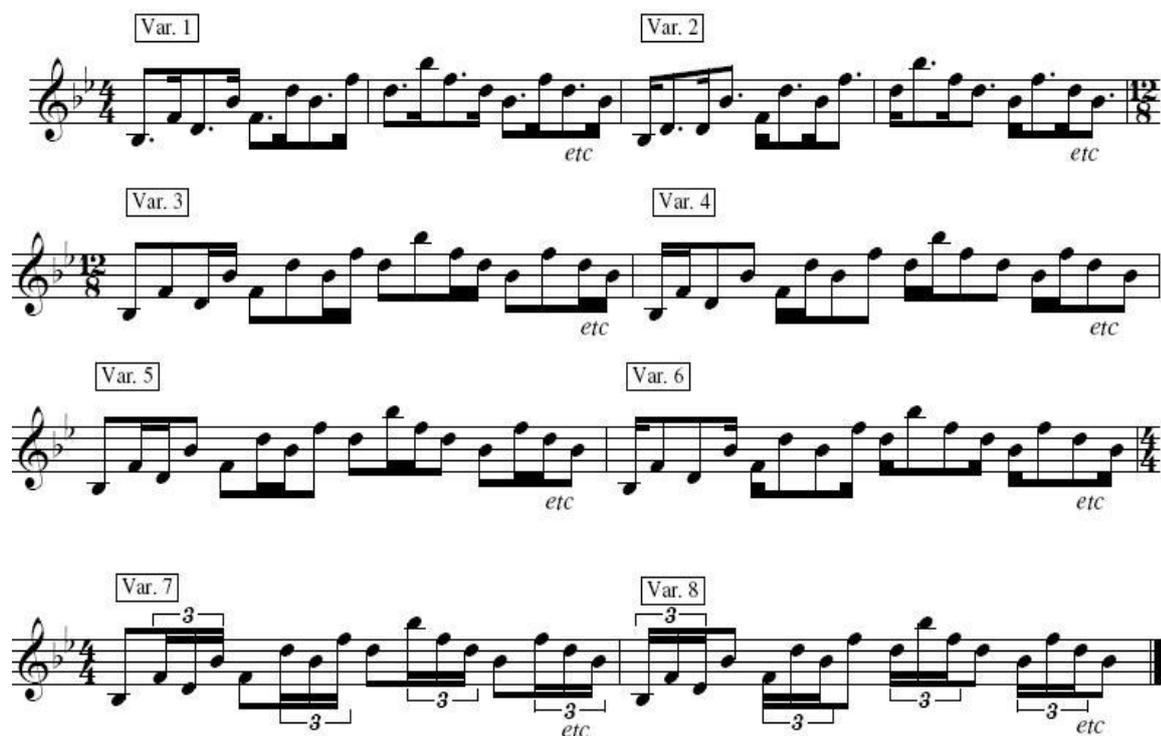


Figura 23 - Variações rítmicas de quatro notas aplicadas ao estudo nº 7, c. 1

Figura 24 - Variações rítmicas de três notas aplicadas ao estudo nº 17, c. 23

Outra metodologia igualmente útil na melhoria da técnica da mão esquerda é o método das deslocações. Estas consistem na transferência do tempo forte da primeira nota do grupo para uma das restantes, têm como objectivo alcançar maior igualdade na articulação e rigor rítmico, e podem ser utilizadas em células isorrítmicas ou ritmos diversos. A deslocação pode ser realizada na subdivisão do tempo ou do compasso, como se pode verificar nos exemplos seguintes.<sup>3</sup>

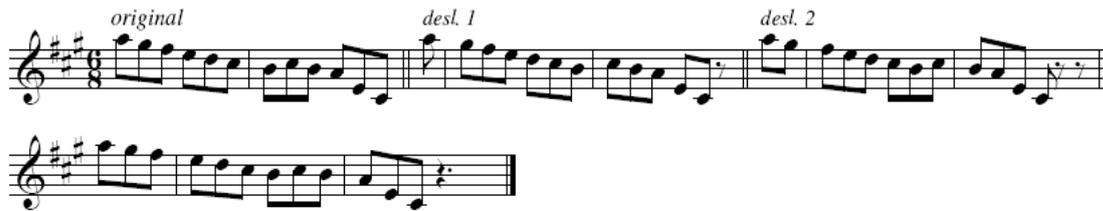


Figura 25 - Deslocações com grupos de três notas no tempo (em cima) e no compasso (em baixo), Estudo nº 5, c. 1



Figura 26 - Deslocações com grupos de quatro notas, Estudo nº 14, c. 4

---

<sup>3</sup> Poder-se-ia também deslocar o tempo forte para a quarta nota do exemplo da figura 26. Porém, neste caso, essa proposta reforçaria a acentuação inestética da última nota, contrária ao diminuendo indicado.

## Articulação

Os estudos Op. 20 de Kayser empregam as articulações básicas da técnica violinística, *detaché*, *legato*, *martelé*, *staccato*, *spiccato* e *staccato volante*. Uma das abordagens para principiar a aprendizagem destas técnicas é o uso de cordas soltas, isolando a mão direita das dificuldades inerentes à mão esquerda. A técnica de *detaché* implica muita flexibilidade de modo a conseguir transições subtis entre arcadas. Capet (1916, p. 41) advoga o uso de metade ou dos dois terços superiores na sua execução. O *legato* caracteriza-se pela execução de mais de uma nota na mesma arcada. A maior dificuldade desta técnica é a gestão do comprimento de cordas dedicado a cada nota, pois este é inversamente proporcional ao número de figuras a executar. Assim, propõe-se o aumento gradual do número de notas envolvidas. O *staccato* é uma arcada rápida e curta em que usualmente são usados os terços extremos (Fig. 27).



Figura 27 - Localização das zonas para a execução do *staccato* (em cima) e do *martelé* (em baixo)

A diferença entre *staccato* e *martelé* reside na maior energia aplicada na segunda. (Capet, 1916, p. 49) aconselha a utilização dos extremos do arco na execução do *martelé*. A mais curta das articulações abordadas por Kayser nestes estudos é o *spiccato*, caracterizado pela utilização curtíssima do arco e pelo saltitar sobre a corda. A localização mais propícia para a execução desta técnica depende da curvatura do arco e da velocidade da passagem. Genericamente o *spiccato* obtém-se junto do terço inferior mas o aumento da velocidade acarretará maior distância ao talão. O *staccato volante*, auditivamente semelhante ao *staccato*, distingue-se do anterior pelo uso de uma arcada única e implica uma técnica completamente diferente da anterior. Nos estudos selecionados só existe *staccato volante* ascendente, o mais frequente e de menor dificuldade. Propõe-se em seguida um exercício preparatório desta técnica (H. J. Sá, 2013, p. 14):



A passagem seguinte é das mais complexas do estudo nº 14 pela conjugação de

Figura 28 - Exercício preparatório de *staccato volante*

diferentes articulações e uma mudança de posição, pelo que se propõe a individualização dessas dificuldades. Na mão direita, procedeu-se à redução da

passagem às cordas soltas correspondentes de modo a facilitar a memorização cinestésica do braço direito (Fig. 29).<sup>4</sup>



Figura 29- Versão original e redução às cordas soltas correspondentes; Estudo nº 14, c. 36-37

Depois deste passo inicial, propõe-se o domínio da afinação mantendo a arcada o mais simples possível, com notas separadas (Fig. 30 topo). Posteriormente podem acrescentar-se notas a cada arcada, introdutórias à articulação de *staccatto*, antes da abordagem da versão original (Fig. 30, arcadas inferiores).



Figura 30 - Simplificação de arcadas e transposição do trecho para a primeira posição (esquerda); O mesmo trecho com mudanças de posição (direita). Estudo nº 14 c. 35-36

<sup>4</sup> Pode igualmente aplicar-se esta metodologia aos sucessivos cruzamentos de corda do estudo nº 7.

## Mudanças de posição

Nos estudos escolhidos para esta investigação existem vários trechos na terceira posição. Nesta fase, penso ser suficiente a aprendizagem de mudanças de posição que originam *portamenti* tipo B, na designação de Flesch, com transições realizadas pelo dedo inicial (Baillot, 1834, p. 93; Courvoisier, 2006, p. 20; Flesch, 2000, p. 15; Galamian, 1985, p. 27). Caso as notas de partida e chegada não impliquem o uso do mesmo dedo, é necessária uma nota de transição, como são os casos dos c.5 e c.43-44 do estudo nº 14. No c. 5 sugere-se que a nota de chegada, *ré*, seja tocada previamente na primeira posição, como modelo comparativo de afinação (Fig. 31 A). Neste caso aproveita-se a nota de chegada para estabelecer um intervalo de oitava perfeita com a corda solta do violino *ré* e confirmar a afinação. Pode então incrementar-se a velocidade da mudança de posição, diminuindo o *glissando* envolvido (Figs. 31 e 32 B, C e D; Fig. 33 C e D).

Figura 31 - Mudança de posição ascendente com o primeiro dedo como nota de transição, Estudo nº 14, c. 5



Figura 32 - Mudança de posição ascendente com o segundo dedo como nota de transição, Estudo nº 14 c. 43-44





Figura 33 - Mudanças de posição descendentes com o primeiro dedo como nota de transição, Estudo nº 14, c. 37 e 43

## Ornamentação

Nos estudos selecionados existem dois tipos de ornamentos, as *apoggiaturas* do estudo 14 e os *trilos* do 15º. No primeiro caso, as *apoggiaturas* formam com as notas reais que lhes sucedem grupos de quatro elementos pelo que pode ser interessante adaptar as variações rítmicas já referidas. O estudo das ornamentações deve ser iniciado após um razoável controlo da melodia de base. Sugere-se a abordagem dos *trilos* substituindo este ornamento por um mordente (Fig. 34 topo) e seguidamente, uma septina, (Fig.34 baixo).



Figura 34 - Simplificação de trilos, Estudo nº 15, início

Para além dos exercícios anteriores, propõem-se duas rotinas para incrementar a velocidade dos *trilos*. A primeira inicia-se com a prática lenta em semínimas (Fig.35 topo). Posteriormente esta célula rítmica pode ser substituída por colcheias, tercinas e semicolcheias aumentando progressivamente a velocidade do *trilo* (Dounis, 2005, p. 220).<sup>5</sup>

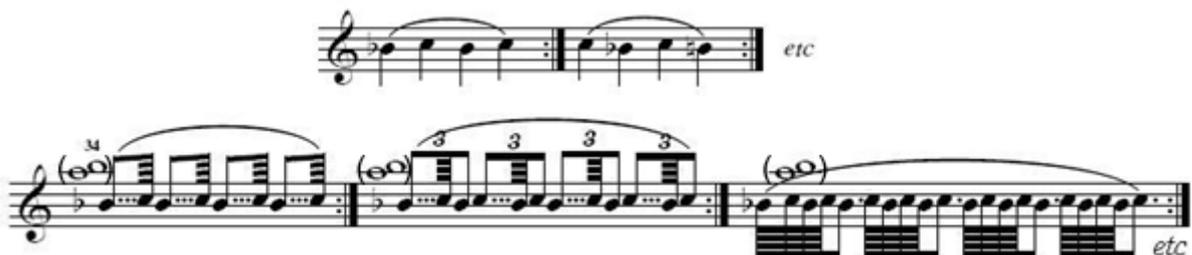


Figura 35 - Incremento de velocidade em trilos, adaptado de Dounis 2005, p.220, Estudo nº 15, início

<sup>5</sup> As notas em semibreves devem ser inaudíveis. A sua notação significa que o terceiro e quarto dedos se devem manter sobre a corda.

## Acordes

A metodologia proposta para a aprendizagem dos acordes separa as técnicas de mão direita e esquerda. Propõe-se a movimentação do arco apenas nas cordas soltas, desdobrando o acorde em grupos de notas duplas de acordo com o indicado inicialmente na figura seguinte.<sup>6</sup> Só então é iniciada a aprendizagem do acorde com as notas originais, ainda que com um desdobramento em duas partes, similar ao realizado anteriormente.



Figura 36 - Exercício de acordes, Estudo nº 14, c. 63

As versões dos dois últimos compassos da figura anterior são auditivamente muito similares ao que se pretende da execução de um acorde.

## Discussão

Na aprendizagem instrumental, a prática regular e contínua é essencial para a obtenção de resultados de excelência (Sloboda, J.A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, 1996, p. 287). Surge porém a necessidade de perceber quais as metodologias que tornam essa prática mais efectiva. Nesse sentido, diversos autores referem a importância da organização do estudo e o seu direccionamento para a identificação dos erros e a aplicação de estratégias diferenciadas para a superação dos mesmos (Duke et al., 2009, p. 318; Eales, 1992, p. 98; Susan Hallam, 1995, p. 3, 2004, p. 168; Miksza, 2007, p. 359).

Para além da prática, também a motivação afecta de forma determinante a aprendizagem, sendo mais eficaz o reforço positivo, comparativamente ao uso de punições, especialmente em alunos com altos níveis de sensibilidade à crítica (Atlas, Taggart, & Goodell, 2004, p. 85).

Se no passado violinistas como Otakar Ševčík, Demetrius Constantine Dounis ou Henry Schradieck preconizaram a prática individualizada e exaustiva das

---

<sup>6</sup> O desdobramento proposto nesta investigação assenta em objectivos pedagógicos naturalmente redutores. Existem diversas abordagens estéticas que se aproveitaram da dificuldade em tocar três ou quatro notas em simultâneo. Vide (Brito, 2012, p. 15; Galamian, 1985, p. 88; Nelson, 2003, p. 96; Ungureanu, 2010, p. 348).

diferentes técnicas violinísticas como metodologia mais eficiente, actualmente a ênfase da prática instrumental assenta no recurso a metodologias que privilegiam o sentido crítico e a procura activa de soluções por parte dos alunos (Eales, 1992, p. 98; Kolneder, 2003; Nelson, 2003, p. 180). Nessa perspectiva, a presente investigação apresenta metodologias que permitem um conhecimento relativamente amplo dos fundamentos da técnica violinística e que poderão ser extrapolados para a aprendizagem de outras obras musicais.

## Referências Bibliográficas

- Atlas, G. D., Taggart, T., & Goodell, D. J. (2004). The effects of sensitivity to criticism on motivation and performance in music students. *British Journal of Music Education*, 21(1), 81–87. doi:10.1017/S0265051703005540
- Baillot, P. (1834). *L'art du violon*. Berlim: A. M. Schlesinger.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & Psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–165). Oxford: Oxford university Press.
- Brito, H. M. (2012). *O Violino como instrumento polifônico: Evolução e interpretação*. Dissertação de Mestrado em Música. Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Cahn, D. (2007). The effects of varying ratios of physical and mental practice, and task difficulty on performance of a tonal pattern. *Psychology of Music*, 36(2), 179–191. doi:10.1177/0305735607085011
- Capet, L. (1916). *Superior bowing technique*. Encore Music Publishers.
- Courvoisier, K. (2006). *The Technique of violin playing – The Joachim Method*. Nova Iorque: Dover.
- Dounis, D. C. (2005). *The Dounis Collection: Eleven books of studies for the violin Op. 12, 15, 16, 18, 20, 21, 27, 29, 30*. Nova Iorque: Carl Fischer.
- Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310–321. doi:10.1177/0022429408328851
- Eales, A. (1992). The fundamentals of violin playing and teaching. In R. Stowell (Ed.), *The Cambridge Companion to the Violin* (pp. 92–121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fischbach, G., & Frost, R. (1997). *Viva vibrato!* San Diego: Neil A. Kjos Music Company.
- Fischer, S. (1997). *Basics*. Londres: Edition Peters.
- Flesch, C. (2000). *The Art of Violin Playing: Book One*. Nova Iorque: Carl Fischer.
- Foletto, C. G. (2010). *Padrões de dedos: Uma contribuição à técnica violinística aplicada a alunos do ensino superior*. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Forcada-Delgado, C. (2014). *Good practice in violin pedagogy: Psychological aspects related to the acquisition of motor skills*. Birmingham City University. Birmingham
- Galamian, I. (1985). *Principles of Violin Playing & Teaching*. Ann Arbor: Shar.
- Galamian, I., & Neumann, F. (1977). *Contemporary violin technique: Scale and arpeggio exercises with bowing and rhythm patterns*. Nova Iorque: Galaxy Music Corporation
- Gerle, R. (1983). *The art of practising the violin*. Londres: Stainer & Bell.
- Gerle, R. (1991). *The art of bowing practise*. Londres: Stainer & Bell.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' orientations to practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education* *British Journal of Music Education* *British Journal of Music Education*, 12(12), 3–19. doi:10.1017/S0265051700002357
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implication for education. *British Journal of Music Education*, 18(01), 27–39. doi:10.1017/S0265051701000122
- Hallam, S. (2004). How important is practicing as a predictor of learning outcomes in instrumental music? In S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. Gjerdingen, & P. Webster (Eds.), *Music Perception & Cognition* (pp. 165–168). Evanston, IL: Causal Productions.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. doi:10.1177/0305735612443868
- Hauck, W. (1997). *Vibrato on the violin*. Londres: Bosworth.
- Highben, Z., & Palmer, C. (2011). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159(159), 58–65. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40319208>
- Kolneder, W. (2003). *The Amadeus book of the violin: Construction, History and Music*. Cambridge: Amadeus Press.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. doi:10.1177/0305735605048012
- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of*

- Research in Music Education*, 55(4), 359–375. doi:10.1177/0022429408317513
- Nelson, S. M. (2003). *The violin and viola*. Mineola: Dover.
- Sá, H. J. (2013). *Como estudar os Estudos para violino Op. 20 de H. E. Kayser*. Lisboa: AvA Musical Editions.
- Sloboda, J.A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(November 2015), 287–309. doi:10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36–57. doi:10.1177/0305735605048013
- Townsend, B. (2012). Understanding PRACTICE: An acronym for the holistic approach to practice. *International Journal of Music Education*, 30(4), 397–408 doi:10.1177/0255761412459168
- Trindade, A. S. M. da S. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Ungureanu, R. (2010). *Bach: “Sei Solo á Violino”*. *Novos caminhos interpretativos*. Tese de Doutoramento em Música. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Ysaÿe, E. (1967). *Exercices et gammes*. Bruxelas: Éditions Ysaÿe.

# MUSICAR WUYTACK: AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS

---

Cândida Oliveira

Graça Boal-Palheiros

## Resumo

### Contexto

*Musicar Wuytack - Fazer música com alegria!* é um projeto promovido pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical que visa desenvolver a educação musical das crianças em escolas públicas, segundo os princípios e metodologias da Pedagogia Musical Wuytack. O projeto foi implementado em 2014-2015 em três escolas do 1º Ciclo EB/JI num bairro social da cidade do Porto. As turmas abrangidas foram selecionadas em função do interesse e da motivação das respetivas professoras.

### Objetivo

O objetivo deste estudo foi analisar a implementação do projeto e investigar o possível impacto que as aulas e outras atividades musicais tiveram nos participantes. Pretendeu-se também compreender em que medida as aulas lecionadas segundo a Pedagogia Musical Wuytack motivam as crianças e contribuem para a aquisição de competências musicais e gerais.

### Metodologia

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e mista, incluindo vários métodos de recolha de dados: descrição da documentação referente ao projeto; descrição das atividades musicais realizadas pela professora de música; realização de um questionário às crianças e de entrevistas estruturadas às professoras, para compreender as suas perceções sobre o projeto. Participaram neste estudo crianças do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo, as professoras das turmas e uma professora de música.

### Resultados

Os resultados dos questionários e das entrevistas indicam que as crianças estiveram bastante motivadas no projeto e reconhecem ter aprendido. As crianças destacam atividades como cantar, tocar, dançar, ouvir e o teatro musical com fantoches, entre as suas preferidas. Também afirmaram que encaravam o dia da aula de música como um dia especial. As professoras inquiridas reconhecem as vantagens e as melhorias que este projeto teve nas crianças, em geral, destacando não apenas o seu desenvolvimento musical, mas também o desenvolvimento de competências gerais. Uma das professoras refere como principal característica do projeto *'A felicidade que houve nas crianças, as crianças felizes são crianças com mais sucesso na escola'*.

**Palavras-chave:** Pedagogia Musical Wuytack, Educação Musical, crianças e projeto.

## Enquadramento Teórico

A investigação no domínio do desenvolvimento musical sugere que os seres humanos nascem com um grande potencial musical e que as crianças pequenas possuem competências musicais notáveis (Trehub, 2006). O desenvolvimento musical ocorre através da enculturação, pela exposição regular à música de uma cultura, e através do treino (Sloboda, 1985). Os educadores salientam a importância da educação musical desde os primeiros anos de vida, pois o potencial de aprendizagem das crianças é muito elevado (Gordon, 2000) e o seu desenvolvimento musical pode ser acelerado com a prática. Cantar canções com mímica, fazer movimento e jogos musicais desenvolve a linguagem, a coordenação motora e a comunicação. Muitos estudos indicam os benefícios da aprendizagem musical nas capacidades cognitivas, linguísticas, lógicas e espaciais (Rauscher, 2009; Schellenberg, 2003) e outros salientam o seu impacto no desenvolvimento da concentração, criatividade, sensibilidade emocional, disciplina, auto-confiança e sociabilidade. Em suma, a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, bem como para o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar das crianças (Hallam, 2010).

## A Pedagogia Musical Wuytack

A partir das ideias da *Orff-Schulwerk* – obra escolar de Carl Orff, a Pedagogia Musical Wuytack tem sido desenvolvida pelo pedagogo e compositor belga Jos Wuytack em mais de cinquenta países em todo o mundo (Boal-Palheiros, 1998). Um princípio fundamental é o de que todas as crianças, não apenas as mais dotadas, devem ter acesso à educação musical. As crianças aprendem música melhor quando aprendem de uma maneira ativa, criativa e em comunidade, e fazem música com alegria. Wuytack (1993) inspira-se nos conceitos de *Musikae* da Antiga Grécia, que representa a unidade da palavra, do som e do movimento, e de *música elementar* de Orff (1963), que combina o ritmo da palavra, a improvisação e a dança, envolvendo as crianças como participantes.

Para Wuytack (1982), a educação musical integra três formas de expressão artística: *verbal* (poesia, drama, teatro), *musical – vocal e instrumental* (cantar, tocar, criar, improvisar) e *corporal* (movimento, mímica, dança). A voz e o corpo das crianças são instrumentos naturais e são, por isso, o primeiro meio de expressão musical. Os instrumentos musicais são uma extensão do corpo, não substituindo, mas enriquecendo, a expressão vocal (Wuytack, 1970). Os *Instrumentos Orff* (percussão de altura determinada – jogo de sinos, xilofone, metalofone e de altura

indeterminada – metais, madeiras e peles), concebido por Orff, representam um recurso útil na sala de aula: são especialmente adequados às crianças porque são pequenos e relativamente fáceis de tocar, possuem timbres variados e formam um conjunto ‘multicultural’, que evoca instrumentos tradicionais de diversas culturas do mundo (Wuytack, 1993).

Wuytack considera que ouvir música é também uma componente essencial da educação musical, tendo concebido uma pedagogia de *audição musical ativa com o musicograma* para ensinar crianças e jovens sem treino musical a ouvirem música erudita (Wuytack, 1971). Esta pedagogia solicita a participação física e mental do ouvinte e utiliza a percepção visual para melhorar a percepção musical. Propõe que as crianças aprendam previamente os materiais temáticos da música, preparando a audição por meio da expressão verbal, vocal, corporal, ou instrumental; e que a ouçam, visualizando um esquema da música denominado *musicograma* (Wuytack, 1975; 1984; 1989). Quando ouvem música erudita que é, para elas, complexa e pouco familiar, as crianças têm dificuldade em focar a atenção. Um estudo sugere que a utilização da audição musical activa antes e durante a audição, aumenta a concentração das crianças na música, a sua compreensão e o prazer de a ouvir (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006).

### **Princípios pedagógicos em educação musical**

Wuytack (2008) propõe um conjunto de princípios pedagógicos para ensinar música às crianças, articulados com metodologias claras para orientar os professores, dos quais destacamos: A **atividade** é uma palavra-chave na aprendizagem e, em particular, na experiência musical. Desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração e leva a criança a participar e a envolver-se melhor no processo de aprendizagem musical.

A **criatividade** desenvolve a imaginação e a compreensão da música. Criar é um processo inerente à música e a criança tem necessidade de se exprimir através dos sons. Assim como aprendemos uma língua para nos exprimirmos e comunicarmos com os outros, também aprendemos música para desenvolvermos e exprimirmos o nosso pensamento musical. As crianças podem criar música usando a voz, o corpo e os instrumentos.

A música em **comunidade** implica uma participação social (Blacking, 1995), sendo a prática musical em grupo um meio privilegiado para desenvolver competências sociais. Pretende-se ensinar tudo a todos e incluir todas as crianças, com diferentes capacidades musicais. O grupo é um apoio, sobretudo para as crianças mais tímidas ou que têm mais dificuldades. Partilhar o prazer de fazer música em

conjunto é, por si só, essencial e promove uma educação musical inclusiva, na medida em que todos têm responsabilidades (o triângulo, que toca uma vez, é tão importante como o xilofone, que toca sempre) e todos contribuem para o grupo de acordo com as suas capacidades, ajudando-se mutuamente e aprendendo uns com os outros (Wuytack, 1993).

A **adaptação** é essencial no ensino e na aprendizagem. Tão importante como planificar uma aula cuidadosamente é ser flexível para mudar a planificação, conforme as circunstâncias e os recursos disponíveis: se na escola não existe instrumental Orff, trabalha-se com a voz e o corpo; se não há espaço suficiente para dançar, realizam-se mímica e percussão corporal. É também necessário adaptar as estratégias de ensino e o repertório musical (estilos musicais, temas das canções, grau de dificuldade das peças) aos contextos específicos e características das crianças – idades, interesses, capacidades, níveis de desenvolvimento e culturas musicais – que coexistem na sala de aula.

A **totalidade** implica a relação entre as partes e o todo, sendo relevante em várias atividades: na *performance* musical, através da unidade entre as expressões verbal, vocal, instrumental e corporal; na estratégia de ensino de uma peça musical, em que as suas partes se aprendem melhor quando são relacionadas com o todo; e na estrutura de uma aula de música, em que as canções e peças aprendidas são integradas numa apresentação no final da aula – um ‘concerto para a televisão’, altamente motivador para crianças e professores. As crianças concentram-se, ouvindo e apreciando a música que fazem, e ficam satisfeitas por terem conseguido realizar um bom trabalho.

### **O prazer de aprender, a alegria de fazer música**

Refletindo sobre como ensinar e aprender, Wuytack (2008) tem sido inspirado por um antigo pensamento Chinês, que põe em prática durante os cursos que orienta e que sintetiza a maneira como ensina e envolve os seus alunos/professores: *‘Diz-me, e eu esqueço-me/*

*Mostra-me, e eu lembro-me/ Envolve-me, e eu compreendo’*. Sobre a atitude dos professores, destacam-se outros aspetos relevantes da sua Pedagogia.

A **alegria** faz parte da vida e da música. Sendo as crianças tão sensíveis à influência dos professores, é essencial transmitir o prazer da prática musical e fazer música... com alegria!

A **emoção** é a razão principal do nosso envolvimento com a música (Sloboda, 1985). As respostas emocionais à música são aprendidas culturalmente e podem ser

educadas, ajudando as crianças a compreender o carácter da música e as emoções que a música pode suscitar.

As **artes** são essenciais na educação (Winner *et al*, 2013) e enriquecem a vida humana. Desenvolvendo a sensibilidade e a expressividade, a música e outras artes (teatro, drama, mímica, dança, pintura, literatura) contribuem para a educação artística das crianças. O **equilíbrio** entre o corpo e a mente implica uma relação entre a cognição e a coordenação motora. A investigação neurológica aponta para o erro da separação entre a mente e o corpo (Damásio, 1994). A experiência musical, envolvendo os domínios cognitivo, afetivo e motor, proporciona este equilíbrio, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. O **movimento** é indispensável para a aprendizagem e o processamento mental (Blakemore, 2003) e intensifica a experiência musical. Os músicos são expressivos com o corpo, enquanto cantam, tocam ou dirigem. Os bebés respondem à música com movimentos corporais e as crianças adoram fazer movimento, improvisado ou associado ao canto e à dança.

A **imitação** de uma ação realizada por um modelo é uma forma comum de aprendizagem. Os bebés imitam expressões dos pais e grande parte do comportamento humano é aprendido através da observação e imitação dos outros. A imitação é fundamental no ensino da música. A **teoria** é importante para compreendermos a música, mas não tem interesse, se não for ligada à prática musical. Ensinamos, partindo sempre da experiência para a teoria.

## **Objetivos do estudo**

Este estudo pretendeu avaliar o Projeto '*Musicar Wuytack. Fazer música com alegria!*', promovido pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical, e que visa desenvolver a educação musical das crianças, segundo os princípios e metodologias da Pedagogia Musical Wuytack (AWPM, 2014). Este projeto fora proposto ao diretor do agrupamento e às diretoras das escolas, começando por ser implementado durante um ano letivo, em quatro turmas. O objetivo do presente estudo foi analisar a implementação deste projeto e investigar o seu possível impacto nos participantes. As atividades musicais implementadas pela professora de música baseiam-se nos princípios pedagógicos, conteúdos e metodologias de Wuytack, em particular, no princípio da totalidade. Pretendeu-se investigar o possível impacto que as aulas, os concertos e outras atividades musicais tiveram nas crianças e professoras. Pretendeu-se também compreender em que medida as aulas lecionadas segundo a Pedagogia Musical Wuytack motivam as crianças e contribuem para a aquisição de competências musicais e gerais.

## **Metodologia**

Utilizou-se uma metodologia mista, de natureza qualitativa, que incluiu vários métodos de recolha de dados. Realizou-se uma breve análise documental dos objetivos do projeto e uma análise da sua implementação, com base nas planificações e reflexões da professora de música, nos inquéritos aos alunos e nas entrevistas às professoras.

Os alunos responderam a um questionário com questões abertas sobre a sua experiência no projeto *Musicar Wuytack*.

A entrevista estruturada realizada às professoras procurou saber a sua opinião acerca do projeto e as suas perceções sobre a possível influência que o projeto teve nas crianças.

## **Participantes**

No questionário, participaram 62 crianças de quatro turmas, com números aproximados de meninas e meninos: 11 crianças do Ensino Pré-Escolar, com 5 anos de idade; e as restantes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com 6 a 9 anos de idade: 20 do 1º ano, 18 do 2º ano, e 15 do 3º ano. Nas entrevistas, participaram cinco professoras: uma educadora, três professoras do 1º Ciclo (duas das quais eram também coordenadoras de Escola) e a professora de educação musical.

## **Procedimento**

Os questionários e as entrevistas foram realizados nas escolas, após o fim do projeto, em Maio de 2015. Todos os alunos e as professoras participaram voluntariamente neste estudo, tendo os encarregados de educação autorizado por escrito a participação das crianças no questionário. As crianças do 3º ano preencheram o questionário por escrito, na sua sala de aula, e as crianças mais novas responderam oralmente, sendo as suas respostas anotadas pela professora titular e pela coordenadora. As respostas das crianças foram categorizadas. As entrevistas às professoras foram gravadas nas escolas, tendo sido posteriormente transcritas e analisadas.

## **Questionário**

O questionário aos alunos consistiu em perguntas abertas sobre a sua experiência no projeto *Musicar Wuytack*: expectativas sobre o projeto e atividades realizadas;

significado e importância das aulas de música para as crianças; gosto pelas aulas de música e razões para as respostas; possíveis aprendizagens e melhorias obtidas com as aulas de música; opinião dos pais sobre o projeto.

### **Entrevista**

O objetivo da entrevista foi perceber a opinião das professoras acerca do projeto e as suas percepções sobre a influência que este possa ter tido nas crianças. As perguntas da entrevista inquiriam sobre as razões da adesão ao projeto e as expectativas, as principais características, a importância que o projeto teve para a turma e para a professora, a receptividade das crianças, a percepção de eventuais melhorias nas crianças, os conhecimentos e competências adquiridos pelas crianças e a receptividade dos encarregados de educação.

### **Análise e interpretação dos resultados**

#### **O projeto Musicar Wuytack**

O projeto *Musicar Wuytack - Fazer música com alegria!* foi implementado pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical, no ano letivo 2014-2015, em três escolas do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, em quatro turmas, do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. O projeto consiste na oferta semanal de aulas de música gratuitas, com a duração de cerca de 60 minutos, inseridas no horário curricular dos alunos, lecionadas por professores qualificados com o Mestrado em Educação Musical e formação em Pedagogia Musical Wuytack, com alguma experiência de ensino de música a crianças e uma grande motivação para ensinar e fazer música... com alegria!

As quatro turmas abrangidas foram selecionadas em função do interesse e da motivação das respetivas professoras titulares, que aceitaram voluntariamente integrar o projeto. Para além das aulas de música semanais, as atividades incluíram concertos interpretados por músicos e pelas crianças para as outras turmas e as famílias, que tiveram lugar nas escolas ou em instituições sociais da comunidade envolvente.

#### **As aulas de música**

Conforme foi descrito pela professora de música, ao longo do ano letivo foram desenvolvidas diferentes atividades com as turmas participantes. Foi utilizado reportório de Wuytack, tendo algumas peças sido adaptadas, conforme as turmas e os instrumentos musicais disponíveis.

Os alunos trabalharam a audição musical ativa, a interpretação vocal e instrumental, o movimento e a criação musical. Todas as sessões musicais tiveram uma grande variedade de conteúdos, fazendo com que os alunos se mantivessem motivados.

O plano das aulas consistia em rever o que tinha sido feito na aula anterior e apresentar novas atividades. No final de cada aula, houve sempre lugar para um breve “concerto” da música trabalhada – uma canção, uma audição ou uma criação, que a professora gravava e depois dava a ouvir aos alunos para todos poderem comentar o trabalho realizado. Das diferentes atividades escolhidas para cada turma, podemos destacar a canção cumulativa “Um Sapinho Verde”, que foi uma das preferidas dos alunos da turma do pré-escolar e do 1º ano e a audição ativa “Marcha”, da Suite *O Quebra-Nozes*, de P. Tchaikovsky.

### **Um Sapinho Verde de J.W.**



Fig 1 | Desenho “Um sapinho verde” (B. 6 anos)

A canção cumulativa é ensinada aos alunos como se de um jogo se tratasse – jogo de substituição das palavras por gestos. Este jogo consiste na substituição progressiva de uma palavra ou de um conjunto de palavras da canção pelo gesto correspondente. Na penúltima vez, fazem-se apenas os gestos, cantando interiormente. Na primeira vez, canta-se toda a canção sem gestos e a última vez canta-se toda a canção com gestos. Os gestos podem ser sugeridos pelo professor ou inventados pelas crianças. Além de ser divertido para as crianças, este jogo é um

bom exercício para desenvolver aspetos como: audição interior, capacidade de coordenação entre o canto e o movimento, memória, capacidade de concentração, criatividade através da improvisação, e noção de forma através da execução da totalidade.

Neste tipo de canção utilizam-se as expressões verbal (dizer o texto), vocal (cantar), corporal (mimar), instrumental (tocar), pondo em prática os princípios de atividade, criatividade (improvisar), comunidade (realizar em grupo) e totalidade. A canção é também uma introdução à leitura de notas (Wuytack, 2008).

(Lá) \_\_\_\_\_  
(Sol) \_\_\_\_\_  
(Fá) \_\_\_\_\_

- a) O professor canta a totalidade da canção. O processo a realizar pelos alunos será ouvir, imitar, cantar, observar, consciencializar, cantar, aprender.
- b) Aprender a melodia de ouvido, imitando os motivos em “lai”, “nô”, “tiri”, “uau”, “tô”, etc. e indicando, com as mãos, o movimento melódico (sobe, mantém-se, desce).
- c) Depois de aprender a melodia de memória, visualizar no quadro o gráfico de alturas e durações; analisar a melodia, observando as semelhanças e as diferenças entre as duas frases.
- d) Aprender o texto, dizendo-o de várias maneiras, com sons diferentes: agudo, grave, *glissando*, etc.
- e) Cantar a totalidade da canção (cuja notação na pauta pode também ser visualizada), com uma boa articulação; marcar a pulsação sobre os joelhos.
- f) Aprender os gestos; cantar a canção com o jogo de substituição das palavras por gestos.

*Um sapinho verde*: mimar o sapinho, com as mãos à frente, com as palmas para baixo;

*Põe-se a cantar*: apontar para a garganta;

*Abre o guarda-chuva*: gesto de abrir;

*Chove sem parar*: com os dedos, mimar a chuva a cair.

- g) Realizar a totalidade da peça, acompanhada pela mímica de uma criança. Esta está escondida e aparece a marioneta do sapo só quando se substitui “um sapinho verde” na canção. Em cada substituição, o “sapinho” fica mais tempo a mostrar-se. Na última vez (canção com texto e gestos) o “sapinho” dança livremente (Wuytack, 2008).

## Respostas dos alunos ao Questionário

Na primeira questão, foi perguntado aos alunos “o que pensavam que iam fazer” antes de terem começado a ter as aulas de música e vinte e oito responderam fazer música, vinte tocar, oito cantar e seis não responderam.

1. O que pensavam que iam fazer?	Nº de Respostas
Fazer música	28
Tocar	20
Cantar	8
Não respondeu	6
Total	62

Na segunda questão, “que atividades fizeram nas aulas de música?” as respostas foram muitas e variadas. A grande maioria dos alunos (91,3%) falaram em atividades como cantar, (34,1%), tocar (25,4%), cantar canções com mímica/ teatro musical (19,1%) e dançar (12,7%). No entanto, 8,73% falaram ainda em “fazer música”, expressão utilizada por algumas crianças (4,8%), ouvir (2,4%) e outras, como improvisar e desenhar (1,5%).

2. Que atividades fizeram nas aulas de música?	Nº de Respostas	Percentagem (%)
Cantar	43	34,1
Tocar	32	25,4
Cantar canções com mímica/ Teatro musical	24	19,1
Dançar	16	12,7
Fazer música	6	4,8
Ouvir	3	2,4
Outras (Improvisar, desenhar)	2	1,5
Total	126	100%

“Como era para ti o dia da aula de música?” Esta questão apresentou várias respostas diferentes, mas que apontam para um dia feliz e onde os alunos revelam muita motivação e interesse. Podemos também verificar que existem respostas que são mais emocionais e outras, mais objetivas. Assim, 17,7% das crianças dizem que este dia era muito bom e utilizam expressões como “feliz, encantador, especial, fantástico, ótimo, magnífico, brutal”, 54,8% dizem que era bom justificando com

“gostava muito, era bom, fixe, giro, bonito, lindo”, 13% apontam outros motivos como aprender a cantar e a tocar e 14,5% não respondem.

3. Como era para ti o dia da aula de música?	Nº de respostas	Percentagem (%)
Muito Bom (feliz, encantador, especial, fantástico, ótimo, magnífico, brutal)	11	17,7
Bom (gostava muito, era fixe, giro, bonito, lindo)	34	54,8
Outros (aprender a cantar e tocar)	8	13,0
Não respondeu	9	14,5
Total	62	100%

À pergunta “de que mais gostaste nestas aulas?” os alunos também foram bastante positivos nas suas respostas. Vinte alunos reponderam cantar, dezassete tocar, dois dançar, três usar fantoches, dois disseram ter gostado mais dos concertos, três da professora de música e quinze não responderam ou falaram em várias atividades em simultâneo.

4. De que mais gostaste nestas aulas?	Nº de Respostas	Percentagem (%)
Cantar	20	32,4
Tocar	17	27,4
Dançar	2	3,2
Usar os fantoches	3	4,8
Concertos	2	3,2
Professora de música	3	4,8
Não respondeu/atividades várias	15	24,2
Total	62	100%

Em relação ao que os alunos gostaram menos, quarenta crianças responderam “nada, gostei de tudo”, quatro dançar, dois cantar, dois de não ter os fantoches, dois do barulho, um disse “quando a professora se chateava comigo” e onze não responderam.

5. Do que menos gostaste nestas aulas?	Nº de Respostas
Gostei de tudo	40
Dançar	4
Cantar	2
De não ter os fantoches	2
Barulho	2
Da professora me chamar à atenção	1
Não respondeu	11
Total	62

Perguntámos também se tinham achado as aulas de música importantes e cinquenta e seis disseram que sim, quatro que não e dois não responderam. Justificaram também as suas respostas dizendo “que aprenderam muitas coisas”, “aprendi a cantar bem” e “aprendi a tocar instrumentos”.

6. Achas que as aulas de música foram importantes para ti?		
Sim: 56	Não: 4	Não respondeu: 2

Também perguntámos aos alunos se eles notavam alguma diferença neles depois das aulas de música e trinta e três responderam que sim, vinte e sete responderam que não e dois não responderam. Os alunos que responderam afirmativamente usaram respostas como “aprendi a tocar instrumentos novos e a cantar melhor”, “aprendi mais canções” e “agora sei cantar e tocar muito melhor”.

7. Notas alguma diferença em ti depois destas aulas?		
Sim: 33	Não: 27	Não respondeu: 2

Relativamente à opinião de cada uma das crianças sobre o que aprenderam com as aulas de música, vinte e quatro responderam cantar, dezoito tocar, seis dançar, um ouvir e vinte e três não responderam.

8. O que aprendeste com as aulas de música?	Nº de Respostas	Percentagem (%)
Cantar	24	33
Tocar	18	26
Dançar	6	8
Ouvir	1	1
Não respondeu	23	32
Total	72	100

Perguntámos aos alunos o que os seus pais achavam das aulas de música mas somente dezasseis responderam a esta questão. As respostas foram variadas. Nove alunos dizem que as aulas são boas e que os pais “gostavam” e que “era bom”, cinco disseram que as aulas são educativas e dois, que as aulas são importantes. Importa salientar que esta é a perceção que as crianças têm sobre a opinião dos seus pais.

9. Indica o que os teus pais achavam das aulas de música.	Nº de Respostas
Aulas são boas (Gostavam, era bom, fixe, ótimo e bonito)	9
Aulas são educativas	5
Aulas são importantes	2
Não respondeu	46
Total	62

### **Respostas das professoras à entrevista**

As questões da entrevista estruturada às professoras foram as seguintes:

1. *Porque aderiu ao projeto Musicar Wuytack quando este projeto foi proposto?*
2. *Que expectativas tinha em relação ao projeto?*
3. *Quais pensa serem as características principais deste projeto?* 4. *Pensa que este projeto foi importante para a turma? Porquê?*
5. *O que pensa sobre a recetividade das crianças?*
6. *Como acha que as crianças encaravam o dia da aula de música “Musicar Wuytack”?*

*7. Durante a implementação do projeto notou diferenças nas atitudes das crianças, na motivação para a escola e para aprender, no sentido de responsabilidade, no comportamento?*

*8. Notou diferenças no aproveitamento escolar das crianças?*

As professoras disseram ter aderido ao projeto por vários motivos. Três delas disseram que tinham interesse em que os seus alunos tivessem a atividade de música no currículo, uma disse para melhorar a formação dos seus alunos e uma, por ser motivador.

Relativamente às suas expectativas, três delas disseram que estas tinham sido cumpridas com sucesso e duas que se verificou a aquisição de conhecimentos.

“Também pensava que o projeto era um projeto muito vasto, que abria várias vertentes muito amplas que não se cingissem só às músicas tradicionais, que no 1º ciclo costumam ser ensinadas e que eles iriam ter uma abordagem da música diferente da qual tradicionalmente é dada nas escolas.” (Prof. L)

Uma das professoras disse que tinha muita curiosidade em relação à pedagogia abordada e que o contacto com outro tipo de reportório era muito positivo, “eles iriam ter uma abordagem da música diferente da que tradicionalmente é dada nas escolas”. (Prof. G)

As características do projeto apontadas pelas professoras foram bastantes. No entanto, pedimos às professoras que apontassem pontos positivos e pontos negativos. Duas delas falaram na vivência musical, uma na Pedagogia Wuytack, uma na motivação dos alunos e outra na partilha e no espírito de equipa. Referiram ainda a felicidade das crianças – “as crianças felizes são crianças com mais sucesso na escola” (prof. I), a escolha da professora de música e a relação dela com os alunos, a concentração, as regras incutidas na sala de aula, o facto da aula de música ser dada de forma lúdica e a influência da música nas outras áreas de saber:

“A música é uma das áreas que desperta nos alunos outras capacidades diretamente relacionadas com as áreas curriculares” (Prof. I)

“A educação musical através de uma parte mais lúdica, através de uma repetição de sons, de melodias, pode trabalhar a concentração, a memória, a criatividade, o trabalho em equipa, nunca em competição mas sempre em partilha, mas sobretudo é isso, é essa parte inicial que eu disse. Os pontos fortes foi realmente a filosofia, a pedagogia. (...) A música tem que ser praticada, manuseada, experimentada, pronto!” (Prof. G)

“Outro ponto forte, por exemplo, é o contato com os instrumentos musicais, é o saber ouvir, o saber estar, as pausas, o tocar, o acompanhar as músicas com os instrumentos.” (Prof. P)

Relativamente aos pontos negativos três das professoras apontaram a pouca carga horária semanal dizendo que “60 minutos é pouco” e duas disseram que não viam pontos fracos. Uma das professoras referiu ainda que devia haver mais instrumentos para serem explorados. De facto, existem realmente alguns pontos que poderiam ser melhorados e os recursos musicais das escolas (instrumentos, aparelhagem áudio) eram um dos mais importantes. Por parte da Associação e da professora de música foram feitos alguns esforços para colmatar estas falhas.

Procurámos saber “qual a importância deste projeto para a turma e porquê?”. Todas responderam que este tinha sido importante. Três justificaram dizendo que havia uma grande motivação da turma para a atividade, uma falou no sucesso escolar dos alunos e no desenvolvimento do gosto pela música, outra referiu os novos conhecimentos musicais que foram adquiridos e duas apontaram o reforço das regras e do comportamento na sala de aula. Sobre a receptividade das crianças, todas as professoras disseram que eles estavam notoriamente mais participativos e motivados e uma professora referiu ainda a receptividade gradual nos seus alunos.

“Eu acho que foi melhorando. No início (...) achei que eles estavam muito agitados, muitos não colaboravam, provocavam, faziam mesmo de propósito para provocar, para destabilizar a própria aula. Mas penso que ao longo dos tempos eles foram colaborando e hoje cantam as canções e sabem-nas muito bem. Acho que houve um trabalho gradual de motivação e eles sentiram-se motivados.” (Prof. P)

À pergunta “Como acha que as crianças encaravam o dia da aula de música, três professoras disseram “que era um dia diferente”, uma disse com ansiedade e outra com ansiedade e alegria.

“(...) eles não diziam dia da música, diziam dia da professora de música” (Prof. P)

“O prémio, quando vinha a professora de música. Eu era abordada muitas vezes com a questão: se era o dia da professora de música vir, se faltava muito, a que horas vinha... as crianças adoravam o dia em que vinha a professora de música, porque sabiam que iam desenvolver uma atividade com muito prazer e que as deixava mais felizes.” (Prof. L)

“Durante a implementação do projeto notou diferenças nas atitudes das crianças, na motivação para a escola e para aprender, no sentido de responsabilidade, no comportamento?” Duas professoras referiram o comportamento e também o melhor cumprimento das regras da sala de aula, uma apontou para a assiduidade e para o melhor relacionamento entre os próprios alunos, uma referiu a motivação e o espírito de equipa criado entre a turma e outra disse “não consegui avaliar” justificando: “aquilo que fica às vezes nem sempre é fácil de avaliar no imediato.” (Prof. G)

Todas as professoras inquiridas afirmaram terem notado diferenças no aproveitamento escolar das crianças. Três referiram que os alunos estavam mais atentos, concentrados e que cumpriam melhor as regras da sala de aula, uma referiu o desenvolvimento notado nos alunos e a influência da música com as outras áreas do saber e outra falou sobre a concentração e sobre a consciencialização e o respeito e cuidado com os materiais, neste caso, com os instrumentos musicais.

“Notei, notei que noções incutidas através da educação musical facilitaram muito a aquisição de noções linguísticas e também matemáticas. Acho que permitiram que a criança desenvolvesse um raciocínio matemático, nomeadamente cálculo mental pelas pausas, pela hora oportuna de intervenção, notei diferenças nesse comportamento que propiciaram a aprendizagem, propiciaram o sucesso dos alunos.” (Prof. L)

Finalmente, perguntámos se na sua opinião as crianças adquiriram conhecimentos e competências musicais e quais tinham sido. Todas responderam afirmativamente e referiram aspetos como os instrumentos, o vocabulário musical, ritmo e pulsação, reportório, respiração, técnica vocal e postura corporal.

“Acho, acho que as crianças cantam melhor, acho que as crianças têm uma noção de ritmo diferente, conhecem outro vocabulário, controlam melhor a respiração, controlam melhor a voz, controlam melhor a postura do corpo, acho que sim.” (Prof. L)

## **Conclusões**

A avaliação deste projeto foi realizada com base nos dados apresentados e discutidos neste artigo. Podemos verificar que a implementação do projeto teve bastante impacto nos alunos, quer na opinião da professora de música quer na opinião das professoras titulares. Todas elas falaram do respeito que os alunos ganharam pela utilização dos instrumentos musicais e também sobre as regras da sala de aula.

“Enquanto professora neste projeto, pude verificar que os alunos são muito receptivos a novas tarefas. Todas as turmas tinham um carinho especial pelos fantoches, máscaras ou desenhos que eram utilizados por mim para o teatro musical. Cantar e tocar eram as suas atividades preferidas por causa dos fantoches e da utilização dos instrumentos.” (Professora de Música)

Os resultados dos questionários indicam que as crianças estiveram motivadas e felizes com a sua participação no projeto. Podemos destacar que a maioria fala na importância de cantar, tocar e do teatro musical com a utilização dos fantoches. Reconhecem que aprenderam e que as aulas de música foram importantes.

“...aprendi muitas coisas que não sabia.” (R. 2ºano)

“... Gostei muito do concerto.” (D. 1ºano)

“Aprendi a cantar, tocar e fazer músicas.” (A. 3ºano)

Os resultados das entrevistas indicam que as professoras titulares encontram benefícios da implementação deste projeto com os seus alunos tanto ao nível comportamental e social como musical. Refletem uma resposta positiva à utilização da pedagogia Wuytack e à educação musical na escola.

“Foi muito importante (...) porque a turma mostrou-se sempre motivada, a turma queria vir, queria participar ativamente em todas as atividades. É um fator de sedução pela escola. E o aluno motivado e feliz é um aluno com mais possibilidades de sucesso escolar, portanto a prática destas aulas tem por fim o sucesso escolar e acho que as aulas de música contribuíram de modo pesado para que esse sucesso se verificasse.” (Prof. G)

“ (...) notei mais propensão para a assiduidade, notei melhor relacionamento entre eles, um autodomínio sobre situações que até então eram mais frequentes, situações conflituosas e tenho para mim que através da música e do trabalho em equipa, porque as atividades musicais desenvolvidas eram fundamentalmente trabalho da equipa, que envolvia a turma num todo, e esse espírito de equipa colaborou muito para solidificar o espírito de união entre a turma, da cidadania, de relacionamento, de ver o outro com outros olhos.” (Prof. P)

As professoras participantes apontaram como pontos negativos a falta de materiais e recursos e também a reduzida carga horária deste projeto. Uma delas, no final da entrevista, refere que este projeto deveria continuar pelos benefícios que ela notou na sua turma.

“... gostava de pedir que esta turma de alunos, pelo menos esta, o ideal seriam todos os alunos desta escola, pudessem beneficiar da continuidade desta parceria no próximo ano letivo.” (Prof.

G)

E outra professora refere que este projeto deveria ser continuado com a mesma professora de música:

“Era bom que continuasse com a mesma professora, até porque já conhece a turma. E acho que esse trabalho também exige um tempo, era um tempo que também já estava adquirido. O tempo de conhecer o aluno, conhecer a turma.” (Prof. I)

A Pedagogia Musical Wuytack – a audição ativa, a execução e a criação musical – exige a participação física e mental das crianças, durante todo o processo de aprendizagem. Esta pedagogia motiva e envolve profundamente as crianças, a nível musical, cognitivo, social e emocional, o que leva a experiências significativas, que melhoram o desenvolvimento musical das crianças. A qualidade das experiências musicais parece-nos mais relevante do que a quantidade. Portanto, os professores devem considerar os efeitos de longa duração que o ensino da música pode ter na aprendizagem musical das crianças e no seu desenvolvimento musical e intelectual.



Fig. 2 | Turma de 1º ano no concerto final na Escola

### Referências bibliográficas

AWPM (2014). *Projeto Musicar Wuytack - Fazer música com alegria!* Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*. London: University of Chicago Press.

- Blakemore, C.L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 22-15.
- Boal-Palheiros, G. & Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bologna: ICMPC 2006. CD-ROM, pp. 1264-1271. <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/542.pdf>
- Boal-Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, músico e pedagogo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98, 16-24.
- Damásio, A.R. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain*. London: Vintage Books.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. (Trad. M.F. Albuquerque). Lisbon: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Orff, C. (1963). Orff-Schulwerk: Past & Future. In I. McNeill-Carley (Ed.), *Orff Re-echoes* (pp. 3-9). American Orff-Schulwerk Association.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 244–252). Oxford: Oxford University Press.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music*, (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician*, (pp. 33-49). Oxford: Oxford University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing.
- Wuytack, J. & Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1970). *Musica Viva I. Sonnez...battez*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. (1971). Activatiemiddelen bij het muziekbeluisteren. *Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur*, 3, 113-123.
- Wuytack, J. (1982). *Musica Viva. Expression rythmique*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. (1993). Updating Carl Orff's educational ideas. *Ostinato. Music for Children*, 19(2), 4-8.
- Wuytack, J. (2008). *Curso de Pedagogia Musical – 1ª Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
-

## A APLICAÇÃO DE FUNDAMENTOS DA TÉCNICA ALEXANDER NA INICIAÇÃO AO OBOÉ

---

Ana Sofia Neto Cunha  
Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho  
Pedro José Peres Couto Soares

### **Resumo**

A relação que o aluno tem com o instrumento desde início é extremamente importante. A conexão entre o corpo e o instrumento deve ser abordada cuidadosamente desde o primeiro contacto. O aluno quando se depara com algo novo demonstra alguma tensão em todo o corpo e conseqüentemente na respiração. A tendência para exercer tensões excessivas ou supérfluas para segurar o instrumento, soprar em demasia para produzir som ou apertar a palheta para que esta se segure adotando uma postura tensa e curvada é muito comum. O músico tem como principal objetivo o resultado final, negligenciando o seu próprio corpo, o seu instrumento primordial. Com a falta de percepção do funcionamento do corpo resultam as tensões a nível postural muitas vezes associadas à ansiedade que compromete a qualidade performativa.

*A aplicação de fundamentos da Técnica Alexander na iniciação ao oboé foi um estudo de investigação integrado no Relatório de Estágio realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música. A utilização desta técnica vai ao encontro de uma maior consciencialização corporal do aluno*

permitindo reduzir a tensão na execução. Nesse sentido, foram implementadas estratégias, tendo por base a Técnica Alexander (TA), com o propósito de proporcionar novas sensações que beneficiem os alunos na execução do instrumento.

**Palavras-chave:** Técnica Alexander, iniciação, oboé, ensino especializado da música.

### **A Técnica Alexander: conceitos gerais**

A Técnica Alexander normalmente é associada ao relaxamento e à correção postural. No entanto, mais do que isso, é um método que permite uma reorganização muscular melhorada, trabalhando a indissociável relação entre pensamento e movimento. Procura recuperar a naturalidade e facilidade de movimento que tínhamos em crianças e que perdemos ao longo do tempo pelas mais variadas razões.

Esta técnica permite a tomada de consciência do movimento a realizar antecipando-o através do pensamento. Quando tocamos uma passagem, por exemplo, pensamos no movimento dos dedos antes de o realizar. A TA ajuda a que, de modo voluntário, consigamos prevenir contrações musculares desnecessárias e desta forma, permitir eliminar tensões desnecessárias de forma deliberada e natural (Holladay, 2012, pp.31 e 32). A área onde a maioria das pessoas sentem maior tensão é a zona do pescoço, sendo uma das zonas que devemos ter mais em atenção. Para alterar os padrões de excessiva tensão existente precisamos de PARAR, PENSAR e só depois AGIR, para concretizar uma atividade. Contudo, não temos a perceção da tensão que exercemos com o corpo porque temos uma sensação incorreta de nós próprios – **perceção sensorial errónea**. Os nossos hábitos estão tão enraizados que não temos conhecimento do mínimo de tensão necessária e convencemo-nos que a tensão que utilizamos é a correta. Alexander, no seu livro

*O uso de si mesmo* (Alexander, 2010), refere o exemplo de um gago ao qual deu aulas. Este, só começava a falar depois de sentir determinado tipo de tensões excessivas. Decidia o momento de falar após ter a sensação da tensão que lhe era familiar. (Alexander, 2010,p.67). Da mesma forma, na prática do instrumento é frequente aperceber-me que os alunos só tocam a primeira nota após exercerem determinado grau de tensão superior ao estritamente necessário. A vontade de querer tocar a nota bem faz com que se crie tensão em excesso e o aluno tenha a percepção de que ela é necessária. Isso acontece porque não temos uma consciência clara do funcionamento do nosso corpo e da forma como ele atua. A tomada de consciência é o primeiro passo para proceder à alteração. Com a ajuda de um professor torna-se mais fácil inibir o que fazemos de errado para reaprender a utilizar o corpo de forma melhorada.

As tensões em excesso também aparecem derivadas ao contexto social em que estamos inseridos e à forma de pensar. Temos uma vida bastante agitada, com horários a cumprir e resultados a apresentar, adquirimos o hábito de agir por impulsos tendo como foco o ganho final. Menosprezamos os processos para lá chegar e desta forma alcançamos um resultado bastante aquém do pretendido. Alexander denomina esta forma de pensar de “**end-gaining**”. Um exemplo de “end-gaining” é quando pegamos numa mala vazia que julgamos cheia: o impulso dado é muito maior que o necessário, pois não esperamos pela informação sensorial sobre o peso da mala para decidir a intensidade do esforço a empregar. Em contexto de aula, verificamos isso nos alunos pela sua extrema vontade em tocar a peça de início até ao fim sem paragens e, de preferência, em andamento rápido. Terminada a peça, a tendência é voltar novamente ao início e tentar acertar nas notas que não conseguiram. Estudam de forma errada e o trabalho individual não rende como deveria. Adquirem hábitos difíceis de combater, porque não param para pensar no processo.

Um meio para combater o “eng-gaining” é a **inibição**. Na Técnica Alexander, a palavra inibição está associada ao ato de parar e não fazer de imediato a ação (*non doing*). Consiste em desenvolver um tipo de autocontrolo que permita parar para pensar antes de agir. Desta forma, através do pensamento pode-se inibir todo o tipo de tensões ou ações musculares que não são necessárias na realização da atividade. Como refere Holladay, “Even taking just a second to stop before acting can make a difference”<sup>7</sup>(Holladay, 2012,p. 29).

A tomada de consciência ajuda-nos a tentar corrigir certos hábitos analisando-os e transformando-os noutros melhores. Pensar antes de agir e não fazer de imediato a ação, não proceder por impulsos mas sim conscientemente, mantendo uma atividade mental permanente, ajuda no processo de realização de uma atividade futura com menos interrupções. No caso concreto do oboé, a inibição

---

<sup>7</sup> Tradução: Mesmo tendo só um segundo para parar antes de agir pode fazer a diferença.

ajuda a combater aspetos que prejudicam a execução. Um aluno que coloque o oboé muito para baixo, pode tentar inibir esse hábito antes da execução e procurar uma posição mais favorável através de uma permanente atividade mental. A partir do momento que tentamos inibir os nossos hábitos antigos estamos mais predispostos às orientações dadas pelo professor. As **direções** da TA são instruções que procuram inibir certo tipo de tensões ajudando na qualidade do pensamento de forma a obtermos algum tipo de alterações ao nível muscular. Devem seguir uma sequência determinada e podem ser verbalizadas da seguinte forma: (1) permitir que o meu pescoço esteja livre de tal modo que a minha cabeça possa ir para frente e para cima (2) que as minhas costas possam alongar (3) e alargar (4) e os meus joelhos em frente e para fora (Chance, 1998 p.62). Cada direção não deve ser vista de forma isolada, sempre que uma é acrescentada à sequência, o pensamento das outras deve ser mantido. As direções devem ser pensadas antes e durante a realização da atividade, implicando uma alteração na forma de pensar o movimento. Todos estes princípios interligam-se e acontecem num curto espaço de tempo, contudo a sua separação é fundamental para a sua percepção. Saliento a importância da experienciada sensação associada a cada direção, cuja simples verbalização é redutora e nem sempre clara.

Alexander considera o corpo como um todo, onde o pensamento está diretamente ligado com o movimento e aquilo que pensamos interfere no nosso comportamento. Este aspeto é essencial para compreensão desta técnica e dos benefícios que poderá trazer.

### **Problemática e objetivos de estudo**

No decurso da investigação procurei perceber de que forma uma abordagem à TA pode ajudar na prática do oboé. Deste modo, foi colocada a seguinte questão: Quais as vantagens da Técnica Alexander na iniciação do oboé e como pode ser aplicada de modo a colmatar dificuldades inerentes à sua prática?

Com este trabalho, pretendeu-se identificar as principais dificuldades inerentes à iniciação do instrumento e perceber de que forma se enquadram nas fragilidades do aluno alvo da investigação. Teve como objetivos (1) desenvolver experiências e aplicar procedimentos que ajudem a colmatar as dificuldades analisadas seguindo uma abordagem inspirada na TA. Tem também o propósito de (2) perceber como estes podem ser enquadrados numa aula de instrumento e qual a sua eficácia em contexto de aula e apresentações públicas.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada nesta investigação enquadra-se no contexto da investigação-ação devido às características e especificidades do trabalho. O aspeto interventivo é de extrema importância e como afirma Coutinho, et al., 2009

O essencial na Investigação-Ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Como recolha de dados optei pelo inquérito por entrevista a 6 professores de oboé que se encontravam a lecionar em Estabelecimentos de Ensino de Música, para perceber quais as principais dificuldades com que se deparam os alunos no início da aprendizagem do instrumento<sup>8</sup> e pela gravação em vídeo de todas as aulas e audições públicas do aluno.

### **Inquéritos por entrevista**

A análise dos inquéritos por entrevista permitiu obter uma conceção mais clara de alguns problemas comuns verificados pelos professores no início da aprendizagem. Os entrevistados referiram problemas que, de acordo com a minha prática pedagógica, se verificam com vários dos meus alunos, incluindo aquele que foi objeto de estudo desta investigação.

A postura, a respiração e a embocadura são os aspetos mais referidos como essenciais no início da aprendizagem. Os entrevistados afirmam que os alunos tendem a exercer tensão muscular em excesso durante a execução e salientam os ombros, pescoço, mãos, dedos e cabeça como locais frequentes da sua manifestação. Referem a postura como um elemento vital para a implementação dos restantes conteúdos.

Quanto à respiração, a gestão de ar parece ser a maior dificuldade dos alunos: inspiram demasiado e a sensação de fadiga e cansaço advém do excesso de ar acumulado. A importância de efetuar uma expiração, para libertar o ar saturado de dióxido de carbono existente nos pulmões, antes de uma nova inspiração é salientada como um dos fatores determinantes para uma técnica respiratória eficiente.

No que se refere à embocadura, deve ser considerada um canal de ligação entre o corpo e o instrumento. Os alunos não devem morder os lábios, a sua tendência inicial.

De acordo com as especificidades e fragilidades do aluno com o qual foi desenvolvido o projeto de investigação, procurei encontrar estratégias e

---

<sup>8</sup>Todos os 6 professores entrevistados autorizaram a gravação e sua respetiva utilização contudo, e para uma maior preservação da sua identidade, não serão divulgados os seus nomes sendo a sua identificação realizada através de numeração.

desenvolver experiências inspiradas na TA para ajudar a colmatar alguns dos problemas mencionados.

## **Desenvolvimento da investigação: Aplicação e desenvolvimento na prática pedagógica**

### **Contextualização da investigação**

A investigação decorreu no Conservatório do Vale do Sousa entre os meses de janeiro e junho de 2014. Apesar das experiências e procedimentos terem sido implementados a toda a classe de oboé, o projeto de investigação incidiu num só aluno com o qual foi realizada a *Prática de Ensino Supervisionada*. O aluno frequentava o 1º grau em regime articulado e, conforme a legislação aplicável, tinha uma aula semanal de 45 minutos. É necessário salientar que o aluno partilhava o instrumento da escola com outro colega e usufruía dum oboé de segunda-feira a quinta-feira.

Inicialmente o aluno apresentava demasiada tensão em todo o corpo, baixava demasiado o instrumento, realizava bastantes movimentos com a cabeça, apresentava dificuldade de emissão sonora e as suas inspirações eram ruidosas. Demonstrava também algumas dificuldades de concentração durante a aula.

### **Proporcionar experiências no decurso das aulas**

Ao longo das aulas foram realizadas várias experiências com o aluno: o uso das mãos, o peso sobre a cabeça (saco mágico), o “mergulho” (Alcantara, 201, pp.161-163), o suporte, o fracionamento da execução nomeadamente através da “divisão de tarefas<sup>9</sup>” (Soares, 2013, p.406) e diferentes modalidades de focagem de atenção. Todas tiveram extrema relevância no desenvolvimento do estudo de investigação. Devido à extensão dos procedimentos, selecionei apenas alguns para explicar de maneira mais pormenorizada. Para além do “uso das mãos”, escolhi aqueles que envolveram a utilização de vários objetos.

### **“O uso das mãos”**

Os professores de TA utilizam as mãos para induzirem nos alunos modificações na sua coordenação. Através do “uso das mãos” procurei direcionar a atenção do aluno para o local onde evidenciava tensão em excesso para a minimizar e criar um maior equilíbrio. Durante o processo de investigação, o professor Pedro

---

<sup>9</sup>Este procedimento consiste em atribuir ao aluno a responsabilidade de soprar e articular enquanto o professor dedilha o instrumento e vice-versa.

Couto Soares<sup>10</sup> explicou-me como implementar alguns conceitos básicos para ajudar o aluno a obter uma maior liberdade de movimento e menor tensão. Como o próprio refere:

Pequenos movimentos ou toques em pontos estratégicos estimulam a atenção do aluno encorajando-o a permitir certos ajustamentos ou libertar tensões inadvertidas, das quais toma consciência pelo contacto das mãos do professor (Soares, 2013,p.158).

Os professores de TA possuem uma sensibilidade nas mãos que adquirem através da experiência. Neste estudo de investigação, a experimentação e o tempo de maturação ajudaram a uma maior consciencialização da forma de trabalhar com as mãos. Algumas adversidades surgiram como a dificuldade em libertar o aluno do auxílio das mãos ou em comunicar o estímulo pretendido, imprimindo mais tensão que a necessária, ato totalmente errado.

Como afirma Marjorie Barstow: “You can’t reduce tension by making tension”<sup>11</sup> (Chance, 1998: 145).

No decurso da aprendizagem, os resultados foram bastante positivos. O aluno conseguiu adquirir maior liberdade de movimento e maior perceção da relação entre a cabeça, o pescoço e o tronco.

### **Peso sobre a cabeça: saco mágico**

O exemplo das mulheres que carregam cântaros à cabeça apresentando um alinhamento e equilíbrio de tensão corporal exímio para os conseguir transportar é apresentado com frequência na literatura sobre a TA. Com o intuito de proporcionar uma sensação semelhante ao aluno, foi construído um saco que tem como conteúdo cerca de 300 gramas de feijões, para colocar na cabeça. Assim, é criada uma pequena pressão de forma a estimular um alongamento da coluna e alargamento dos ombros, dado o hábito do aluno baixar a cabeça na execução. O peso consciencializa e estimula uma posição menos curvada, criando mais espaço entre o peito e o queixo, pois caso contrário, o saco cai.

A denominação saco mágico resulta do nome adotado pelos alunos devido à diferença sentida a nível postural. Quando implementado o saco nas aulas, todos sentiram maior facilidade na emissão sonora e menos cansaço na execução.

Com este procedimento notei que, para além da alteração postural, a utilização do peso sobre a cabeça ajudou na qualidade da inspiração. O aluno

---

<sup>10</sup> Professor doutorado pela Universidade de Aveiro no ano de 2013, tendo como título a sua tese: *A Ingerência do Conhecimento Explícito no Conhecimento Tácito: A Técnica Alexander e a prática e ensino da flauta*, disponível no Repositório da Universidade de Aveiro. Professor adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa onde leciona flauta de bisel.

<sup>11</sup> Tradução: Não podes reduzir tensão, provocando tensão

começou a inibir a tendência para retrair a cabeça para trás ao inspirar, baixando unicamente o maxilar e reduzia os movimentos com a cabeça durante a execução.

### **O Suporte**

O posicionamento do polegar é extremamente importante para equilibrar o oboé e pela sua influência na posição dos dedos, mão, pulso, antebraço e cotovelo (Langford, 2008: 46). O peso do instrumento é apoiado essencialmente pelo polegar da mão direita que, caso não esteja apoiado corretamente, pode gerar tensão e desconforto. Este aspeto foi alvo de atenção pelos professores entrevistados. O professor 4 aludiu à importância do posicionamento do polegar, a professora 6 mencionou que ajudava os alunos a segurar o instrumento devido ao peso, e a professora 1 referiu ter cuidado na gestão do desgaste físico do aluno durante a aula. As professoras 2 e 3 promovem o apoio do oboé na estante por alguns minutos, não só para suportar o peso mas também para consciencializar os alunos em relação ao ângulo do instrumento, aspeto salientado por Leon Goossens (oboísta) como de extrema importância devido à sua influência na passagem do ar (Langford, 2008, pp.44-45).

Atendendo aos aspetos mencionados e dificuldades do aluno, foi concebido um suporte para o instrumento com o intuito de, através da experimentação, minimizar a tensão exercida nas mãos, dedos e braços. Este foi adaptado de acordo com uma criação do professor Pedro Couto Soares para flauta de bisel. Construído em alumínio, em forma de T, permite ajustar o ângulo e a altura, podendo ser aparafusado na base de uma estante. O ponto de apoio do instrumento está revestido com esponja e, para o segurar, foi utilizado um elástico colocado na parte inferior que o liga ao dispositivo. O oboé é lá colocado e o aluno toca sem suportar o peso do instrumento. Inicialmente era evidenciada alguma dificuldade de emissão sonora mas depois de alguns minutos era conseguida uma adaptação que permitia a produção de som. Depois da utilização do suporte, o aluno sentia os dedos mais ágeis, maior facilidade de execução e as mãos são colocadas de forma mais natural na execução sem o suporte.

### **Respiração**

A relevância da técnica respiratória foi tomada em atenção durante o decurso da investigação. Analisando um pouco as particularidades do oboé, verifica-se que a abertura resultante da palheta dupla é extremamente reduzida, sendo por isso necessária pouca quantidade de ar, comparado com outros instrumentos de sopro. Contudo, é recorrente a sensação de *falta de ar* ou a tendência de chegar cansado e ofegante ao final da execução. A quantidade de ar que o oboísta inspira é frequentemente excessiva, ficando com demasiado ar armazenado nos pulmões após um trecho musical (Robinson<sup>12</sup>, 1998,p.138). Robinson refere que expira antes

---

<sup>12</sup> Joseph Robinson: antigo oboísta da Orquestra Filarmónica de Nova Iorque.

de solos orquestrais muito importantes, expressivos e difíceis. Nas passagens de curta duração toca quase sem ar (Robinson, 1998,p.142).

O aluno objeto de investigação, inicialmente inspirava demasiado e tinha dificuldade em expelir o ar armazenado nos pulmões. Consequentemente sentia-se cansado e ofegante, demonstrava um enorme esforço físico ao tocar e exercia tensão na zona do pescoço.

Expelir o ar que não foi utilizado é crucial para uma inspiração mais eficiente. Para tentar atenuar as dificuldades do aluno, foi efetuado o seguinte procedimento: pedir ao aluno para expirar, pensar no movimento a realizar e, quando preparado, abrir a boca e baixar o maxilar, coordenando a inspiração com a elevação do oboé com os braços<sup>13</sup>. A primeira nota é tocada quando o instrumento chega à boca. O aluno, ao lembrar-se de expirar, vai despoletar uma inspiração que, pelo seu carácter reflexo, vai ser mais natural. Caminhar pela sala enquanto toca, com a finalidade de promover um movimento libertador de tensão e tocar na posição de cócoras para percepção do apoio a realizar foram outros procedimentos frequentemente utilizados.

O apoio e a pressão de ar, na minha opinião, são aspetos fundamentais para uma boa técnica respiratória e é necessária alguma atenção ao focar estes pontos. Neste trabalho, tentei proporcionar experiências ao aluno, de forma a perceber qual o impacto que estas podem proporcionar na execução.

### **Reflexão**

Quando me propus a uma abordagem da TA no estudo de investigação nos moldes que foram apresentados ao longo do trabalho, sabia que seria desafiante. A TA é ensinada nas mais prestigiadas escolas de música e, apesar de não ser muito abordada em Portugal, começa a suscitar o interesse de curiosos, como eu, para aplicação na sua prática pedagógica e performativa. Neste trabalho de investigação foi realizada uma pequena abordagem da TA e nunca foi intenção equiparar a minha aprendizagem à dos profissionais desta técnica, mas sim, proporcionar experiências que poderiam ajudar a resolver problemas existentes na aprendizagem. Fedele na sua tese, *The Alexander Technique: A Basis for oboe performance and teaching*, menciona que muitos dos oboístas entrevistados implementam os conhecimentos adquiridos nas aulas de TA ao ensino do oboé e referem esta técnica como muito importante para prevenir lesões e evitar o uso inadequado do corpo na execução (Fedele, 2003 p.117). Nesta abordagem, adotei uma estratégia à base da experimentação para proporcionar novas sensações tendo em consideração as necessidades do aluno.

Como estava no início da aprendizagem, era pretendido facultar experiências ao aluno para obter uma maior consciência corporal de forma a prevenir ou

---

<sup>13</sup> Era pedido ao aluno para inspirar o ar que estava atrás da cabeça para prevenir a tendência de “sugar” o ar.

amenizar tensão em excesso existente no corpo e assim, inibir o impulso de querer tocar logo no oboé sem ter em atenção os meios para o conseguir. Na sua tese Fedele salienta opinião de muitos oboístas que referem, “Ideally, a non-endgainig approach to playing would begin the very first time student picks up the instrument”<sup>14</sup> (Fedele, 2003 p.117). Para além disso, o aluno mostrou-se ansioso e com algumas dificuldades de concentração, sendo dos meus alunos com maior dificuldade na adaptação ao instrumento.

Durante o desenvolvimento do projeto de investigação, alguns obstáculos surgiram e a gestão do tempo de aula foi um deles. Proporcionar diferentes experiências durante a aula, levava a que a introdução de novos conteúdos acontecesse mais lentamente e o tempo tornava-se insuficiente para realizar o trabalho pretendido. Depois de um acordo entre o aluno e o encarregado de educação, a aula foi prolongada quando possível. O facto de o aluno só usufruir de instrumento de segunda-feira a quinta-feira foi mais uma agravante.

As dimensões da sala, não sendo vistas como um obstáculo, dificultaram a realização de atividades como caminhar pela sala. Apercebi-me que uma sala de maiores dimensões poderia ajudar para uma maior mobilidade e assim evitar a posição estática adotada ao tocar, muitas vezes verificada nas aulas de instrumento. Contudo, este aspeto foi contornado, o aluno realizava o processo a andar para a frente e para trás, sob orientação do professor, sendo evidenciados resultados bastante favoráveis embora não tivesse sido o ideal para proceder à captação de imagem. Ao realizar uma análise sobre a forma como utilizava o espaço da sala de aula antes de ter conhecimento da TA, verifiquei que os alunos ficavam bastante tempo no mesmo sítio criando rigidez nas articulações das ancas, joelhos e tornozelos.

Foi também necessário compreender a reação do corpo do aluno e a minha própria para aplicar os procedimentos. Ambos estávamos em aprendizagem e só depois de algum tempo de experimentação, percebi que o meu humor e aquilo que fazia com o meu corpo poderia interferir na reação do aluno. Se eu estivesse mais tensa face à sua aprendizagem, ele não iria sentir a calma necessária para apreender as experiências proporcionadas com a mesma eficácia. No decurso do processo, percebi que tinha pressa para obter resultados e os procedimentos não eram realizados com a calma necessária. A introdução da colocação das mãos no aluno é um exemplo da minha ânsia em obter resultados rápidos. Inicialmente, realizava pressão em excesso na zona que queria que o aluno tomasse consciência, ou então, dava-lhe poucas oportunidades para tocar sem o auxílio das minhas mãos.

Ainda de encontro aos procedimentos, era proposto ao aluno parar, pensar antes de agir, para tentar inibir os hábitos que o prejudicavam na execução. Da minha parte, tentava que a minha reação corporal fosse ao encontro daquela que

---

<sup>14</sup> Idealmente, uma abordagem de tocar “non-endgainig” deveria começar na primeira vez que o aluno pega no instrumento.

eu queria que o aluno realizasse. Por exemplo, quando o aluno exercia demasiada tensão no pescoço, não só colocava as mãos para o consciencializar da tensão existente nessa zona como também pensava em minimizar a tensão que estava a exercer no meu pescoço. Com os restantes procedimentos pensava nos ensinamentos que tinha vindo a adquirir.

Outro aspeto que tive dificuldade inicialmente foi desprender-me da ideia de olhar para um problema específico sem dar relevância ao funcionamento global do corpo. Quando o aluno realizava uma inspiração ruidosa era porque criava algum tipo de constrangimento na laringe e tensão em partes do corpo que prejudicavam a eficácia inspiratória. Inicialmente, a minha tendência era focar a atenção do aluno para o ar quando a inspiração é o reflexo de uma expiração prolongada e de uma postura adequada.

Durante o processo de investigação e implementação de novas experiências, o aluno começava a sentir que os hábitos posturais anteriores proporcionavam mais *esforço* que o necessário e procurava uma sensação mais natural do movimento. O aluno adquiriu uma maior consciência corporal, o que fez com que desse maior atenção à postura antes de tocar. A sua evolução foi evidenciada através de pequenas mudanças como o modo de levar o instrumento à boca, menor tensão na zona do pescoço, realização de uma expiração prolongada antes de uma inspiração, aumento do tempo de concentração na aula e maior serenidade na execução.

Para além de todos os progressos já mencionados, a maior alteração refletiu-se na sua forma de pensar e agir, comparado com os restantes colegas da classe com a mesma idade. Confrontados com uma situação semelhante, dificuldade em tocar uma passagem, o aluno tomava a iniciativa de reproduzir o trabalho desenvolvido até então. Os restantes alunos deparavam-se com a vontade de querer tocar a passagem sem pensar no meio para o conseguir de forma eficaz. Nesse âmbito a utilização da “divisão de tarefas” e o fracionamento dos parâmetros da execução também se mostraram úteis para uma reorganização de pensamento. O aluno abordava as dificuldades de forma fragmentada trabalhando o som, a digitação e a articulação separadamente sem perder o conceito global. Desta forma, o seu estudo individual começou a tornar-se mais organizado e produtivo.

Apesar de todos os alunos terem usufruído de novas experiências e dos resultados favoráveis obtidos, o aluno objeto de estudo de investigação beneficiou de um contacto mais prolongado, o que possibilitou uma maior familiarização com os procedimentos implementados. Com os restantes alunos, foi evidenciada a necessidade de um período de tempo mais prolongado para a sua apreensão.

Em modo de conclusão e em relação à problemática a que me propus – Quais as vantagens da Técnica Alexander na iniciação do oboé e como pode ser aplicada de modo a colmatar dificuldades inerentes à sua prática? – tentei tê-la em consideração em todo o processo. O aluno minimizou a sua tensão na execução e conseguiu desenvolver uma prática mais concentrada e consciente, melhorou a

segurança na execução e autoestima. Nas apresentações públicas ocorreram alterações bastante significativas não só a nível postural e de respiração, que se tornou menos ruidosa, mas também de serenidade e concentração. O aluno pensa antes de tocar, o que é evidenciado pelo modo como leva o instrumento à boca e pela maior naturalidade na execução. Contudo, nos momentos finais das apresentações públicas, os hábitos antigos tendem a voltar sobrepondo-se aos progressos conquistados pelo aluno. Este trabalho precisa de ser continuado para que as novas sensações se tornem familiares.

Após a realização deste trabalho permito-me dizer que uma abordagem da TA na aprendizagem pode ser um meio que, através da consciencialização do funcionamento do corpo, pode ajudar a resolver problemas comuns e de maior dificuldade de implementação como respiração e postura, inibindo uma execução mais forçada e ofegante.

O feedback de toda a classe foi bastante positivo referindo frases como “é mais fácil tocar” e “o som sai melhor”. Fedele também refere os benefícios da TA aplicados ao oboé quando menciona que a generalidade dos oboístas sentem que é mais fácil e prazeroso tocar, aprendendo a enfrentar os desafios quer ao nível musical quer em outros aspetos da vida (Fedele, 2003,p.117). Devo referir que a classe tinha idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. O elemento de novidade pode ter contribuído como fator motivacional para o sucesso das metodologias utilizadas independentemente do mérito das mesmas.

Saliento o facto de esta prática ter resultado da análise de um número muito restrito de alunos. Seria necessário aplicar as metodologias e procedimentos descritos a um número mais alargado e durante um período de tempo mais prolongado para fundamentar uma eventual generalização dos resultados.

A TA foi uma ferramenta poderosa no auxílio das minhas aulas e cada aluno contribuiu para a minha evolução ao longo da investigação. Espero que o desenvolvimento da investigação ajude a uma reflexão sobre as estratégias utilizadas para proporcionar uma aprendizagem mais eficiente e consciente centrada na economia de esforço.

## **Referências Bibliográficas**

Alcantara, P. (2011). *Integrated Practice: Corrdination, Rhythm & Sound*. Oxford: Oxford University Press.

Alcantara, P. (2013). *Indirect Procedures: A musician's Guide to the Alexander Technique*. Oxford: Oxford University Press.

Alexander, F. M. (2010). *O uso de simesmo*(I. C. Benedetti, trad., R. Dannemann, rev. técnica). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Benham, B., Mackie, & Sanders, J. (1993). Three Musicians Talk about the Alexander Technique. *Double Reed News*. 24 pp 4-10.

- Benham, B., Mackie, & Sanders, J. (1993). Three Musicians Talk about the Alexander Technique. *Double Reed News*. 25 pp 36-41.
- Benham, B., Mackie, & Sanders, J. (1993). Three Musicians Talk about the Alexander Technique. *DoubleReedNews*. 26 pp 16-21.
- Carmo, H e Ferreira, M. (2008). *Metodologias da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chance, J. (1998). *Principles of the Alexander Technique*. Londres: Thorsons.
- Conable, B. (1998). *What Every Musician Needs to Know about the Body: the practical application for body mapping and the Alexander Technique to making music*. Andover: Andover Press.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, nº 2, 455-479.
- Fedele, A. (2003). *The Alexander Technique: A basis for oboe performance and teaching*. Dissertação de doutoramento apresentada à University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem, fundamentos e aplicações*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Holladay, S. (2012). *Playing with Posture: positive child development using the Alexander Technique*. London: HITE.
- Langford, E. (2008). *Mind and Muscle and Music*. Leuven: Alexandertechniek Centrum vzw.
- Maisel, E. (1995). *The Alexander Technique: the essential writings of F. M. Alexander*. Nova Iorque: Carol Publishing.
- Musicians and the Alexander Technique*. (s.d.). Obtido em 6 de março de 2014, de The complete Guide to the Alexander Technique: <http://www.alexandertechnique.com/musicians.htm>
- Reveilleau, R., & Campos, V. (s.d.). *Tocar um instrumento faz mal à saúde? A Técnica Alexander responde*. Obtido em 22 de novembro de 2013, de Técnica Alexander: <http://tecnicadealexander.com/artigos.php#instrumento>
- Robinson, J. (1988). The oboe is a Wind instrument. In F. Roehmann e Frank Wilson *The biology of music making: proceedings of the 1984 Denver conference* (pp 134-144). St. Louis Missouri: MMB Music.
- Soares, P. (2013). *A Ingerência do Conhecimento Explícito no Conhecimento Tácito: A Técnica Alexander e a prática e ensino da flauta*. Aveiro: Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.

## A RELEVÂNCIA DADA À MÚSICA E AO MOVIMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO

---

Nisalda Carvalho  
Isabel Condessa

### **Resumo**

Nas nossas escolas, a música e o movimento são cada vez menos abordados. Na educação pré-escolar ainda se registam algumas práticas, que à medida que a criança adquire novas aprendizagens cognitivas, como a ler, a escrever e a contar, essas práticas vão sendo substituídas por atividades exclusivamente sedentárias, sem ludicidade ou criatividade.

A inexistência de uma formação mais aprofundada e suficiente, a falta de tempo para gerir um currículo tão vasto e, ainda, a escassez de recursos para implementar estas áreas, são algumas das muitas razões que os professores generalistas alegam para evitarem estas práticas. Por este motivo, partimos para este estudo com o intuito de perceber “Qual a importância que educadores/professores dão às expressões musical e motora nas suas práticas pedagógicas, no que concerne ao desenvolvimento de algumas competências nas crianças?”.

Creemos que é função dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB) prepararem experiências relevantes para que as crianças desenvolvam, primeiro informalmente e mais tarde formalmente, as suas competências para a música, movimento

e dança. Mesmo que de uma forma integrada com outras áreas disciplinares, a música e o movimento devem conquistar um lugar de relevo na educação básica.

**Palavras-chave:** Expressão Musical e Motora, Educação Infantil, Competências, Práticas Pedagógicas

### **Fundamentação**

Desde cedo, na escola a música e o movimento integram-se na áreas de expressão e comunicação, "Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical", e cujo objetivo é "... diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contatando com diferentes materiais de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos." Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 57).

A criança tem necessidade de ser expressiva, e o movimento é a sua primeira forma de se expressar, visto que "A exploração de diferentes formas de movimento permite... tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior...." (OCEPE, 1997, p. 58).

Esta exploração das diferentes formas de movimento pode ser conseguida a partir da criação de atividades lúdicas, que podem ser contempladas nas várias áreas de conteúdo da área das expressões, isto é, através de jogos espontâneos ou simplificados, de jogos dramáticos, de danças de roda, em encadeamentos de movimentos ritmados - coreografias, assim como, de outras atividades específicas para cada área recorrendo à música e ao movimento. A participação das crianças neste tipo de práticas é de grande riqueza para o seu desenvolvimento, na medida

em que, as ajuda na estimulação das suas aptidões e na descoberta das suas potencialidades, considerando a imaginação, a criatividade e a expressividade.

Segundo Hohmann & Weikart (2004) e Rosa (2014) uma das formas de expressão por excelência é a música, que está presente no nosso dia-a-dia e é entendida como um conjunto de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia e cuja própria linguagem se reveste de musicalidade e encanto, a música desencadeia uma resposta emocional naquele que ouve. Tudo o que nos rodeia está revestido por um valor sonoro que nos faz diferenciar o que está ao nosso redor, e a música faz parte da nossa natureza humana, pois todos nós nos identificamos com algum estilo de música.

"A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo, liga-se à expressão motora e permite que as crianças exprimam como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música." (Rosa, 2014, p. 64). E, como preconiza Padovan (2010, p. 13), "Numa situação lúdica e socializante, é possível, através da dança, alcançar objetivos de ordem funcional, relacional, e cognitiva."

Nesta ordem de ideias, e após a análise à perspetiva de vários autores (Condessa, 2006; Florêncio, 2011; Sousa, 2003) podemos inferir que em geral as crianças na escola, através do recurso a mediadores expressivos, podem desenvolver capacidades e competências importantes e irreversíveis à sua educação. Ao estarem expostas a diferentes sons, as crianças vão (re)conhecendo a linguagem musical e podem movimentar-se ao som e ritmo da música, em experiências variadas que primam pela qualidade da ação e do movimento. As crianças, que têm a capacidade de querer experimentar tudo, gostam e necessitam de se movimentar com dinamismo, em ações de mera repetição ou com imaginação, mesmo em projetos que inicialmente possam parecer difíceis ou até mesmo impossíveis de alcançar.

De facto, embora a música, o movimento e a dança estejam contempladas no currículo de cada nível de ensino, não lhes é atribuído o devido valor por serem da área das expressões. O certo é que estas áreas podem ser uma mais-valia para os professores, no auxílio ao desenvolvimento de competências nas crianças, não só as do domínio motor mas sobretudo a nível intelectual, afetivo e social.

O movimento acompanhado de música é uma estratégia muito utilizada pelos educadores/professores na sua prática letiva, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, uma vez que envolve todo o corpo e a própria mente, e proporciona uma libertação de movimentos e pensamentos. Através da motricidade global e da motricidade fina, as crianças adquirem competências motoras fundamentais quer para o desenvolvimento da criança no

seu cotidiano, quer para a realização de habilidades motoras mais especializadas, e ainda, na interação com os pares (Borges & Condessa, 2015; Silva & Mourão-Carvalho, 2015). Por outro lado, vários trabalhos tentam encontrar associações positivas entre desenvolvimento intelectual das crianças - que estão expostas à música - e o movimento. Gardner (1995) menciona no seu trabalho sobre as inteligências múltiplas, a inteligência físico – cinestésica e a inteligência musical, como aquisições que interferem noutras formas de linguagem e comunicação não-verbal.

Vários autores (Gil, 2002; Sousa, 2003b; Condessa, 2006) mencionam que a criança descobre e vivência o movimento através das conquistas do seu corpo e das suas representações cognitivas, adaptando progressivamente esse movimento ao espaço, ao ritmo e ao outro - à vida social. Neste sentido, “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

Consideramos que a música e o movimento, desempenham um papel pedagógico cada vez mais marcante, pois estas são estratégias, das áreas das expressões, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem das crianças, quando utilizadas no tempo certo e de forma adequada a cada situação. A utilização eficaz destas áreas de atividade, da música e do movimento, em articulação e conexão com conteúdos de outras áreas de conhecimento, depende muito da forma como os mesmos são integrados na planificação das várias atividades recorrendo a uma metodologia interdisciplinar, com elevada potencialidade para o desenvolvimento harmonioso na infância mas que não deverá, em situação alguma subvalorizar o movimento e a música.

Então podemos concluir que, a música e o movimento sempre estiveram integrados na educação através da área das expressões, e que, ainda hoje são contempladas no currículo, embora lhes sejam dadas, menor relevância do que seria desejável, pelos educadores e sobretudo, pelos professores do 1.ºCEB.

## **Métodos e Procedimentos**

Para desenvolver a componente empírica deste estudo, delineámos dois objetivos, nomeadamente:

- Compreender qual a importância dada por Educadores/ Professores de Educação Básica às Expressões Motora e Musical, no que concerne ao desenvolvimento da criança e à aquisição de competências.
- Saber se são criadas situações nas práticas pedagógicas para proporcionar a exploração das Expressões Musical e Motora.

Para darmos seguimento à nossa pesquisa construímos um questionário, com questões fechadas e abertas, que depois de testado foi aplicado a uma amostra de 74 docentes (37 educadores de infância e 37 professores do 1º CEB) de várias escolas da ilha de São Miguel – Açores.

Sobre o perfil da nossa amostra podemos dizer que a maioria apresentava um escalão etário entre os 26 e os 45 anos (75.6% dos educadores de infância e 67.5% dos professores). Realce-se que os professores não só eram um pouco mais velhos, como apresentavam uma maior variedade de grau académico.

Os dados referentes às respostas destes docentes foram descritos e comparados com recurso a uma análise estatística simples (frequências e percentagens) recorrendo à versão 15.0 do SPSS. Antes, as questões abertas foram tratadas de forma qualitativa, tendo por base a análise de conteúdo para a construção de categorias, de modo a tornar perceptíveis as opiniões e práticas dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, em função dos objetivos de estudo delineados na nossa temática.

## **Resultados e Discussão**

De seguida iremos enumerar e analisar alguns resultados apurados no nosso estudo. Podemos inferir que, independentemente do nível de escolaridade, quase todos os docentes foram unânimes no contributo favorável ao desenvolvimento da criança, sendo que, de acordo com as várias análises realizadas a sua opinião dispersou-se um pouco.

A primeira análise realizada foi saber, junto dos educadores e professores, se consideram que os seus alunos(as) estão desperto(a)s para as atividades onde a música e o movimento são contemplados, pois o(a)s mesmo(a)s têm a perceção do ritmo e do movimento que a música proporciona, o que lhes desperta a curiosidade, que é uma das qualidades que a criança apresenta desde muito cedo.

**Tabela 1** - As crianças estão despertas para atividades com música e movimento?

---

**Ed. Infância**

**Prof. 1ºCEB**

---

	Total	%	Total	%
	3	4.1%	5	6.8%
<b>Não respondeu</b>				
<b>O carácter lúdico atividades e curiosidade natural da criança</b>	23	<u>31.1%</u>	19	<u>25.7%</u>
<b>A música está presente no quotidiano das crianças</b>	8	10.8%	11	14.9%
<b>Deve-se incluir as áreas das expressões nas atividades</b>	2	2.7%	1	1.4%
<b>Não têm por hábito cantar em casa com os familiares</b>	1	1.4%	1	1.4%

Observando atentamente os valores da tabela 1, podemos depreender que, na opinião de 23 educadores de infância (31.1%) e de 19 professores do 1º CEB (25.7%), as crianças estão despertas para as atividades que recorrem à música, pelo facto das mesmas apresentarem um carácter lúdico e despertarem a curiosidade da própria criança, pretendendo com isso "... proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidade de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e comunicação." (Sousa, 2003, p. 23)

A segunda razão mais apontada pelos nossos inquiridos, foi o facto de a música estar sempre presente no quotidiano das crianças, e se quisermos ir mais longe, mesmo ainda antes de nascer, já que segundo Sousa, "A criança, ainda no útero da mãe ... já houve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe. ... Quando nasce já há sons que lhe são familiares e que integram o universo sonoro em que viverá. ... É a sua integração neste universo sonoro que deverá interessar em primeiro lugar ao educador (ouvir, localizar, explorar, experimentar, entender)." (2003, p. 19). Esta opinião é igualmente partilhada por educadores de infância (10.8%) e por professores do 1º CEB (e 14.9%). Depois de fazermos a análise às razões atribuídas pelos nossos docentes pela qual as crianças estão despertas para atividades onde a música esteja presente, podemos deduzir que a música e o movimento são dois aliados no desenvolvimento cognitivo, físico-motor de cada criança, e são fatores que desde muito cedo estão presentes na sua vida, direta ou indiretamente. Como um segundo ponto de análise do nosso estudo, fomos ver o contributo das situações criadas na prática pedagógica para proporcionar a exploração das expressões musical e motora na sala de atividade/aula.

**Tabela 2** - Quais as situações criadas na Prática Pedagógica para proporcionar a exploração das expressões musical e motora?

	1.ª OPÇÃO				2.ª OPÇÃO				3.ª OPÇÃO			
	Ed. Infância		Prof. 1º CEB		Ed. Infância		Prof. 1º CEB		Ed. Infância		Prof. 1º CEB	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não respondeu / Não especificou	3	4.1	1	1.4	3	4.1	1	1.4	3	4.1	1	1.4
Sons vocais	1	1.4	2	2.7	3	4.1	1	1.4	3	4.1	2	2.7
Canções	21	<u>28.4</u>	19	<u>25.7</u>	1	1.4	8	10.8	1	1.4	5	6.8
Lengalengas	8	10.8	10	13.5	6	8.1	7	9.5	2	2.7	5	6.8
Dialogar sobre sons musicais ouvidos em gravações	-	-	-	-	2	2.7	1	1.4	3	4.1	1	1.4
Gravadores para registrar produções próprias	-	-	-	-	3	4.1	-	-	2	2.7	1	1.4
Percussão corporal	1	1.4	1	1.4	8	<u>10.8</u>	6	8.1	7	<u>9.5</u>	4	5.4
Movimentos realizados livremente a partir de músicas apropriadas	-	-	2	2.7	6	8.1	9	<u>12.2</u>	5	6.8	9	<u>12.2</u>
Movimentos realizados em rodas cantadas	1	1.4	1	1.4	2	2.7	3	4.1	7	<u>9.5</u>	2	2.7
Experimentar as fontes sonoras dos objetos	2	2.7	1	1.4	3	4.1	1	1.4	4	5.4	7	9.5

Da análise dos dados da tabela anterior, há a realçar ainda que cada inquirido deu mais do que uma resposta, daí as percentagens obtidas. Os dados revelam-nos que a primeira opção mencionada para a utilização da música na sala de aula é na maioria das vezes para dinamizar as canções, com plena concordância entre educadores (28.4%) e professores (25.7%).

Neste contexto, importa completar a ideia de que, tanto educadores como professores são unânimes em considerar que as canções são o recurso mais importante para trabalhar a música na sala de aula, visto que, "A prática do canto é a base da expressão e educação musical no 1º ciclo, é uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando." (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

Como segunda opção, a prática mais mencionada foi pelos educadores a "percussão corporal" (10.8%) e pelos professores "movimentos realizados livremente a partir de músicas apropriadas" (12.2%).

Apesar de serem duas respostas diferentes, podemos aferir que ambas estão interligadas, tendo como base, a música e o movimento corporal, o que nos reporta, talvez, para jogos de música e de expressão corporal, e como refere

Storms "... o jogo é o meio ideal de levar cada um a descobrir o prazer de fazer música, essencialmente por uma participação ativa em formas variadas de expressão musical (como o canto, a dança) e, em certas pessoas, estimulando a faculdade de escuta." (1996, p. 17), "... porque o jogo requer uma coordenação total de todas as nossas funções, conciliando o pensamento, as sensações e a ação." (idem, p. 16).

No que concerne à terceira opção, verificamos na tabela 2 que, os educadores apresentam duas respostas com o mesmo valor percentual, que é de 9.5%, sendo elas a "Percussão corporal" e "Movimentos realizados em rodas cantadas", enquanto os professores têm apenas uma opção como resposta, os "movimentos realizados livremente a partir de músicas apropriadas" (12.2%). Depois de analisarmos as três principais situações que educadores e professores enumeram para utilizarem a música na sala de aula, podemos concluir que todas estas escolhas envolvem a "percussão corporal" e os "Movimentos realizados em rodas cantadas", isto é numa diversidade de movimentos corporais, quer livres quer orientados com música apropriada para cada atividade, o que nos leva a pensar na realização de jogos musicados ou apenas de expressão corporal.

As rodas cantadas, ao lado das atividades ritmo-expressivas, são uma área em que a criança aprende a explorar as potencialidades e as dificuldades do seu corpo quanto ao seu desenvolvimento psicomotor, e como expõe Le Boulch "... o trabalho psicomotor beneficia a criança no controlo da sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controlo tônico e de relaxação cautelosamente conduzido." (1988, p. 30) Para uma outra abordagem, selecionámos conhecer as finalidades nomeadas por educadores e professores, de utilização da música na sala de aula como uma oportunidade única criada para colmatar as lacunas existentes nas vivências musicais das crianças/alunos (tabela 3).

**Tabela 3** - Quais as finalidades da utilização da música na sala de aula?

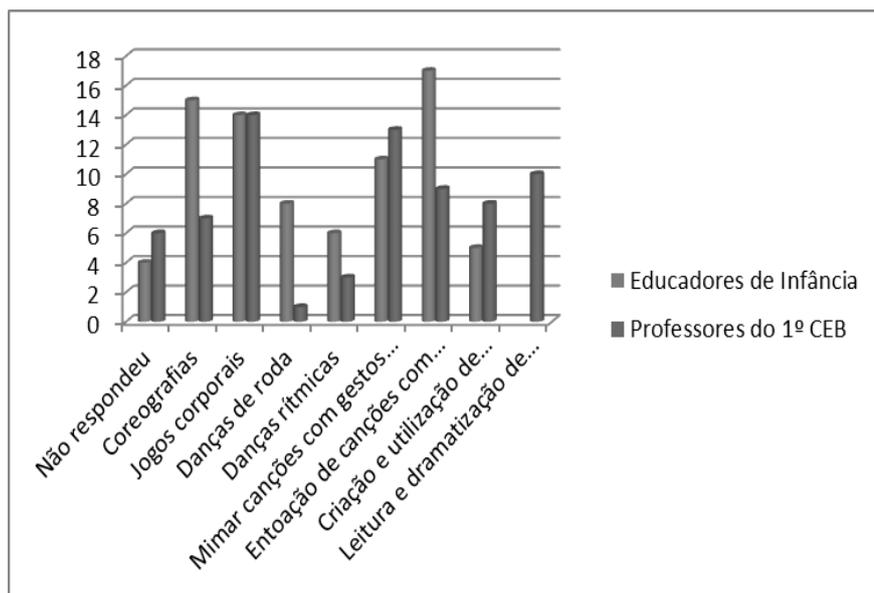
	<b>1.ª Finalidade</b>		<b>2.ª Finalidade</b>		<b>3.ª Finalidade</b>	
	Educadores de infância N/%	Professores 1º ciclo N/%	Educadores de infância N/%	Professores 1º ciclo N/%	Educadores de infância N/%	Professores 1º ciclo N/%
Como estratégia de aprendizagem para outras áreas disciplinares	23/ <u>62.2%</u>	11/29,7%	13/35.1%	5/13,5%	1 /2,7%	2/5,4%
Como temática de partida de outras áreas	9/24.3%	2/5.4%	17/ <u>45.9%</u>	13/ <u>35.1%</u>	3/8.1%	4/10.8%

Para criar um ambiente adequado	-	4/10,8%	6/16,2%	6/16,2%	24/64,9%	13/31,5%
No ensino da música	4/10,8%	8/21,6%	1/2,7%	1/2,7%	8/21,6%	5/13,5%
Outra	-	-	-	-	1/2,7%	-
Não respondeu/Não especificou	-	12/32,4%	-	12/32,4%	-	13/35,1%

Ao analisarmos a tabela 3 verificamos que os educadores respondem todos a esta questão mas já os professores nem sempre respondem (+ 30%). A primeira finalidade da escolha da música feita pelos profissionais de educação foi a de utilizá-la “Como estratégia de aprendizagem para outras áreas disciplinares”, apesar da diferença bastante acentuada nas respostas obtidas entre educadores e professores (32.5%). A segunda e terceira finalidades, assumidas sempre por educadores e professores, foi “Como temática de partida de outras áreas” e “Para criar um ambiente adequado”. Denota-se aqui o recurso à expressão musical para criar uma maior envolvimento das crianças/ alunos nas aprendizagens mais teóricas.

A expressão musical, ao nível da exploração das potencialidades interdisciplinares, é trabalhada pelos educadores mais na área de formação pessoal e social ao "promover a socialização e o espírito de grupo" e no domínio das expressões, ao "desenvolver a expressão motora". Em relação aos professores do 1º CEB elegeram a sua relação com a área curricular de português e dramatização, sobretudo aquando a "Leitura e dramatização de todo o tipo de textos" e na "Audição de histórias, lengalengas, poesias, etc." e na expressão e educação físico-motora nas "Atividades rítmico-expressivas".

Sendo primordial desenvolver atividades na sala de aula para desenvolver a "relação" entre a música, o ritmo musical e o movimento, fomos analisar a sua relação (figura 1).



**Figura 1** - Quais as atividades de sala de aula que possibilitam relacionar a expressão musical e motora?

Da análise do gráfico (fig. 1) podemos dizer que a atividade que suscitou um mesmo número de respostas, entre educadores de infância e professores do 1º CEB (37.8%), foi a do recurso aos jogos corporais. Quanto às atividades com maior discrepância nas respostas, temos a salientar "A entoação de canções com vários andamentos" atividade em que um maior número de educadores a menciona (mais 19.6%), e a "Leitura e dramatização de textos com suporte musical", em que contrariamente há um elevado número de professores e nenhum educador a referi-la (mais 27%).

Com estes valores podemos inferir que existe uma grande variedade de atividades a que educadores e professores podem recorrer para relacionar a música, o ritmo musical e o movimento na sua sala de aula pois, como refere Sousa (2003) "As metodologias educacionais mais modernas usam o movimento para o seu processo educacional. ... É através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções." (idem, p. 135-136) o que vem contrariar o ensino tradicional que ... convidava mais à passividade do que ao movimento. A criança passava as aulas sentada, quieta e parada, «absorvendo» passiva e muda tudo o que o professor lhe «ensinava» verbalmente (idem, p. 135).

As "atividades rítmico-expressivas" foram as que se destacaram mais, com uma percentagem de 48,6 % (18 indivíduos), pois esta é uma área em que a criança aprende a explorar as potencialidades e as dificuldades do seu corpo quanto ao seu desenvolvimento psicomotor, e como expõe Le Boulch "... o trabalho psicomotor beneficia a criança no controlo da sua motricidade utilizando de maneira

privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controlo tônico e de relaxação cautelosamente conduzido." (1988, p. 30)

Quando tentámos compreender qual a importância dada por educadores/ professores às expressões motora e musical, no que concerne ao desenvolvimento de competências nas crianças, as respostas incidiram sobretudo na expressão musical (Tabela 4).

**Tabela 4** - Qual a importância das expressões musical e motora no desenvolvimento de competências?

	<b>1.ª OPÇÃO</b>			
	Ed. Infância		Prof. 1º CEB	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Desenvolver o sentido rítmico</b>	3	4.1	1	1.4
<b>Desenvolver a oralidade</b>	1	1.4	2	2.7
<b>Cantar em grupo</b>	21	<u>28.4</u>	19	<u>25.7</u>

Na opinião dos educadores de infância, as competências que as crianças podem desenvolver com a educação musical são, principalmente, "Desenvolver o sentido rítmico" e "Desenvolver a oralidade", e "Criar uma atitude de predisposição para realizarem aprendizagens noutras áreas disciplinares". Quanto à opinião dos professores do 1º CEB, podemos aferir que os mesmos também concordam com o "Desenvolver o sentido rítmico", embora acrescentem o "Cantar em grupo", que contempla a socialização com o outro.

### **Considerações Finais**

Com os dados recolhidos conseguimos inferir sobre a relevância dada por profissionais de educação às áreas de expressão musical e motora nas suas aulas, podendo afirmar que, educadores e professores:

- Consideram importante intervir desde cedo junto das crianças recorrendo a solicitações variadas, com recurso à música e ao movimento, já que são áreas em que ela se desenvolve naturalmente;
- Elegem a música na sala de aula como uma oportunidade única criada para colmatar as lacunas existentes nas vivências musicais e motoras das crianças/alunos;

- Dizem recorrer à música e o movimento como estratégia para o desenvolvimento de competências nas crianças - no que concerne ao desenvolvimento de competências específicas da música : os primeiros evidenciaram o "Desenvolver o sentido rítmico" e "Desenvolver a oralidade" nas crianças da educação pré-escolar; os segundos enumeram igualmente o "Desenvolver o sentido rítmico" mas o "Cantar em grupo" torna-se importante para as crianças do 1.º ciclo 1.º CEB.

- Nas suas práticas pedagógicas, tentam diversificar as suas estratégias, com realce para o recurso à interdisciplinaridade, usando muitas vezes a expressão corporal e as atividades ritmo-expressivas;

- Nas suas práticas pedagógicas, dizem que abordam a música e do movimento, integrados com as várias áreas de atividade, proporcionando uma interdisciplinaridade entre as várias áreas de conteúdo, aquando do pré-escolar, e entre as várias áreas curriculares no que concerne ao ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Nos dias que correm, os contextos educativos são cada vez mais complexos e desafiam a escola e os educadores/professores a novas exigências. As práticas educativas com base na música e no movimento deverão ser uma temática a reforçar por estes profissionais de infância.

### **Referências Bibliográficas**

Carvalho, N (2015). "Abordagem à Música e ao Movimento como Estratégia para o Desenvolvimento de Competências nas Crianças". *Relatório de Estágio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho (Coord.). *A Criatividade na Educação*, pp. 32 - 52. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. *Revista Cínergis* (Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, nº 2 (Jan./Jun), pp: 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.

Condessa, I (2014). O desenvolvimento do estagiário através do ensino da educação física. A singularidade dos educadores de infância e professores do 1.ciclo do ensino básico. In B.O. Pereira, A. N. Silva, A. C. Cunha, J.V. Nascimento (Org). *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo*, 1.ª edição, pp. 266-278, Florianópolis: Tribo da Ilha.

Condessa, I. C. & Borges, C. (2015). O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as

Expressões. Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. P. Lopes, L. P. Rodrigues. & J. Barreiros, O. Vasconcelos. (Org). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança X*, pp: 140 – 145, Bragança: IPB.

Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigmas*. Col. Expressão em terapias. Vol. II. Lisboa: Tuttirév Ed.

Formosinho, J. (org) (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância – 2ª edição. Porto: Porto Editora.

Gil, J. (2001). *O Movimento Total. O Corpo e a Dança*. Lisboa : Relógio de Água.

Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. 3.ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviços de educação e Bolsas.

Le Boulch, J. (1988). *Educação Psicomotora - A Psicocinética na Idade Escolar - 2ª Edição*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa: Antunes & Amilcar, Lda.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Padovan, M. (2010). *Dançar na Escola - Perspetivas de aproveitamento didático em contexto de sala de aula*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian. Palavras-chave: Expressão Musical e Motora, Educação Infantil, Competências, Práticas Pedagógicas

Rosa, A. (2014). *As Expressões Dramática e Musical como Veículo Promotor do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Silva, A. & Mourão-Carvalho, I. (2015). Variáveis preditoras da Motricidade global e da motricidade fina de crianças do 1.º CEB. In V. P. Lopes, L. P. Rodrigues. & J. Barreiros, O. Vasconcelos. (Org). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança X*, pp: 67-67, Bragança: IPB.

Sousa, Alberto B. (2003a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação; 2º Vol.- Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. (2003b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação; 3º Vol. - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Storms, G. (1996). *100 Jogos Musicais - Atividades práticas na escola - 2ª edição*. Rio Tinto: Edições ASA.

## O DIÁRIO GRÁFICO USADO NA AULA DE EDUCAÇÃO VISUAL E DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA COMO FORMA DE EXPRESSÃO PESSOAL E DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

---

Maria Cristina Afonso Magalhães

José Alberto Lourenço Gonçalves Martins

### Resumo

O presente estudo foca-se no uso do Diário Gráfico (DG) como ferramenta didática e pedagógica usada na aula de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), no 2º Ciclo do Ensino Básico (2CEB). Tem como objetivos refletir sobre o uso do DG como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem, bem como avaliar o uso do DG

no desenvolvimento de competências. A análise de conteúdo à amostra de conveniência de 12 entrevistas realizadas aos alunos seguiu o modelo de análise proposto por Bardin (2009) e Amado (2014), o qual permitiu obter um quadro de categorias, subcategorias, descritores e unidades de registo. Através da análise e discussão dos resultados evidencia-se o uso do DG na aula de EV e ET como facilitador da aprendizagem, como recurso formativo usado pelo aluno para resolver diferentes situações, problemas e desafios e como autorregulador das aprendizagens.

**Palavras-chave:** Diário Gráfico, Educação Visual, Educação Tecnológica, Autorregulação da Aprendizagem, Competências.

### **Enquadramento teórico**

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

Para além das reformas educativas e dos discursos sobre o currículo importa, de facto, que os projetos curriculares conduzam ao ponto de equilíbrio entre o 'gostar de aprender' e o 'gostar de ensinar', em ambiente livre, responsável e plural. Aos professores compete implementar e dinamizar essas "mudanças, transformando-

se em donos de ideias e autores dos meios pelos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas, de modo a proporcionar aos alunos uma experiência educativa verdadeiramente significativa” (Vale, 2005: 54). Focar a atenção numa perspectiva de resolução dos problemas educativos reais, não tanto na resolução dos problemas organizacionais e curriculares, é uma opção profícua para o professor pois, é no exercício partilhado das experiências reais que se estimula a aprendizagem e o crescimento pessoal e social dos alunos. As realidades sociais e escolares são muito diferentes, assim como as formas de participação. Por isso, a preparação das crianças para a vida no mundo global não pode remeter-se apenas ao que o professor pretende que os alunos digam mas também ao que eles desejam dizer e fazer.

O professor que acredita naquilo que faz “dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos. Deste modo, alimenta a sua própria motivação” (Estanqueiro, 2010: 32). Um professor confiante em si faz um exercício contínuo e sistemático de domínio sobre os conteúdos, partilha os conhecimentos com os seus alunos, aceita e acolhe as suas ideias e experiências, arrisca novas abordagens educativas que possibilitem o aprofundamento e a reflexão sobre o que o aluno aprende e como aprende. Se o professor deixar os alunos contarem a sua própria ‘história’ então será capaz de compreendê-los melhor. O professor deve estar consciente de que as crianças não aprendem todas do mesmo modo: cada uma tem o seu próprio ‘mundo’ criativo, imaginativo, de ação, manifestando uma forma particular de acesso à informação e de perceber determinadas sensações e objetos. Hower Gardner (1995), através da sua teoria das inteligências múltiplas, evidencia o poder dinâmico da inteligência, da diversidade dos comportamentos humanos, suscitando a reflexão sobre o desenvolvimento da criança, das suas capacidades e do estímulo do seu potencial. As capacidades mentais, verbais e emocionais permitem ao indivíduo comunicar de forma simbólica, planificar, questionar e regular a sua ação de acordo com as suas ideias, emoções, sentimentos e afetos (Sánchez, 2009). Neste sentido, considera-se que a escola deve atender aos desejos e às necessidades específicas da criança de forma a proporcionar-lhe o ‘bem-estar’ necessário ao seu desenvolvimento, rendimento e aprendizagem. Para tal, a escola deve valorizar processos comunicacionais menos dirigidos e mais livres de bloqueios, ações que promovam a motivação, o interesse, a imaginação, a memória, a expressão pessoal e o pensamento criativo, para que a criança se sinta segura e apreciada, sendo capaz de experimentar diversas formas de agir e interagir sem receio da censura, do castigo ou do abandono (Hohmann, 1984).

Na “actividade educativa, em Educação Artística, é fundamental que se ponham de lado as perspectivas que consideram a educação como um processo de transmissão verbal de conhecimentos, efectuado por um professor que «sabe», sobre um aluno

passivo, inapto e imerecedor, para se adoptar a posição de considerar a criança como pessoa capaz, centro e motor da sua educação, acreditando-se e investindo-se no conceito que: A criança tem capacidade para se educar a si própria” (Sousa, 2003: 143). Passar dum estado em que as crianças são obrigadas a aprender para um estado em que elas escolhem a forma como querem aprender pode implicar resultados surpreendentes. Muitas vezes os professores criam a representação de que se as crianças puderem escolher o que querem aprender elas vão dizer que não querem aprender aquilo que eles querem ensinar. Em vez disto, o professor deve motivar os alunos para o desenvolvimento de atitudes para a liberdade de escolha e para a responsabilização pelas escolhas que tomam, pois “é esta liberdade, que viabiliza o crescimento, a autoaprendizagem, a auto-descoberta e a auto-determinação do indivíduo” (Martins, 2009: 97). As ações positivas e proativas, em que o individuo usa a plenitude das suas capacidades mentais e emocionais, agindo de dentro para fora, ajudam-no a mudar a sua atitude e a melhorar a forma de ver e resolver os problemas (Rossini, 2008: 53). Há ações que, embora não façam parte da prática corrente da maioria dos professores, deveriam fazer. Uma delas refere-se ao uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo capaz de auxiliar o aluno na condução da sua aprendizagem, na regulação das suas emoções e na sua auto-avaliação.

“A autorregulação e a performance referem-se aos processos através dos quais os aprendentes ativam e mantêm pessoalmente as cognições, os afetos e os comportamentos que estão sistematicamente orientados para a concretização de objetivos pessoais.” (Zimmerman, 2011: 1).

Em contexto educativo, o DG revela-se “un soporte que recoge las evidencias de las actividades de aprendizaje, junto con un relato reflexivo que materializa los pensamientos del alumnado relacionados con el proceso de aprendizaje” (Pardiñas, 2011: 23); apresenta um grande potencial como espaço de expressão aberto à criação, à reflexão e à aprendizagem; permite aos alunos registar, descobrir e aprofundar modos de ver, pensar e comunicar. Através dele é possível evidenciar o percurso individual, social, emocional e cultural dos alunos. Como refere Pardiñas (2011: 26), o DG é uma “obra de creación única, personal, multisensorial, en constante evolución y revisión, sin miedo a equivocarnos, asumiendo retos personales,...además nos permite, como profesorado, aproximarnos al trabajo del alumnado para entenderlo como una actividad compleja de elementos multifacéticos que se relacionan dentro y fuera del contexto de la educación y la enseñanza”.

Como ferramenta de trabalho e de valor didático e pedagógico, o DG permite a aquisição de novas experiências, de competências e torna “as pessoas mais atentas e observadoras ao que as rodeia, com mais vontade de experimentar materiais,

técnicas e modos de registo, fazendo-o sistematicamente no seu quotidiano e, por último, elevando a qualidade e expressividade desses registos” (Salavisa, 2008: 245).

Salavisa aconselha os professores à exploração do DG na aula. Mas não basta apenas usá-lo, é necessário que os professores reflitam sobre o seu interesse; que demonstrem e apresentem exemplos de DGs, expliquem os seus diferentes usos; que o reconheçam como um objeto único, pessoal e intransmissível; que evidenciem a sua importância para o ensino/aprendizagem; que expliquem a sua utilidade em qualquer área vocacional; que motivem o seu uso, sem qualquer tipo de condicionamento ou pressão; que articulem o uso do DG com as atividades realizadas na sala de aula, permitindo alargar o leque de experiências (Salavisa, 2008).

### **Objetivos**

A contextualização teórica apresentada permite fundamentar os dados empíricos desta pesquisa que se enquadra num estudo de formação-investigação-ação mais vasto, centrado no uso do DG na aula EV e ET. É neste contexto que se circunscrevem os objetivos da pesquisa, permitindo refletir e avaliar a forma como os alunos usaram o DG ao longo do processo de ensino-aprendizagem na aula de EV e ET.

Partindo dum cenário de formação dos participantes em que foram discutidas, entre a investigadora, os professores e os alunos, algumas estratégias de integração do DG no desenvolvimento das atividades e das unidades de trabalho previstas nos projetos curriculares de cada turma, os alunos passaram a usar o DG na aula de EV e ET de forma livre e pessoal, tomando a liberdade na escolha dos métodos, materiais e técnicas de registo.

A estas estratégias associou-se um leque de possibilidades para os alunos: desenhar, ocupando uma ou duas folhas; registar numa posição diagonal, horizontal ou vertical; intervir de forma regular/diária; voltar atrás, emendar, refazer páginas, acrescentar, colar, desenhar, escrever, relacionar ideias e conceitos; criar páginas em branco, etc. (Salavisa, 2008).

Deste contexto foi possível, nesta fase do trabalho de investigação, apresentar os resultados de uma amostra que permite responder a dois objetivos:

- Refletir sobre o uso do DG na aula de EV e ET como forma de expressão pessoal e de autorregulação da aprendizagem;
- Avaliar o contributo do uso do DG na aula de EV e ET para o desenvolvimento de competências dos domínios cognitivo, emocional e social.

## Metodologia

Para a organização metodológica desta pesquisa, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista prático, há alguns aspectos que a enquadram e delimitam.

O primeiro refere-se à opção pela abordagem qualitativa de natureza fenomenológica interpretativa que, tendo norteado as escolhas ao nível dos objetivos, da orientação da recolha de dados e dos procedimentos de análise e interpretação de resultados visou, sobretudo, compreender e interpretar a realidade, tal como ela foi entendida pelos sujeitos do estudo (Gómez et al., 1999). O aspecto central deste tipo de abordagem é “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se o *que* na realidade faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2014: 41). A especificidade desta abordagem combina-se com a metodologia quantitativa por se considerar que esta permite reforçar a interpretação através de indicadores úteis à coerência e à credibilidade da investigação.

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

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

A investigação-ação visa “explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos, e não as variáveis (causas) que possam estar na base dos seus comportamentos e atitudes” (Amado, 2013: 49). A principal preocupação assentou na compreensão das práticas de sala de aula e na sua reflexão, visando explicar o que essas mesmas práticas sugeriam, para possibilitar uma mudança que

fosse capaz de suscitar novas ideias, de desenvolver novas práticas defensoras do uso do DG em contexto de sala de aula nas disciplinas de EV e ET.

O contexto geral da intervenção no processo de formação-ação, de comprometimento e de participação da investigadora nas atividades observadas, envolveu a participação de três turmas de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico (2CEB) e de seis professores de EV e ET, a lecionar em par pedagógico, à data, na recolha de dados.

Entre as técnicas e instrumentos de recolha de dados envolvidos na pesquisa global, escolheram-se os que seriam mais coerentes, credíveis e adaptados à realidade observável, ao contexto de ensino-aprendizagem, à natureza do estudo e aos objetivos propostos. A estratégia da observação participante, a técnica da entrevista semiestruturada e o instrumento de trabalho designado por DG, assumiram maior relevância. No entanto, nesta pesquisa, a análise dos dados e a apresentação e discussão dos resultados incidem sobre uma amostra relativa às entrevistas finais semiestruturadas realizadas aos alunos.

Dum modo geral, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem dos participantes, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134). A opção pelo modelo de entrevista semiestruturada valorizou a condução flexível do guião para estimular a memória dos entrevistados, ‘ler’ o seu pensamento, encontrar, na minúcia da pergunta, pistas para outras interpretações e abordar aspetos particulares que emergiram do processo de investigação. Cumpridas as etapas de validação e de legitimação da entrevista, procedeu-se, na fase final da investigação, à realização das entrevistas aos alunos. Optou-se pela sua organização em grupos de dois com o objetivo de estimular o diálogo e o à-vontade entre a investigadora e os entrevistados. A entrevista foi realizada em sala designada para o efeito, teve a duração média de 10 minutos, sendo áudio gravada como formalmente foi acordado.

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

No contexto da análise dos dados da pesquisa em desenvolvimento, circunscreveu-se, para a análise e interpretação de resultados, os dados relativos à amostra de conveniência, composta por 12 entrevistas finais (4 por turma, realizadas em grupos de 2 alunos). Na transcrição textual das entrevistas, salvaguardou-se a identificação dos alunos através da atribuição dum código alfanumérico (A1,.., A4, B1,.., B4, C1,.., C4), designando cada letra a turma e cada número o aluno.

Os procedimentos de análise de dados assentam na análise de conteúdo que permite “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’ tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2014: 348).

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

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

## Resultados

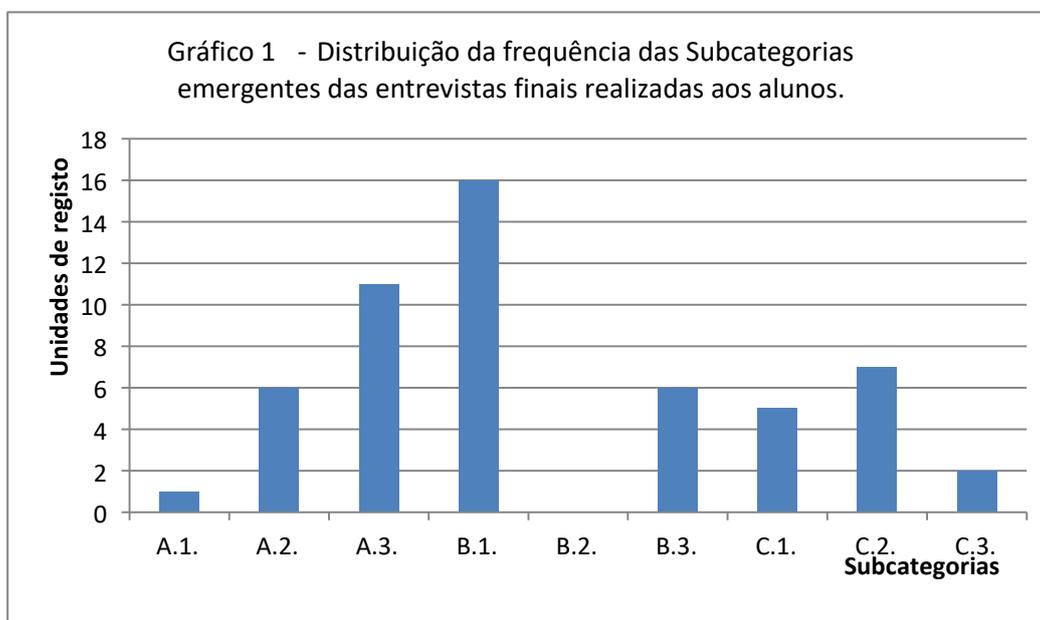
Seguindo a lógica organizativa da análise de conteúdo e após a leitura aos dados respeitantes às unidades de análise (12 entrevistas) foi possível sublinhar, através das respostas e opiniões dos entrevistados, pontos de ligação e ocorrências regulares que ajudam a responder aos objetivos da pesquisa.

No Quadro 1 apresenta-se o conjunto de categorias, indicadores e descritores emergentes da análise às entrevistas realizadas aos alunos.

Quadro 1 - Frequência das subcategorias e descritores emergentes das entrevistas finais realizadas aos alunos.				
Categorias	Subcategorias	Descritores	Freq.	Freq. Acum.
	A.1. Competências Interpretativas	A criança compreende a informação que regista no DG	1	

<b>(A)</b> O uso do DG como recurso formativo usado pela criança para construção de competências em EV e ET	<b>A.2.</b> Competências Procedimentais	A criança consegue organizar a informação elaborando registos de forma consciente	6	
	<b>A.3.</b> Competências Operacionalizantes	A criança consegue utilizar o DG nos diferentes desafios e situações problemas	11	18
	<b>B.1.</b> Como Facilitador	Situações em que o DG facilita as aprendizagens	16	
<b>(B)</b> O uso do diário gráfico na aula de EV e ET	<b>B.2.</b> Como Barreira	Situações em que o DG dificulta as aprendizagens	0	0
	<b>B.3.</b> Como Expetativa	Situações em que o DG cria expetativas	6	22
	<b>C.1.</b> O DG e a AutoEficácia do aluno	O aluno sente que evoluiu e desenvolveu as suas capacidades e competências	5	
<b>(C)</b> O DG como Instrumento de autorregulação das Aprendizagens do aluno	<b>C.2.</b> O DG como Regulador Emocional	O aluno toma consciência das suas emoções e adapta os seus comportamentos às situações ou acontecimentos na sala de aula	7	
	<b>C.3.</b> O DG como Regulador Cognitivo	O aluno define e transfere conscientemente conhecimentos e estratégias	2	14

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



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

Quadro 2 - Distribuição das unidades de registo por subcategoria e por aluno											
Turma	Alunos	Subcategorias									Total
		A.1.	A.2.	A.3	B.1.	B.2.	B.3.	C.1.	C.2.	C.3.	
A	A1	0	0	0	1	0	0	0	3	1	5
	A2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	A3	0	1	2	2	0	0	0	0	0	5
	A4	0	3	2	2	0	0	0	0	0	7
B	B1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3
	B2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	4
	B3	0	1	1	3	0	0	0	1	0	6
	B4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C	C1	0	0	2	2	0	0	1	0	0	5
	C2	1	0	2	2	0	0	1	1	0	7
	C3	0	0	0	1	0	3	1	0	0	5
	C4	0	0	0	1	0	2	2	0	0	5
Total		1	6	11	16	0	6	5	7	2	54

### **Análise e discussão dos resultados**

Do conjunto de categorias, subcategorias e descritores emergentes, apresentados nos Quadros 1 e 2, evidencia-se que:

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

Através das unidades de registo relativas aos comentários dos alunos evidencia-se a importância do uso do DG na aula de EV e ET para o desenvolvimento de formas pessoais de pensar, observar e exprimir ideias em diversas situações: “[Com o DG] aprendemos que podemos libertar tudo o que pensamos.” (Aluno B2); “Eu pensava que EV e ET era só régua, usar aquelas coisas da régua e do esquadro e afinal não, podemos desenhar e expressar tudo o que vivemos, essas coisas.” (Aluno C1).

O DG ao permitir uma entrega livre e articulada com as atividades da aula (Salavisa, 2008) possibilitou ao aluno abrir novos caminhos para aprender mais ‘coisas’ e exprimir melhor as suas ideias.

- O uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo usado pela criança para construção de competências operacionalizantes apresenta 11 unidades de registo

(enquadradas no descritor “A criança consegue utilizar o DG nos diferentes desafios e situações problemas”), mencionadas por 7 dos 12 alunos, sendo que 4 deles têm 2 registos cada.

A mobilização de competências para a resolução de problemas implica processos de pensamento mais elaborados, ligados à transferência do conhecimento de um contexto para outro. A criança tomou a iniciativa de exprimir no DG, em diferentes situações, os significados que deseja. Esta atitude revela que o DG ajudou o aluno a transformar a ferramenta num regulador das suas atividades intelectuais e emocionais. Os alunos ‘tomaram conta’ do DG para exprimirem o que iam vivenciando em diversas situações e contextos: “[Usava o DG] em Português, História e Inglês.” (Aluno B1).

“Eu fui ao Algarve (...) e levei o diário e desenhei coisas das praias.” (Aluno C1);

“Sempre que eu vá ao parque, sempre que eu saio agora e vá aos parques eu levo sempre o meu diário e encontro alguma coisa e eu transmito para o diário.” (Aluno C2). - O uso do DG como regulador emocional apresenta 7 unidades de registo (enquadradas no descritor “O aluno toma consciência das suas emoções e adapta os seus comportamentos às situações ou acontecimentos na sala de aula”), mencionadas por 5 dos alunos, sendo que 1 deles tem 3 registos.

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

A verbalização do pensamento sobre o que o aluno sente relativamente a si e aos outros, revela um reconhecimento de uma mudança que foi feita de “dentro para fora” ou seja, o aluno torna-se proativo, tomando mais consciência dele próprio e da atitude a tomar face aos outros e aos contextos (Rossini, 2008, 53). Ele toma consciência de que o DG lhe proporcionou adquirir um maior controle sobre as suas próprias emoções, permitindo-lhe perder o medo e exprimir o que sente (Pardiñas, 2011). As palavras do Aluno A1 exprimem que o DG funcionou como uma ‘descarga’ emocional que o leva a destruir o medo e a construir a confiança.

- O uso do DG na aula de EV e ET como expectativa apresenta 6 unidades de registo (enquadradas no descritor “Situações em que o DG cria expectativas”), sendo que 1 deles apresenta 3 registos e outro 2 registos.

O DG gerou, em alguns casos, expectativas ligadas à recordação e às memórias, projetando as suas realizações num futuro próximo ou longínquo: “[O DG] transmitiu-me ... uma coisa que eu sei que já posso desenhar quando for grande.” (Aluno C3); “Depois quando nós formos maiores vai ser giro nós pegarmos no diário e vermos aquilo que fizemos, depois comparar [com] o que fazemos agora.” (Aluno C4). - O uso do DG na aula de EV e ET como recurso formativo usado pelo aluno para construção de competências procedimentais apresenta 6 unidades de registo (enquadradas no descritor “A criança consegue organizar a informação elaborando registos de forma consciente”), mencionadas por 4 dos 12 alunos, sendo que 1 deles tem 3 registos.

Através da manipulação e da construção a criança aprende a pensar, a questionar o real e a desenvolver formas pessoais de registo e de processos de resolução de problemas. O desenvolvimento de formas de trabalho e apresentação de conteúdos requereu, algumas vezes, a atenção do professor, ficando outras vezes a cargo do aluno. “Colar flores (...) a professora (...) disse para fazermos.” (Aluno A4); “Eu já estou a começar a fazer outro [DG].” (Aluno B1), representam duas unidades de registo que evidenciam uma certa orientação pedagógica da atividade, mas também o desenvolvimento de uma progressiva autonomia para aplicar e manipular materiais e conteúdos.

- O uso do DG como regulador da autoeficácia apresenta 5 unidades de registo (enquadradas no descritor “O aluno sente que evoluiu e desenvolveu as suas capacidades e competências”), mencionadas por 4 dos alunos, sendo que 1 deles tem 2 registos.

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

## **Conclusões**

A análise qualitativa apresentada, através do segmento de análise de conteúdo a 12 entrevistas, permitiu obter um quadro sinóptico onde se evidenciaram as

categorias, subcategorias e descritores emergentes que fundamentam e permitem dar continuidade ao processo de análise de conteúdo em que assenta a investigação sobre o uso do DG na aula de EV e ET.

Nesta amostra, evidenciam-se dados que confirmam que a estratégia do uso do DG, em contexto de sala de aula de EV e ET e fora dela, permitiu aos alunos estruturarem as suas capacidades de pensamento, de aprendizagem e de relação emocional.

O desenvolvimento de competências dos domínios do *saber, saber fazer, saber estar, saber ser* e *do saber saber* saiu valorizado com o uso do DG na aula pois impulsionou um processo interno de autorregulação das aprendizagens. O aluno ao tomar mais consciência das suas capacidades, competências e emoções, torna-se agente da sua própria mudança.

A partir dos resultados da amostra deste ensaio, projeta-se a análise dos restantes dados da investigação.

### Referências Bibliográficas

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 2ª Edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*, 4ª edição. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Cardoso, A. M. (2014). *Inovar com a investigação-ação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Gómez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hohmann. M. (1984). *Da criança ao aluno, um itinerário pedagógico, ensinar é investigar* (Volume I). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, J. A. (2009). *Metacognição, criatividade e emoção na educação visual e tecnológica: contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Pardiñas, M. J. Agra (2011). *Escrituras de lo invisible desde el oasis: viaje por un proceso de incertezas, pesquisas y experiencias*. In APECV (Orgs.), *Actas do 23º Encontro da APECV, Identidade das Artes Visuais, Identidade e Cultura no século XXI*. (pp. 20-47). Porto: APECV.
- Rossini, M. A. (2008). *Educar es crear en la persona*. Madrid: Narcea, S. A. DE Ediciones.
- Salavisa, E. (2008). *Diários de viagem, desenhos do quotidiano*. Lisboa: Quimera Editores.
- Sánchez, F. L. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, bases psicopedagógicas*, 1º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, M. J. M. M. (2005). *Arte, Currículo e Avaliação. A avaliação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico na Disciplina de Educação Visual e Tecnológica*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Consultado em 14-4-2016 no site: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6218/1/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf>
- Zimmerman (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 1st Edition, 1-5. New York: Routledge.
- Consultado em 10-5-2016 no site: [https://books.google.pt/books?id=XfOYV0lwzGgC&pg=PA312&dq=zimmerman+b.+\(2000\).+attaining+self-regulation&hl=pt-](https://books.google.pt/books?id=XfOYV0lwzGgC&pg=PA312&dq=zimmerman+b.+(2000).+attaining+self-regulation&hl=pt-)

## COLOCANDO UM NOVO PONTO EM CADA CONTO: POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO TEATRO NO JARDIM DE INFÂNCIA

---

Flávia Janiaski Vale

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a ideia de trabalhar a contação de história inserida no universo do teatro e no contexto da contemporaneidade, usando como recurso a teoria do Estímulo Composto de John Somers e as peças de William Shakespeare como uma forma de inserir o teatro no Jardim de Infância, buscando apontar aspectos da teatralidade e da performatividade que permeiam o fazer de quem conta histórias. Neste contexto torna-se importante desvendar o limiar entre literatura e teatralidade no ato de contação e pensar como se faz para tecer uma história e construir um conhecimento teatral na primeira infância (fase que abarca os primeiros cinco anos de vida).

Esta reflexão faz parte do meu doutorado em Artes Cênicas onde busco responder a seguinte questão: Seria possível propor uma pesquisa que contribuísse com a estruturação de um trabalho de inserção da linguagem teatral no Jardim de Infância através da contação de história? No entanto, durante a pesquisa outras questões vem emergindo: como é possível para o professor artista construir uma prática pedagógica para o trabalho com teatro com crianças de 0 a 5 anos? Qual a melhor metodologia(s) para iniciar uma prática teatral com crianças de 0 a 5 anos de idade? A contação de história é uma abordagem que possibilita aos alunos um processo de inserção teatral?

Como transformar a sala de aula em um espaço de criação e experimentação teatral?

**Palavras – Chaves:** Contação de História – Jardim de Infância – Estímulo Composto  
– Professor Artista

*Quem o escutava absorto em suas palavras, embora continuasse tranquilamente sentado, o espírito já vagava. Alegre e receoso, pelas regiões mais fascinantes. **Herman Hesse***

Este artigo nasceu juntamente com a minha pesquisa de doutorado (em andamento) que prevê investigar uma possível metodologia de trabalho para inserção da linguagem teatral no Jardim de Infância através da literatura Shakespeariana por meio da Contação de História e do Estímulo Composto, possibilitando aprofundar o estudo dos procedimentos utilizados em Teatro Educação e com a formação de professores. A pesquisa que venho desenvolvendo em meu doutorado é predominantemente qualitativa, com caráter descritivo, nos moldes de uma pesquisa-ação, ou seja, ela é fundamentada no estudo continuado, sistêmico e empírico de algo prático com o objetivo de aprimoramento, visando à formação continuada e princípios éticos, além de problematizar esta prática e produzir conhecimento.

#### **PRIMEIRO PONTO... aspectos legais!**

No Brasil a nomenclatura usada para o Jardim de Infância é Educação Infantil, que abarca a criança de zero aos cinco anos, sendo a educação infantil um direito da criança (garantido por lei), e uma escolha da família. Esta fase da vida (0 a 5 anos) é

marcada por grandes processos de desenvolvimento: físico, motor, intelectual, emocional e cognitivo da criança, logo pensar uma metodologia de trabalho com a linguagem teatral nesta fase é uma oportunidade rica para ajudar neste desenvolvimento. O direito a educação infantil foi efetivamente instituído com a Constituição Brasileira de 1988. A partir de então as crianças desta faixa etária passam a ser vistas como sujeitos detentores de direitos e as creches passam a ser reconhecidas como instituições educativas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) vem ratificar este direito.

Já o reconhecimento da Arte enquanto área do saber no currículo escolar brasileiro, se deu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, nº 9.394, que instituiu o ensino obrigatório de Arte em toda a educação básica (Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio: Art. 26 da referida Lei: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”).

Esta obrigatoriedade possibilitou ao teatro alcançar certo espaço na escola, sendo uma das quatro linguagens artísticas (teatro, artes visuais, dança e música) que devem ser trabalhadas na educação básica, como determinou a LDB e legitimou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S). No entanto, apesar de ter lugar garantido por lei, esta não garante seu espaço e valorização no ambiente escolar. A LDB/96 também institui que a Educação Infantil é a primeira etapa do Ensino Básico e seu objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Em decorrência a LDB foi lançado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), de caráter não obrigatório, mas como indicativos de ações e propostas que servem como estrutura à prática pedagógica.

O RCNEI traz como conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Infantil a Auto Estima; Faz-de-Conta; Interação; Independência e Autonomia; diversidade e respeito; identidade e gênero; jogos e brincadeiras; e cuidados pessoais. De acordo com o documento o faz-de-conta é um meio possível para trabalhar outros conteúdos como música, artes visuais, matemática, relações sociais e cultural. A criança ao utilizar o faz-de-conta enriquece sua identidade e experimenta outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens, colocando em prática suas fantasias e conhecimentos.

Outro documento importante para a Educação Infantil aqui no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil – DCNEI<sup>15</sup> elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, com caráter mandatório e o objetivo de indicar os caminhos de ordem pedagógica para a primeira etapa da educação básica. Neste

---

<sup>15</sup> A sua versão mais recente foi Resolução de dezembro de 2009.

documento o teatro é indicado como uma linguagem que as crianças devem ter contato logo na primeira infância. A linguagem teatral é colocada como um conteúdo a ser trabalhado, no entanto, o documento não exemplifica nenhuma forma de como fazê-lo, mas coloca as áreas artísticas de forma igualitária sendo todas formas de expressão com potencial de ampliar as experiências infantis e o conhecimento das crianças sobre as manifestações culturais brasileiras e mundiais.

### **OUTRO PONTO... possibilidades e materiais!**

Trabalhar na escola é sempre um campo de possibilidades e impossibilidades, no caso do Jardim de Infância temos que pensar que o teatro é um campo de possibilidades e lutar para que estas possibilidades estejam acessíveis as crianças. Proponho em minha pesquisa que uma das formas possíveis para articular uma efetiva aproximação do teatro com as crianças é através da contação de história, o que poderia resultar em uma educação dramática.

A contação de história é uma tradição milenar, que foi se desenvolvendo ao longo dos séculos e transpondo barreiras e culturais e geográficas. Ela tem o potencial de ajudar na formação do ser humano no ambiente familiar, social, artístico, de lazer ou escolar, ao levar o expectador a lugares distantes, de liberdade e descobertas, instiga a curiosidade e aguça a criatividade, faz sonhar ao despertar o desejo latente de que é possível se viver várias vidas dentro de uma.

A criança que escuta histórias desde a mais tenra idade constrói um imaginário povoado de personagens, lugares e feitos heroicos, engraçados ou assustadores, o que aguça a imaginação e criatividade. Uma boa história tem a capacidade de mexer com todos nossos sentidos – tato, olfato, visão, paladar e audição – e a forma mais eficaz de construção de qualquer conhecimento acontece quando somos capazes de aguçar todos estes sentidos, principalmente em crianças de zero a cinco anos de idade onde sua capacidade de aprender aumenta consideravelmente se estão inseridas em processos que criem situações ficcionais, da imitação e vivência de papéis sociais. Cunha, 2013, p.3 coloca que “toda criança gosta de ouvir histórias, e essa é uma parte importante da infância. É ao brincar e fantasiar que a criança começa a entender o mundo, e, ouvir histórias também auxilia nesse processo onde realidade e imaginação se misturam”.

A criança na faixa etária de zero a cinco anos está em constante transformação, em um processo que habita ao mesmo tempo o mundo real e o mundo ficcional. Ela transita entre os dois mundos de forma lúdica e vai experienciando e construindo

seus conhecimentos através deste ir e vir de um mundo ao outro. Apoiada neste pensamento, que defendo a ideia da inserção do teatro no Jardim de Infância, e que uma das possibilidades desta inserção é a contação de história, não aquela (e aqui não quero desmerecer ninguém) contada pela professora de português ou pela pedagoga, mas aquela dramatizada, com elementos teatrais preparada e direcionada ao público infantil que se maravilha com o possível e com o impossível tornados reais, mesmo que por um breve período de tempo.

A contação de história é uma oportunidade para as crianças trabalharem com a recepção e produção teatral, e desta forma ir construindo seu conhecimento não só em teatro, mas também em outras áreas do saber. Penso que poucas coisas têm a particularidade de serem tão milenar e ao mesmo tempo tão contemporânea como a contação de história. Acredita-se que as histórias surgiram da vontade do homem de se comunicar, de criar sua cultura e identidade. A arte de contar história foi sendo passada de geração em geração através da tradição oral. As histórias desde as bíblicas até as cotidianas foram durante muito tempo uma forma de ensino dos costumes, da ética, condutas sócias, tradição e sabedoria popular.

A forma escolhida por nossos ancestrais para educar o povo e alertar sobre possíveis perigos era através de relatos de histórias, e de suas experiências. A arte de narrar histórias segundo Ramos, 2011, p. 29 “encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo”. Com o passar dos anos esta tradição foi se desenvolvendo e saindo do ambiente familiar ou do redor de fogueiras e ganhando *status* enquanto arte.

Algumas pesquisas apontam que muitas histórias foram trazidas por navegadores que passavam meses em navios em pleno mar transitando de uma terra a outra fazendo comércio, os tripulantes para passar o tempo e tornar a viagem mais agradável tinham o hábito de contar histórias. Como muitas pessoas não saiam de seu lugar geográfico de origem, estes navegadores traziam consigo as notícias e histórias de outros povos, inclusive usando estas histórias para vender seus produtos.

Celso Sisto, 2005 coloca que só é possível contar bem uma história se você a amou, se você já leu várias vezes, já contou até para as paredes, o teto, o espelho, para seus filhos, amigos e vizinhos, pois desta forma ela irá fazer parte de você e você dela. E quando você a contar, terá emoção, detalhes, convicção e intensidade. Talvez por isso a escolha de trabalhar com as peças de Shakespeare, pois elas são assim: apaixonantes, empolgantes e emocionantes. Além de proporcionar as crianças conhecerem as obras de um dos maiores autores da história do teatro e do mundo, ainda é possível trabalhar, através destas obras, sentimentos que estão

presentes em todas as relações humanas desde a primeira infância: como raiva, alegria, amor, inveja, agressividade, solidariedade, ciúmes, afeto, amizade, entre outros. Estes sentimentos estão presentes no cotidiano das crianças, algumas vezes de forma ambivalente, e eles em geral ainda não entendem direito o que exatamente significam, como lidar com eles e como expressá-los.

Outro recurso utilizado para contribuir na contação de história é o estímulo composto. Dentro da metodologia inglesa de *Process Drama*, existe uma ferramenta de trabalho, ou uma teoria que em geral é aplicada dentro do *Drama* chamada **teoria do estímulo composto** (*Compound Stimulus*). Ela foi desenvolvida por John Somers e parte do princípio de que o envolvimento emocional dos participantes com a temática escolhida é a chave para a participação dos mesmos na atividade proposta.

Desta forma a ideia básica é que se escolha um *container* apropriado onde sejam colocados objetos, artefatos, fotografias, cartas, documentos, entre outros, para serem apresentados ao grupo de trabalho como *start* inicial de um processo, como um estímulo à criação, ou nas palavras de Cabral, 2006, p. 37 “uma alavanca para impulsionar o processo dramático”. Segundo Somers, 2011. p. 178:

Todos os objetos inanimados designados para uso pessoal são impregnados pelos seus donos. Uma ferramenta pode sugerir o trabalho e o trabalhador; um item de vestuário o seu usuário e seu comportamento; uma carta o motivo de sua escrita e um relacionamento. As pessoas que enterravam seus mortos com objetos significantes de suas vidas (e seus cavalos, parentes e servidores, por exemplo) esperavam que os objetos enterrados fossem permitir aos mortos conduzir uma nova história no mundo além daquele que deixaram. O poder da história associada com os objetos era suficiente para convencer os vivos que o morto iria proceder com uma existência.

Através destes itens contidos em determinado *container* a história aos poucos vai sendo encontrada e tecida entre os objetos que fazem parte do pacote de estímulo, os participantes são instigados a usar sua imaginação e criatividade para tentar construir a história destes itens, no entanto, para que funcione enquanto gatilho inicial devem ter forma e força dramática. Aqui reside o segredo da criação de um estímulo composto. Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir. Somers, 2011, p. 179

A escolha dos itens que vão estar contidos no pacote de estímulo deve ser cuidadosa. Segundo Somers, 2011 o significado que os participantes darão aos

materiais pertencentes ao estímulo composto será devido a justaposição cuidadosa de seu conteúdo, o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos. O objetivo é reunir uma série de itens que dialoguem entre si e dialoguem com o processo, gerando interesse e curiosidade dos participantes que serão motivados a investigar as possíveis relações entre os elementos, refletindo e experimentando possibilidades de histórias ao se envolverem com cada objeto revelado.

De acordo com Cabral, 2006 o estímulo composto proporciona um maior envolvimento dos participantes devido a materialidade concreta dos objetos apresentados, criando nos participantes um envolvimento emocional com o universo de ficção.

Outro ponto importante aqui, é a escolha do *container* para os estímulos, que deve ser coerente com os itens que serão apresentados e com a temática proposta, para que a materialidade se torne crível. Pensando nisto, o *container* escolhido foi um baú. A escolha se deu por dois motivos: primeiro porque de um baú pode-se esperar inúmeras possibilidades; segundo para aliar a ideia de um baú de histórias o que tem o potencial de gerar familiaridade, não é suficiente mostrar os objetos para as crianças, sem lhes permitir a manipulação dos mesmos, pois a ação direta das crianças com estes objetos e com a história gera uma apropriação por parte delas.

### **OUTRO PONTO... autores!**

Que o ato de contar histórias tem o potencial de instigar nos alunos o hábito e o gosto pela leitura, não há dúvida; também não há dúvidas que ela pode ensinar e transmitir conhecimentos; No entanto, a contação de história nos moldes teatrais vai além, faz sonhar, aguça a criatividade e a percepção, tem o poder de construir e reconstruir o imaginário infantil com lugares, feitos e personagens novos, tem o potencial de ampliar a realidade e a percepção da realidade de cada um.

Na contemporaneidade, onde as relações de forma geral são mediadas por telas, e as atividades coletivas presenciais são cada vez mais raras, pois a tecnologia tem o poder de encurtar distancias sim, mas tem a grande capacidade de criar abismos também, a contação de histórias é uma oportunidade de aproximar as pessoas e por um determinado espaço de tempo fazê-las sonharem, sentirem, se emocionarem e se divertirem juntas. Segundo Koudela in Faria, 2011. p.13 “O costume de contar histórias, cada vez mais urgente na sociedade da mídia, é uma das raras oportunidades para se ter uma relação com a criança sem a mediação de uma tela... tv. computador... isto é vida, aqui e agora!”.

Trabalhar com teatro, pelo viés da contação de história, no Jardim de Infância é trabalhar com possibilidades e potencialidades, com a perspectiva de algo que possa vir a ser construído, pois o teatro abrangendo aspectos plásticos,

audiovisuais, musicais e linguísticos, que passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar e coordenar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva da criança.

Segundo Mendonça, 2015. p. 18 “Ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o Teatro chegar a um maior número de possível de crianças e adolescentes, se não a escola?”. Diante desta afirmação penso que seja fundamental inserir a linguagem teatral no Jardim de Infância, pois é nesta fase que as crianças vão construindo seus gostos e preferências, suas referências e personalidade, logo é o melhor lugar para se ter contato com o teatro. Mendonça, 2015. p. 20 ainda coloca que “o gosto pela fruição artística precisa ser provocado”, e a contação de história é uma ferramenta poderosa de provocação e uma forma de reverberar este gosto “contaminando” as crianças, a comunidade em que a escola está inserida e suas famílias, pois uma boa ação na escola na área de artes irá reverberar por toda a escola e gerar expectativas nos alunos e no entorno escolar sobre aquelas práticas.

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. A contação de história tem o potencial de contribuir com a construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças, e ela pensada a partir do estímulo composto colocam as crianças como centro do processo e que irão provocar e propor, vivenciar e despertar experiências educativas, uma vez que o prazer nasce na experiência: “Quanto mais rico o “menu” de degustações do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo”. Machado, 2010. P. 127

Tais experiências incentivam que as crianças tenham uma percepção diferenciada de mundo e por isso vão fazer emergir novas maneiras de interação entre elas, delas com o espaço e com os materiais utilizados, desenvolvendo assim a criatividade e a expressividade que estão muito presentes nesta faixa etária, assim como a capacidade de transformar, recriar e fazer distintas leituras do cotidiano de forma imaginativa. A contação de história, neste contexto é ferramenta, fundamento e caminho para que os professores possam experimentar um modo de trabalhar o teatro de forma contextualizada e com significado para as crianças, com enfoque no espaço lúdico e criativo da mesma.

Vygotsky, 1996, coloca que a criança tem necessidade de se comunicar e para isso ela se utiliza do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira, do faz de conta, buscando expor seus desejos, pensamentos e aspirações, assim como dialoga com o mundo que a cerca na busca pela compreensão do mesmo. Nesse sentido, ao se

apropriar de materiais e performatizar dentro de uma proposta de experimentação (contação de história), a criança produz arte e faz teatro, além de relacionar seu meio social com seu desenvolvimento, o que Vygotsky chama de “situação social de desenvolvimento”. O autor defende a ideia de que o desenvolvimento da criança acontece por meio de uma apreensão e internalização da linguagem, e existem três níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real ou afetivo, composta pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder; a zona de desenvolvimento potencial, o desenvolvimento que a criança pode vir a ter. E entre estas duas, a zona de desenvolvimento proximal, que se constitui por funções ainda não maduras, mas em processo de maturação, onde a criança poderá ser capaz de fazer sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes. Aí reside o potencial de trabalho do professor de teatro, que irá desenvolver junto com as crianças uma experiência e um conhecimento, sem imposição ou cobrança, mas através da colaboração e construção coletiva.

Merleau-Ponty, 1999 estudou as noções de infância da criança de zero a seis anos que ele chamou de “criança pequena”. Segundo o autor a criança no seu cotidiano transita entre realidade e imaginação sem nenhum tipo de ressalva, pois seu pensamento ainda não é lógico, logo, sua maneira de ver o mundo e a vida são diferentes de um adulto. E este quando pesquisa a criança não pode pensar o mundo infantil sob um ponto de vista adulto, pois o ponto de vista da criança é onírico e não-representacional. Sob esta perspectiva é certo dizer que a criança é maleável, plástica e imaginativa, que convive no mesmo mundo dos adultos, mas que habita uma outra lógica que a faz pensar, sentir e agir de maneira diferente frente ao mundo.

Para atingir esta “outra lógica” da criança o professor de teatro precisa estar preparado para lidar com ela, propiciando aos pequenos acessos a diferentes convenções teatrais, através da imaginação criativa, do corpo, com jogos, imagens, música, objetos, entre outros, para criar uma ambientação e gerar expectativa e surpresa. Conhecer este lugar que é próprio da criança é uma forma de poder estar preparado e apto para estabelecer um diálogo com ela, pois como coloca Certeau, 1998. P. 110:

Todo lugar “próprio” é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação “objetiva” dessas posições próximas ou distantes que denominamos “influências”. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram. Como tampouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um

espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).

Ainda segundo o ator é na individualidade que se organiza a pluralidade da vivência social. O ensino de teatro por excelência se diferencia das demais disciplinas e práticas educacionais escolares por suas particularidades de execução, a citar: espaço adequado para experiências que envolvam movimento e jogos, o que é entendido, em alguns casos, pelos demais docentes e direção como barulho e bagunça, como coloca Moraes, 2011. p 49:

A escola, enquanto instituição, pode ser definida como lugar de estratégias, que mede, observa e controla. Nela desconfia-se do que pode tirar a ordem. Tenta-se coordenar, ao máximo, toda a situação espacial, tornando-se o lugar, estratégia de dominação visual. As condutas são vigiadas para que não haja seu desvio. Quando este acontece, é preciso corrigi-lo e restabelece-lo. Resta saber qual o lugar do teatro nesse lugar vigiado que é a escola.

Neste espaço de disciplina rígida, o teatro seria uma forma de propor condições de reinventar o cotidiano escolar através de suas metodologias e práticas, propondo novas e/ou diferentes formas de lidar com a construção de conhecimento, pois como coloca Certeau, 1998 nem todas as pessoas tem uma mesma impressão e ação perante as mesmas regras e condições de espaço/lugar. Por diferenciar-se de um modelo padrão e hegemônico que acontece nas demais disciplinas, a Arte em si já é vista com ressalvas, no entanto, para os arte-educadores isso é o que motiva o trabalho teatral na escola, como coloca Icle, 2011. p 72:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisíaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina.

Mas então, como forjar novos espaços nas práticas cotidianas escolares do Jardim de Infância? Certeau, 1998 coloca que a criatividade e a liberdade são os dois

elementos fundamentais para a sociedade contemporânea, e que mergulhar na invenção do cotidiano é perceber que as “artes do fazer” é o lugar ideal para estes dois elementos. Então vale as perguntas: que tipo de educação teatral queremos para nossas crianças? O que fazemos enquanto docentes para alcançar esta educação? Como pensar em um trabalho de iniciação teatral no Jardim de Infância que irá reverberar por toda a vida escolar?

Ainda não consegui elementos suficientes para responder estas e outras perguntas que permeiam minha pesquisa, no entanto, penso que todas as possibilidades passam pela figura do professor e a formação docente se coloca no centro da questão. Segundo Nóvoa, 1992 os saberes são produzidos no exterior dos professores, por especialistas, logo eles estão divorciados da realidade escolar. Desta forma as situações de sucesso ou fracasso não dependem do conteúdo que será trabalho, mas sim, da postura do formador, das qualidades das interações sociais, ou seja, do encontro de tempos e saberes dos professores. Portanto, as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se um *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional.

Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional, como algo que não se conclui, é permanente. Logo os professores, no exercício de sua profissão, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas que serão subsidiadas pela teoria. Pensar um trabalho prática com a contação de história é uma forma de experimentar na prática alguns conceitos teóricos e experiências pessoais.

Vivenciar uma história e entendê-la é uma forma de aprender a contar e construir sua própria história. Compreender uma história não está ligado a que idade a criança tem, mas sim na força do que foi experienciado, pois as crianças são capazes de compreender, tão bem, ou melhor do que os adultos, qualquer fato que mereça ser compreendido.

## Referências Bibliográficas

- Bettelheim, B. (1980) *A psicanálise dos contos de fadas* (9a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cabral, B. (2006). *Drama como Método de Ensino*. São Paulo: Hucitec.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Petrópolis, Vozes.
- Cunha, G. (2013). *A importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para crianças em fase de alfabetização*. Cadernos do CNLF, Vol XVUU, nº 06. Rio de Janeiro: CiFEFiL.
- Faria, A. (2011). *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir*. (32a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Icle, G. (2011). *Problemas da criança escolarizada: Existem conteúdos em Teatro?* In Revista Urdimento. Florianópolis:Udesc/Ceart, 2011. v 1, n17. p.71-77.
- Koudela, I. (1984). *Jogos Teatrais*. São Paulo, Perspectiva.
- Machado, M. (2010). *A criança é performer. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138.
- Mendonça, C. (2015). *Teatro na Escola Pública: um DIREITO*. In Caderno GIP-CIT. Salvador: UFBA, 2015. Ano 19, n 35. p. 8-22.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2a. Ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Moraes, D. (2011). *Teatro na Escola: a Reinvenção do Espaço Vigiado*. In Revista Urdimento. Florianópolis:Udesc/Ceart, 2011. v 1, n17. p.47-53.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: *NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. (2011). *Contações de histórias: um caminho para a formação de leitores?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.
- Sisto, C. (2005). *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. (2ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Soares, C. (2010). *Pedagogia teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec.
- Somers, J. (2011). *Narrativa, Drama e Estímulo Composto*. In Revista Urdimento. Florianópolis:Udesc/Ceart, 2011. v 1, n17. p.175-185. Tradução de Beatriz A.V.Cabral
- Spolin, V. (2001). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Vozes.
- Sunderland, M. (2005). *O valor terapêutico de contar histórias*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Vygotsky, L. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

# INFÂNCIA E DESAFIOS TECNOLÓGICOS

---

## OS NOVOS ESTUDANTES NA ERA DIGITAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

---

Ana Flávia Campeiz,  
Lidiane Cristina Da Alencastro,  
Marta Angelica Iossi Silva

### Resumo

A era digital vivenciada na contemporaneidade promove transformações nos modos de circulação de informações e conhecimentos. De igual modo, incentiva o surgimento de novas formas de comportamento e de vivências. Tal processo afeta diretamente as novas gerações e a produção social dos sujeitos, nos seus tempos e espaços, constituindo os denominados Geração digital. São adolescentes que apresentam novas demandas às instituições da vida moderna. Essa conjuntura influi diretamente no espaço escolar, principalmente quando os estudantes estão em constante interação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que objetivam facilitar a comunicação e troca de informações. Assim, a relação da escola com estes sujeitos habilitados com as TICs, que buscam primeiramente espaços online para obter informações e realizam múltiplas tarefas simultaneamente, implica em se pensar espaços educacionais que favoreçam a aprendizagem destes novos estudantes, considerando também as características específicas por eles apresentadas. Esta pesquisa objetivou conhecer o perfil sociodemográfico de estudantes da Geração digital bem como conhecer o modo e frequência que utilizam as TICs disponíveis e ao seu alcance. Para tal, 426 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Palmas, TO, Brasil, responderam a um roteiro de perguntas autoaplicável. Os resultados evidenciaram que 98% dos estudantes tem acesso à internet, dentre os quais 80% a acessam sempre e 35% permanecem online em média por oito horas diárias. Entre os locais de acesso, a casa foi citada por 80%. Ainda, 81% disseram que raramente o responsável acompanha o uso da internet; 85% usam a internet para acesso a redes sociais e 41% para pesquisas escolares; 57% disseram que adquiriram conhecimento por meio de aplicativos em computadores e aplicativos móveis e 33% por meio de curso online. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva e os resultados indicam que conhecer as características dos estudantes em relação ao modo e frequência que se utilizam das TICs é importante para a escola na era digital e pode contribuir ao repensar da educação a eles direcionada, no sentido de atribuir ao ensino novas linguagens e inovações na relação entre escola, professor e estudante, capazes de modificar a forma de ser, agir e pensar das novas gerações de estudantes.

**Palavras-chave:** Educação. Tecnologia de Informação. Estudantes. Adolescente.

## Introdução

A era digital vivenciada na contemporaneidade, a partir do alastramento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que são designadas para facilitar a comunicação e troca de informações por meio de hardwares, softwares e telecomunicações; promove transformações nos modos de circulação de informações e conhecimentos. De igual modo, incentiva o surgimento de novas formas de comportamento e de vivências. Tal processo afeta diretamente as novas gerações e a produção social dos sujeitos, nos seus tempos e espaços, constituindo os denominados Nativos Digitais.

Desse modo, o advento do *Word Wide Web (www)*, em 1997, transformou o acesso ao conhecimento, possibilitando mecanismos de buscas em fontes online por meio da disponibilização de documentos, informações, transações, comunicações e multimídia (TAPSCOTT, 2010). As consequências desse fenômeno implicaram alterações para além do acesso à informação, como também no comportamento, comunicação, relação interpessoal e o ambiente educacional no qual estudantes nativos digitais estão inseridos.

Salienta-se que as relações, de diversas configurações, seriam transformadas pela evolução das tecnologias (MCLUHAN, 1996) e com isso, Prensky (2001) declarou o século XXI marcado pelos avanços tecnológicos e apresentando o advento de um novo tipo de criança, os nativos digitais. O autor esclarece que as crianças, nativas digitais, apresentam uma sensibilidade e habilidades com os meios digitais e a capacidade de realizarem múltiplas tarefas simultaneamente. Desse modo, a geração desses nativos transformou a orientação da Comunicação, bem como da Educação (COELHO, 2012).

Os nativos digitais são os nascidos depois de 1980, jovens contemporâneos que estão constantemente em uso de dispositivos tecnológicos de comunicação, entretenimento e processamento de informações (PRENSKY, 2001; LINNE, 2014) de tal como que permanecem conectados no mundo virtual sem grandes empecilho ou preparação (FRANCO, 2013).

O termo "nativos digitais" refere-se às pessoas que não só nasceram num momento em que mundo é marcado por tecnologias digitais, mas que também fazem uso das tecnologias digitais como parte integrante de suas vidas (FRANCO, 2013; LINNE, 2014). Também são denominados de Geração Digital, Geração

Internet, Geração Conectada, Geração @, Geração Mídia, Geração *next*, Geração *Millennials*, "Filhos da nuvem" (LINNE, 2014; PRENSKY, 2001; TAPSCOTT 1999, 2010) e são constituídos por duas gerações a Y e a Z, também chamadas respectivamente por *web 1.0* e *web 2.0*.

Em suma, as características da Geração Z são descritas pela familiaridade com os computadores, internet e redes de conexões; a capacidade de usar a tecnologia naturalmente; sentem-se à vontade quando estão online; estão constantemente conectados via internet com qualquer pessoa do mundo; eles têm muitos amigos em sites de redes sociais; compartilham ideias, fotos e vídeos via web para o mundo; usam a tecnologia para expor seus pensamentos; expressam suas ideias e sentimentos utilizando como mediadores aplicativos em dispositivos tecnológicos; buscam primeiramente espaços online para obter informações; recebem e processam informações em um ritmo acelerado; são ativos e dinâmicos, processam e desempenham múltiplas tarefas simultaneamente; são produtores e consumidores de conteúdo; não estabelecem divisões entre o real e o virtual, vivendo continuamente online/offline. (FRANCO, 2013; LINNE, 2014; OLIVEIRA & HONÓRIO, 2014; PRENSKY, 2001, 2010; THOMPSON, 2013)

Evidências científicas relacionadas ao uso das TICs por adolescentes escolares referem que a escola vivencia novos desafios para alcançar os estudantes contemporâneos. Os estudantes, por sua vez, apresentam dificuldades de adaptação ao espaço escolar, seus descontentamentos envolvem tanto a infraestrutura da escola quanto as arcaicas metodologias de ensino-aprendizagem ainda vigentes e que não correspondem mais às suas necessidades. Quanto aos professores, estes apresentam falta de conhecimento e formação, gerando uma resistência ao uso das TICs enquanto um meio de potencializar novas estratégias de ensino e a aprendizagem, o que exige um novo posicionamento sendo chamados a serem facilitadores de descobertas.

O uso dos recursos tecnológicos a serviço da educação é uma estratégia válida na melhoria da qualidade do ensino, embora não seja e nem garanta sozinho este resultado. É preciso mudar a própria sala de aula, cuja definição ultrapassa suas dimensões físicas, para alcançar os estudantes nativos digitais, e, onde os meios de comunicações e as tecnologias da informação se tornam recursos didáticos imprescindíveis.

Neste sentido, as TICs enquanto ferramenta potencializadora da aprendizagem tem sido objeto de estudos que as apresentam como favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o uso de games, portfólio online, programas virtuais e aplicativos de dispositivos móveis, por conseguirem atrair a atenção e assim alcançar os estudantes nativos digitais (BONA & BASSO, 2013; PAIVA & BOHN, 2010; ROSE, GOSMAN & SHOEMAKER, 2014).

A escola pode ser considerada como um locus para a socialização e para além disso um espaço para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, ativos sobre o mundo por meio do seu empoderamento (FREIRE, 1997). Assim, sob esta perspectiva emancipadora da educação, a escola não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, que é poder. Dessa forma, a tecnologia contribui emancipação dos excluídos ao ser associada ao exercício da cidadania. O uso das mídias pode ser banal ou sua utilização ser instrumento de tomada de consciência da realidade contribuindo para a sua transformação. Então a escola deixa de ser "lecionadora" para ser "gestora do conhecimento" e possibilidade de ser determinante sobre o conhecimento e constituição dos sujeitos (GADOTTI, 2014).

Cabe à escola, enquanto um equipamento social, agregar possibilidades de renovação cultural e transferência de conhecimento. Nesse sentido, Gadotti (2014) ressalta que a escola não pode ficar à reboque das inovações tecnológicas, ela precisa ser um centro de informação e utilizar a educação tecnológica desde a educação infantil, sendo capaz de superar a visão utilitarista de só oferecer informações úteis para obter resultados. E que, em suma, a escola deve orientar criticamente, crianças e adolescentes, na busca de um conhecimento que os faça crescer e não embrutecer.

Não obstante, a relação da escola como fator de proteção e formação tem encontrado barreiras significativas na falta de estudos sobre o modo como este segmento, nativos digitais, vivencia suas experiências escolares. O processo educativo vai além de ensinar e aprender. As práticas pedagógicas tradicionais seguem o modelo de ensinar e depois praticar; já os nativos digitais exploram, arriscam, aprendem praticando buscas nos dispositivos móveis tecnológicos; querem fazer parte do processo de construção do conhecimento e não ser meros expectadores.

Assim, a relação da escola com estes sujeitos habilitados com as TICs, que apresentam novas demandas às instituições da vida moderna implica em se pensar espaços educacionais que favoreçam a aprendizagem destes novos estudantes, considerando também as características, demandas e necessidades singulares por eles apresentadas.

Logo, esta pesquisa objetivou conhecer o perfil sociodemográfico de estudantes nativos digitais bem como conhecer o modo e frequência que utilizam as TICs disponíveis e ao seu alcance.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo descritivo, cujos dados emanaram de um estudo maior que objetivou apreender o sentido da escola para os estudantes nativos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de Palmas, Tocantins, Brasil.

O estado Tocantins foi criado em 1988 com a promulgação da carta constitucional. No dia primeiro de janeiro de 1990 deu-se a instalação da Capital, transferindo oficialmente do Governo de Miracema do Tocantins para Palmas. A Capital está situada na região central do Estado, à margem direita do rio Tocantins. Apresenta uma população de 265. 409, distribuída em uma área de 2.219 km<sup>2</sup> e densidade demográfica 102,9 hab/km<sup>2</sup>. A taxa de analfabetismo do Estado é de 13,5% na população acima de 15 anos e de Palmas é 3,4%.

Esta escola atende crianças e adolescentes na faixa etária de 12 a 21 anos, contando com 14 salas. O atendimento é realizado nos turnos diurno, vespertino e noturno. O nível escolar atendido é o Ensino Fundamental, de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, ensino médio completo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O total de matriculados é de 1390 estudantes.

A escola foi selecionada por conveniência, tendo em vista ser uma escola que habitualmente esta aberta para projetos de extensão e pesquisa, possuindo uma população acolhedora para estes trabalhos.

O projeto de pesquisa foi aprovado pela Diretoria Regional de Educação de Palmas segundo documento OF/EXP/DREP/SRSGF N<sup>o</sup> 863/2015 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo com protocolo n<sup>o</sup> 47089415.2.0000.5393.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão dos participantes: I) Ser adolescente e de ambos os sexos; II) Ser estudante, regularmente matriculado e frequente no ensino médio de uma escola pública de Palmas (TO), no momento da pesquisa.

A fim de conhecer o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário autoaplicável contemplando dados relacionados ao perfil sociodemográfico, acesso a internet, frequência e local de acesso, informações obtidas pela internet, sites e aplicativos acessados, visando a construção do perfil desses sujeitos.

A aplicabilidade, conteúdo e semântica deste questionário foram avaliados em um estudo piloto com 40 adolescentes com as mesmas características da população de estudo, sendo que estes não compuseram o estudo final. Análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva.

## Resultados

Participaram da pesquisa 426 adolescentes escolares, sendo que 52,82% (n=225) eram de sexo feminino e 47,18% (n= 201) do sexo masculino. O estado civil dos participantes: solteiros - 92,72% (n=395) e as idades de 14 a 17 anos por 74,17% (n= 316) e 18 a 21 anos por 25,83% (n= 110).

A maior parte do tempo os participantes, 91,54% (n=390) , estudaram em escola pública. Quanto a esfera trabalho, 40, 62% (n= 173) disseram estar exercendo trabalho remunerado, inclusive por meio informal.

No que tange acesso à mídia e a atividades culturais, os participantes se informam por meio da Internet (75,35%, n=321), seguido de Televisão com 70,20% (n=299), Familiares (33,5%, n=143), Colegas de escola e/ou trabalho (32,5%, n=138) e por fim por meio dos professores representando apenas 26% (n=111).

Quanto ao acesso ao computador e internet, 86,15% (n=367) disseram ter acesso ao computador e 98% (n=419) dos estudantes tem acesso à internet, dentre os quais 80% (n=342) a acessam sempre, 18,5% (n=79) acessam de vez em quando e 1,5% (n=5) acessam raramente a internet.

Já quanto ao tempo despendido ao uso da internet, 39% (n= 167) permanecem online de três a cinco horas por dia; 35% (n=144) permanecem online em média por oito horas diárias e, apenas 26% (n=115) permanecem online por duas horas no dia.

Entre os locais de acesso mais citados, a casa foi citada por 80% (n=338), seguida de casa de amigos e parentes por 37% (n=159) e a escola com 35,21% (n=150) dos estudantes.

Com relação com acompanhamento de responsáveis no uso da internet, 81% (n= 344) referiram que raramente o responsável acompanha o uso da internet; 16,43% (n=76) responderam De vez em quando e apenas 2,58% (n=6) apontaram estar Sempre acompanhados.

Na obtenção com quais atividades gastam mais tempo na internet, 85% (n=362) responderam que usam a internet para acesso a redes sociais; seguida de bate-papo (42, 72%, n=182); pesquisas escolares (41, 32%, n= 176); Jogos (25,35%, n=108); Mandar e receber e-mails (19,34%, n=82); Compras (16,9%, n=72); Pesquisa para o trabalho (18,54%, n=79) e sites com conteúdo sexual (16,66%, n=71).

Na identificação de participação e colaboração nos meios de informação e comunicação, os mais citados foram: Produção de vídeos (35,21%, n=150), seguidos de Jornal comunitário (9,62%, n=41) e Jornal da escola (7,74%, n=33).

Por fim, 57% (n =240) disseram que adquiriram habilidades ou conhecimento por meio de aplicativos em computadores e aplicativos móveis, 33% (n= 140) por meio de curso online e 10% (n=46) por meio de jogos online.

## **Conclusão**

Conhecer as características dos estudantes em relação ao modo e frequência que se utilizam das TICs é importante para a escola na era digital e pode contribuir ao repensar da educação a eles direcionada, no sentido de atribuir ao ensino novas linguagens e inovações na relação entre escola, professor e estudante, capazes de modificar a forma de ser, agir e pensar das novas gerações de estudantes.

Ao constatar o uso frequente das TICs como meios de obtenção de informação por meio da internet (75,35%), dentre os quais 80% acessam sempre e para adquirir habilidade e conhecimento (57% por meio de aplicativos de computadores e/ou dispositivos móveis), urge a necessidade de um projeto pedagógico que abarque propostas para promoção dos meios digitais em sala de aula bem como a propagação tecnológica e inserção de instrumentos, técnicas e suportes modernos na sala de aula, buscando assim, maior aproximação com os nativos digitais.

Ademais, ao averiguar que raramente o responsável acompanha o uso da internet por esses adolescentes (81%) sugere-se que haja maior esclarecimento a pais, educadores e profissionais de saúde, para com a tecnologia utilizada pelos adolescentes, visando salientar sobre os novos cuidados que se deve zelar no mundo virtual bem como estimular o uso construtivo dessa ferramenta.

Assim, a caracterização do perfil dos novos estudantes, a Geração Digital, poderá contribuir para a (re) organização de serviços, projetos e programas educacionais, o apontamento de lacunas e luzes para a escola na era digital e, conseqüentemente, para que os adolescentes efetivem sua condição de cidadãos.

## **Referências Bibliográficas**

Bona, A. S & Basso, M. V. A. 2013. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. *Bolema*, vol.27, no.46, p.399-416.  
Coelho, Patrícia M.F. 2012. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. *Texto Livre: Linguagem e tecnologia*.v.5. n.2. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em 18/07/2015.

- Franco, C. de P. 2013. Understanding digital natives' learning experiences. *Rev. bras. linguist. apl.*, vol.13, no.2, p.643-658.
- Freire, P. 1997. Educação bancária e educação libertadora. In: P. PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3.ed. rev. atual. São Paulo: Casa do psicólogo.
- GADOTTI, M. 2014. 50 anos depois: como reverter o golpe na educação popular. *Revista Unifreire*, v. 2, p. 178-193.
- Linne, J. 2014. Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.*, vol.37, no.2, p.203-221.
- Mcluhan, M. 1996. *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Oliveira, I. B. & Honório, S. R. F. S. 2014. Atração e desligamento voluntário de jovens empregados: um estudo de caso no setor jornalístico. *Rev. Adm. (São Paulo)* vol.49, no.4, p.714-730.
- Paiva, v. L. M. O & Bohn, V. C. R. 2010. *O uso de tecnologias em aulas de LE*. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>> Acesso em 19/04/2016.
- Rose, m.a, Gosman, d & Shoemaker, K. 2014. Mobile Learning: Geocaching to Learn about Energy Systems. *Technology and Engineering Teacher*, v74 n1 p17-23.
- PRENSKY, M. 2001. *Digital Natives Digital Immigrants*. Disponível em:<<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>> Acesso em 18 mar 2015.
- Prensky, M. 2010. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. London:Corwin.
- Tapscott, Don. 1999. *Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books.
- Tapscott, Don. 2010. *A hora da geração digital: Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, p.448.
- Thompson, P. 2013. The digital native as learners: technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*. 65, p 12-33.

# INFÂNCIA E DESAFIOS SOCIAIS

---

# CRIANÇAS COMO AGENTES DE MUDANÇA NUM BAIRRO DE HABITAÇÃO SOCIAL

---

Maria João Pereira

## Resumo

O presente texto tem como referência a investigação intitulada “Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança”, que teve como principal objetivo a criação e implementação de dinâmicas participativas e cidadãs.

Propusemo-nos dar voz a um grupo de crianças que vive/move no bairro de habitação social, através do qual ficamos a conhecer as representações que fazem daqueles territórios, dos seus moradores e das escolas que frequentam, com vista a auscultar o que necessita (ou não) de uma mudança.

Assumimos a sociologia da infância como área de estudo de partida mas recorreremos, também, à sociologia urbana, por as crianças que estudamos se encontrarem inseridas num habitat com características muito específicas, o bairro social.

Recorreremos à metodologia qualitativa, nomeadamente à investigação participativa, por nos permitir a construção do conhecimento a partir das representações das crianças, sendo que o reconhecimento e validação do conhecimento social produzido pela/na infância tornou possível planejar com/para as crianças dinâmicas de investigação participativa, de intervenção e inclusão. Nesse sentido, procuramos envolver o mais possível as crianças na pesquisa, através do recurso a dinâmicas participativas de investigação com um grupo de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentar a escola EB/JI do Lagarteiro e, mais tarde, a Escola Básica e Secundária do Cerco, ambas situadas em bairros de habitação social na cidade do Porto.

Procuramos privilegiar o diálogo, captar a perspetiva das crianças sobre os contextos de exclusão que habitam, ouvindo o que têm a dizer, num processo em que a investigadora procurou apenas assumir o papel de facilitadora/mediadora. A construção dos instrumentos de investigação, em parceria com as crianças, fez-se através de questionamentos, reflexões e diálogos, recorrendo a ferramentas variadas como entrevistas individuais e coletivas, textos, desenhos, fotografias e vídeos, notas de campo, observação, entre outras.

**Palavras-chave:** Infância, bairro, exclusão e participação.

## **Introdução**

O presente trabalho acontece na sequência do estudo de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade Sociologia da Infância, ainda em curso, sob o tema “Infância em territórios de exclusão: As crianças como agentes de mudança”. No âmbito deste projeto quisemos dar voz a um grupo de crianças que vive e/ou frequenta dois bairros de habitação social, Cerco do Porto e Lagarteiro, ambos localizados na cidade do Porto, com o principal objetivo de criar e implementar dinâmicas participativas e cidadãs com/para estas crianças.

As representações que as crianças fizeram dos principais problemas existentes no bairro e na escola que frequentam, nomeadamente como os perspetivaram, constituíram o ponto de partida para uma reflexão, com as próprias crianças, sobre uma possível intervenção nestes territórios com vista a tornarem-se lugares mais respeitadores dos seus direitos.

Acreditamos que uma criança que vive no bairro de habitação social deve ser estudada tendo em conta o contexto específico em que se move, neste caso o bairro social, um habitat com características muito particulares. Ainda que os primeiros e principais laços sociais se desenrolem através da família, o processo de socialização assimila valores, práticas e hábitos adquiridos em função de diferentes atores mas, não menos importante, dos espaços em que o indivíduo se movimenta. Numa fase mais tardia da infância outros agentes de socialização desempenham o papel que, durante um determinado período de tempo, esteve circunscrito à família. Os pares, a escola e outras instituições contribuem para o processo de socialização secundária do indivíduo (Giddens, 2008).

O contexto espacial constitui um elemento de socialização determinante para o sujeito, que absorve a informação que lhe chega através do local onde habita e das relações de sociabilidade que mantém com os outros. Este processo encontra-se condicionado em função do meio envolvente e das gentes que nele se inserem. Uma criança que viva num bairro de habitação social periférico tem ao seu dispor recursos diferentes de uma criança que habite um condomínio fechado de luxo na zona mais cara da cidade (Leandro et al, 2000).

Segundo Marchi (2007), atualmente existe uma “consciência da diversidade de infâncias” que remete para a existência de desigualdades sociais entre crianças, um pouco por todo o mundo. As crianças que vivem no bairro de habitação social são iguais a tantas outras, mas igualmente muito diferentes pelos contextos de vida em quem se encontram inseridas e, como tal, estas circunstâncias têm de ser tidas em conta. Movem-se em territórios marcados por uma realidade que se traduz, por vezes, em isolamento, estigma, exclusão e mesmo autoexclusão.

Encontram-se expostas a uma cultura de violência e a situações de perigo como negligência parental ou violência doméstica... Muitas têm percursos escolares maioritariamente pautados pelo fracasso, alimentados pelo desinteresse dos próprios pais pela escola e, conseqüentemente, pela educação dos filhos. Ainda que não todas, a grande maioria das crianças residentes nos bairros de habitação social, que abordamos no presente estudo, provêm de uma condição social desfavorável e, por vezes, de situações continuadas de pobreza, exclusão e precariedade social, numa verdadeira espiral de problemas sociais.

As principais problemáticas com que se deparam encontram-se interligadas e formam uma cadeia de comportamentos que quase nunca se manifestam isolados. Muitas nasceram e cresceram em famílias socialmente vulneráveis, oriundas de ciclos de pobreza e exclusão social, fruto da baixa escolaridade e de qualificações precárias, de difícil enquadramento no mercado de trabalho e, muitas vezes, marcadas pela ausência das figuras parentais.

Neste sentido, sabemos que a criança se apropria, reinventa e reproduz o que a rodeia num processo de socialização que em muito ultrapassa o modelo individualista em que supostamente apenas interioriza o que apreende do mundo (Corsaro, 2011). Não se limita a reproduzir o que a sociedade em que se encontra inserida lhe oferece, razão pela qual a deve ser “estudada através das suas próprias perspectivas e de acordo com as suas formas específicas de entender o mundo” (Trevisan, 2007, p.4).

A sociologia da infância permite-nos lidar com a criança social com direitos reconhecidos (Fernandes, 2005) e detentora de uma voz própria capaz de construir a sua própria história (Sarmiento, 2000). Ao encararmos as crianças como atores sociais providas de direitos estamos a reconhecer que têm algo a dizer, que têm pontos de vista e um contributo a dar para a investigação. As suas premissas possibilitam uma abordagem participativa da infância mas, porque as crianças que estudámos se encontravam inseridas em territórios com características muito específicas, recorreremos à sociologia urbana para melhor compreendermos determinados fenómenos associados a estes contextos.

O conhecimento sobre a infância que nos propusemos aprofundar tornou-se possível porque encaramos as crianças como atores em sentido pleno, simultaneamente “produtos e atores dos processos sociais” (Sirota, 2001). Procuramos compreender o que a criança produz na “intersecção de suas instâncias de socialização” e não o que produz nas instituições em que se move, nomeadamente na escola e na família (Sirota, 2001).

O contributo da sociologia urbana para o presente estudo prende-se com a necessidade de entender as relações entre os indivíduos e o espaço. Perceber as

interações e o palco onde estas se desenrolam, neste caso o bairro, enquanto fator de distinção social, permite-nos compreender melhor os habitantes destes territórios. Os seus pressupostos ajudam-nos a enquadrar os atores desta investigação no contexto espacial, com características tão próprias, como é o bairro de habitação social.

Como refere Castells, o sistema urbano é um conceito tendo como “única utilidade a de esclarecer as práticas sociais, as situações históricas concretas, ao mesmo tempo para compreendê-las e deduzir suas leis” (Castells, 1983, p.294). Perceber as interações e o palco onde estas se desenrolam, neste caso o bairro, enquanto fator de distinção social, permite-nos compreender melhor os habitantes destes territórios.

Tendo como palco a “interação social dos indivíduos e grupos” a sociologia urbana permite uma “pesquisa mais ampla sobre a natureza das relações sociais contemporâneas nos seus enquadramentos contextuais” (Warde e Savage, 2002, p.30). Esta contextualização emerge como indispensável para compreender o nosso objeto de estudo, enquadrando-o sob uma perspetiva social, mas também espacial.

A sociologia urbana ajuda-nos neste processo na medida em que se debruça sobre a dimensão urbana de diversas áreas e aspetos da vida social, refletindo sobre o modo como se articulam no contexto urbanizado, nomeadamente sobre como se estruturam as relações entre atores, instituições e grupos sociais (Grafmeyer, 1994).

Tendo em conta estes pressupostos recorreremos à sociologia da infância e à sociologia urbana, dois domínios que se articulam e complementam, permitindo-nos uma compreensão aprofundada sobre os modos de estar e agir de um grupo de crianças que vive no bairro social.

Com este propósito convidamos a criança a participar ativamente na investigação, encarando-a como parceira no processo investigativo (Sirota, 2001), procurando ouvir o que tinha para dizer e trazendo-a para a discussão com o objetivo de criar espaços de construção coletiva (Komulainen, 2007).

A escolha da metodologia teve como principal preocupação a necessidade de privilegiar as “vozes, olhares, experiências e pontos de vista” das crianças (Delgado & Müller, 2005, p.354). Nesse sentido, procuramos desenvolver uma pesquisa em que tivessem voz própria, em que os seus discursos fossem valorizados, por acreditarmos que “ouvir as vozes das crianças seria o melhor ponto de partida para um estudo social sobre as vidas das crianças” (Komulainen, 2007, p.13).

Procurávamos uma abordagem metodológica que nos permitisse criar uma relação de parceria investigativa com as crianças, em que as suas representações fossem tidas em consideração, ou seja, uma metodologia participativa centrada nos interesses das crianças e não dos adultos (McNamee & Seymour, 2012). Assim sendo, optamos por uma metodologia qualitativa, com recurso à investigação participativa, porque permite a construção do saber através das representações das crianças, nomeadamente das suas vozes (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

A pesquisa participativa permite uma maior aproximação ao mundo das crianças envolvidas na pesquisa, nomeadamente uma atenuação das evidentes relações de poder existentes entre o investigador e as crianças participantes na investigação (Francischini et al., 2016).

Segundo Moran-Ellis (2010), através do recurso a metodologias participativas é possível reduzir o impacto da presença do adulto que orienta o processo investigativo, sobretudo a influência que possa ter nas crianças, quer esta seja direta ou indireta, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais equilibrada e equida com os intervenientes na pesquisa. Como reforça Alderson (1995), ao longo da investigação é necessário promover uma relação de equidade entre as crianças e os adultos, nomeadamente sem interferências nos mundos de vida das crianças.

Procurámos envolver o mais possível as crianças neste estudo, num registo igualitário de partilha de participação, poderes e saberes ao longo da investigação, tendo em conta o que é importante para a criança e o seu ponto de vista (Ferreira, 2010). Para o efeito, criamos dinâmicas participativas e potenciadoras de mudança, que desenvolvemos com/para as crianças, com recurso a ferramentas suscetíveis de analisar os seus contextos de vida, dando-lhes espaço para a criação e aplicação de estratégias que lhes possibilitassem desenvolver práticas próprias de investigação, permitindo-lhes assumir um papel ativo e participativo (Francischini et al., 2016). Construámos instrumentos de investigação, resultantes de questionamentos, reflexões e diálogos com as crianças que participaram nesta investigação, e que nos permitiram a recolha de dados do modo que consideramos mais se adaptar ao quotidiano destas crianças, nomeadamente entrevistas individuais e em grupo, textos escritos, técnicas visuais (desenho, fotografia e vídeo) e observação participante, procurando trazer as crianças para a investigação, no sentido de a assumirem como sua e não do adulto.

Envolvendo o mais possível as crianças na pesquisa, através do recurso a dinâmicas participativas de investigação, estabelecemos parceria com um grupo de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, a frequentar a

escola EB/JI do Lagarteiro e, mais tarde, a Escola Básica e Secundária do Cerco, ambas situadas em bairros de habitação social na cidade do Porto.

Para poderem participar as crianças assinaram um consentimento informado e voluntário, tendo visto ratificados os seus direitos como indivíduos participantes na pesquisa. Nesse sentido, procurámos respeitar os direitos e interesses de todas as pessoas envolvidas na pesquisa, crianças e adultos, averiguando se a pesquisa tinha um propósito sustentável e ponderando os benefícios e constrangimentos que lhes pudessem estar associados, com o objetivo de evitar qualquer tipo de dano em quem nela participa, procurando identificar e prevenir possíveis focos de risco para as crianças, como a ocupação do tempo que lhes pertence, assim como outro constrangimento possível associado à investigação (Alderson e Morrow, 2011).

Antes do seu envolvimento na investigação, a criança tem direito a receber o máximo de esclarecimento possível sobre a pesquisa em questão, nomeadamente sobre os seus objetivos, métodos e propósitos, para que a partir das informações que reunir lhe seja possível efetuar uma escolha – a de participar ou não na pesquisa – e, então, assinar um verdadeiro “termo de consentimento livre e esclarecido” (Francischini et al., 2016, p.62).

Ao longo de dois anos no terreno todas as sessões, e outros encontros com as crianças e adultos envolvidos na investigação, foram registadas em áudio e/ou em vídeo, tendo sido, posteriormente, transcritas e analisadas pela investigadora. Da análise de conteúdo levada a cabo resultaram categorias e subcategorias de análise, que foram sendo modificadas à medida que um estudo profundo foi sendo feito. As categorias e subcategorias foram sendo alvo de algumas mudanças e aperfeiçoamentos, à semelhança do que foi acontecendo à medida que o estudo se foi desenvolvendo e sempre que sentimos necessidade de reajustes ao processo de recolha de dados.

Ao longo de todo o processo deixámo-nos conduzir pelas crianças e procurámos não exercer o poder de adultos, dando-lhes espaço para serem elas próprias e proporcionando às crianças o direito de serem e agirem mediante as suas intenções.

Durante os dois anos de trabalho de campo, as crianças demonstraram competências de participação, revelando capacidade de questionamento, reflexão e iniciativa.

Nesse percurso, as crianças identificaram/verbalizaram as preocupações com os seus mundos de ação, nomeadamente com o presente e com o futuro, tendo sempre como referência o bairro e a escola. Após esta identificação tomaram

medidas e realizaram ações, que lhes permitiram pedir ajuda no sentido de operacionalizar as mudanças por elas desejadas.

Neste sentido, criaram várias ferramentas de participação para alcançarem os seus propósitos. Com vista à angariação de fundos para a criação de um jornal escolar realizaram uma venda de usados, que lhes permitiu reunir o valor necessário ao objetivo por eles estabelecido. Idealizaram e deram forma a instrumentos de sensibilização sobre diferentes temáticas relacionadas com a escola, para divulgação junto aos pares. Realizaram um documentário sobre o bairro do Lagarteiro, a partir de imagens recolhidas pelas próprias crianças, disponível no canal youtube. Levaram a cabo um momento de teatro vara, assente em histórias com valores e moral, e criaram um grupo de ajuda ao próximo, a Missão Ajuda Júnior.

Durante o desenrolar do estudo deparámo-nos com alguns constrangimentos limitativos da participação das crianças, nomeadamente diversos problemas de comportamento, conflitos entre pares, dificuldades no desempenho, insegurança, baixa-autoestima e falta de confiança no adulto. Por outro lado, os constrangimentos da participação provocados pelos adultos também se fizeram sentir, através da imposição da vontade do adulto em detrimento da vontade da criança, desvalorização da opinião da criança e, por vezes, alguma falta de apoio/accompanhamento parental.

### **Referências Bibliográficas:**

- Alderson, Priscilla. (1995). *Listening To Children: Children, Ethics And Social Research*. London: Barnardo's.
- Alderson, Priscilla & Morrow, Virgínia. (2011). *The Ethics Of Research With Children And Young People – A Practical Handbook*. London: Sage.
- Castells, Manoel. (1983). *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Corsaro, William A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, Ana & Müller, Fernanda. (2005). Sociologia Da Infância: Pesquisa Com Crianças. In *Educação Social*, V.26, N.91, pp. 351-360.
- Fernandes, Natália. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, Manuela (2010). “- Ela É A Nossa Prisioneira!”- Questões Teóricas, Epistemológicas E Ético-Metodológicas A Propósito Dos Processos De Obtenção Da Permissão Das Crianças Pequenas Numa Pesquisa Etnográfica. In *Reflexão e Ação*, V.18, n.2, pp.151-182.
- Francischini, Rosângela & FERNANDES, Natália. (2016). Ética e Pesquisa com crianças: questões e desafios desde a Sociologia da Infância. In *Estudos de Psicologia* (Campinas), V.33, n.1, pp.61-69.
- Giddens, Anthony. (2008). 6.ª ed. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grafmeyer, Yves. (1994). *Sociologia Urbana*. Portugal: Publicações Europa-América.
- Komulainen, Sirkka. (2007). The Ambiguity Of The Child's 'Voice' in Social Research. In *Childhood*. Vol. 14, pp. 11-28. London: SAGE Publications.
- Leandro, Maria Engrácia, XAVIER, Alexandrina Maria & CERQUEIRA, Susana Maria. (2000). A Reelaboração Das Sociabilidades Urbanas Familiares. O Caso Do Bairro Social De Atouguia. IV *Congresso Português de Sociologia*. Jardim de Nóbrega, Braga: Universidade do Minho.

- Marchi, Rita. (2007). A Infância Não Reconhecida: As Crianças “De Rua” Como Atores Sociais In Anais do II *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, pp.552-572. Florianópolis, Brasil: UFSC.
- Mcnamee, Sally, & Seymour, Julie (2013). Towards a Sociology of 10–12 year olds? Emerging Methodological Issues in the ‘New’ Social Studies of Childhood. *Childhood*, 20(2), 156-168.
- Moran-Ellis, Jo. (2010). Reflections On The Sociology Of Childhood In The UK. In *Current Sociology*, V.58, n.2, pp.186-205.
- Sarmento, Manuel. (2000). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In *Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*. V.13, N.2. Braga: IEC/Universidade do Minho.
- Sarmento, Manuel, FERNANDES, Natália & TOMÁS, Catarina. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. In *Educação, Sociedade & Culturas*, N.25, pp. 183-206.
- Sirota, Régine. (2001). Emergência de Uma Sociologia da Infância: Evolução do Objecto e do Olhar. In *Cadernos de Pesquisa*, N.112, pp.7-31.
- Warde, Alan & SAVAGE, Mike. (2002). *Sociologia Urbana, Capitalismo E Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Trevisan, Gabriela. (2007). “Quando For Grande Quero Ser... Criança: Considerações Sobre As Interações Entre Pares Na Infância”. In *CIANEI Congresso Internacional De Aprendizagem Na Educação De Infância, 2 "Quem Aprende Mais? Reflexões Sobre A Educação De Infância* pp. 67- 81. V.N.Gaia: Gailivro. Porto: ESEPF.

# OS JOGOS COOPERATIVOS COM CRIANÇAS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

---

Christine Vargas Lima  
Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha

## Resumo

Este trabalho de pesquisa, propõe-se, por meio dos jogos cooperativos, verificar como se dá a “construção” da cidadania das crianças flageladas pelas enchentes na região Sul do Brasil. Diante da pluralidade do tema, estabeleceu-se um recorte na pesquisa em que, analisaremos as escolas de bairros das regiões envolvidas nessas circunstâncias. Dessa forma, pretende-se conhecer o pensamento dos professores, compreender as características das crianças que vivenciaram a tragédia, bem como propor a prática dos jogos cooperativos, como sendo, elemento fundamental na investigação dos dados. Acredita-se que essa etapa da pesquisa poderá contribuir para a elaboração de uma proposta pedagógica na qual auxiliará, não só no processo de ensino aprendizagem da escola dos bairros atingidos, mas no dia a dia das crianças, familiares e comunidade em geral. Nesse sentido, buscou-se na pesquisa estudo de caso, compreender a cotidianidade e os processos do dia a dia da comunidade escolar, aplicando métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Portanto, este trabalho permeia-se, também, por questões socioculturais, à medida que a escola é via de acesso para as construções e transformações da cidadania da criança, conseqüentemente da sociedade. Por isso, sua relevância na atualidade para se pensar também, em políticas educacionais que atendam essa população em estado de risco.

**Palavras-chave:** Infância – Cidadania – Jogos - Cooperação

## **Introdução/ contextualização.**

A presente pesquisa está investigando a importância dos jogos cooperativos na construção da cidadania das crianças que sofreram com as enchentes, na região Sul do Brasil.

A proposta com jogos cooperativos, como objeto de reflexão, ainda é pouco difundido no Brasil, apesar de algumas ações individuais serem significativas e chamarem à atenção de educadores para sua importância no desenvolvimento da criança.

Podemos observar no que afirma Brotto ( 2001), em sua definição:

joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros:  
joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo e não para fins mutuamente exclusivos.

Por assumir os jogos cooperativos como uma ferramenta para o processo educacional na Unicentro, e por acreditar em um potencial enquanto agente transformador social esta investigadora participou, em 2014, do Mutirão da Solidariedade, colaborando com a sociedade local em uma das maiores enchentes de nossa cidade. O trabalho foi desenvolvido com crianças do Bairro Jardim América, o mais atingido, buscando por meio dos jogos uma forma de superar os traumas sofridos naquele momento.

Para isso, esta investigadora motivou-se a ouvir a “voz” dessas crianças, no sentido de verificar o que pode significar o jogo para elas nesse momento de incerteza de suas vidas. Sabendo-se que os jogos são do universo infantil e a forma como eles se relacionam com o mundo, é possível que possa haja peculiaridades nos espaços do jogo e socializações que marcam as experiências individuais dessas crianças e que serão trazidas à pesquisa.

Logo, essa investigação tem como objetivo compreender a importância dos jogos cooperativos para essas crianças, mas também a partir de suas “vozes” construir uma proposta pedagógica para as escolas que enfrentam esse cenário de tragédia.

Numa abordagem qualitativa, buscamos através da modalidade estudo de caso, um sentido social dessas experiências vividas sob diferentes circunstâncias, assim poderemos compreender o cotidiano, suas peculiaridades, significados, para realmente saber o que o jogo representa na construção da cidadania dessas crianças.

## **Sobre o jogo...**

Sabemos das mais diversas funções dos jogos como elo de socialização, meio de comunicação, divertimento, desejo de competir, dominar, aperfeiçoamento das capacidades motoras, superar crises, alcançar objetivos, harmonizar conflitos, etc., entretanto não sabemos como os jogos “cooperativos” podem contribuir numa sociedade competitiva como se apresenta nesse momento. Observamos ainda, na disciplina de Educação Física, certa exclusão de alunos, pois as habilidades motoras sobrepõem-se os aspectos socioculturais, um campo recente e pouco desenvolvido Institucionalmente.

Para tanto, queremos compreender o jogo como um fenômeno, com seus significados, seus valores simbólicos, suas imagens e, a partir desse momento, entender, além da sua ludicidade, o que realmente representam estas vivências cooperativas para essas crianças em estado de risco.

Para elucidar essa questão, recorreremos às palavras de Huizinga (1999, p. 4), ele afirma que “existe alguma coisa em jogo que transcende às necessidades imediatas de vida e confere um sentido à ação”.

Sobre essa ótica Jean Chateau, (1987, p. 23-25) afirma também que:

O jogo prepara para a vida séria, o jogo é um artifício pela abstração: cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real, mas nesta conduta simples vai se formando a futura cozinheira.(...)Se não se vê no jogo um encaminhamento para o trabalho, uma ponte lançada da infância à idade madura, arrisca-se a reduzi-lo a um simples divertimento e a rebaixar, ao mesmo tempo, a educação e a criança.

Nesse sentido, o autor coloca o jogo como uma preparação do jovem para exercer atividades mais sérias que a vida proporcionará futuramente. Outras teorias pretendem segundo Huizinga (1999) “dar uma satisfação de um certo instinto de imitação, ou ainda simplesmente ver o jogo como uma necessidade de distração”. Nessa perspectiva, temos ainda a contribuição de Brotto (2001) quando escreve:

O jogo é tão importante para o desenvolvimento humano em todas as idades. Ao jogar, não apenas representamos simbolicamente a vida, vamos além. Quando jogamos estamos praticando, direta e profundamente, um Exercício de coexistência e de re-conexão com a essência da vida (...).

Considero o jogo como um espectro de atividades interdependentes, que envolve a brincadeira, a ginástica, a dança, as letras, o esporte e o próprio jogo. Sobre essa base, sustento a ideia de aproximação entre o jogo e a vida, compreendendo ambos como reflexo um do outro. (...) A oportunidade de jogar repercute na ativação de todos os níveis do desenvolvimento humano: físico, emocional, mental e espiritual. Temos no jogo, uma oportunidade concreta de nos expressarmos como um todo harmonioso, um todo que integra virtudes e defeitos, habilidades e dificuldades, bem como as possibilidades de aprender a Ser ... inteiro, e não pela metade.

O jogo, nessa visão, é também concebido como expressão do cotidiano, não somente como uma atividade lúdica, mas para muitos educadores, como instrumento pedagógico para reflexão do tipo de educação e sociedade que se pretende. Dentre esse cotidiano, o jogo se apresenta da seguinte forma, segundo Orlick (1989):

- 1 – Visão: Meta – concepções e valores essenciais que orientam e dão sentido – significado. Filosofia, ética, visão de mundo e existência humana.
- 2 – Objetivo: Alcançar objetivos, solucionar problemas e harmonizar conflitos.
- 3 – Regras: Como uma referência flexível (implícita ou explícita para iniciar e sustentar dinamicamente as ações e relações. Normas, leis, convenções.
- 4 – Contexto: Acontece no aqui-agora, como uma síntese do passado-presente – futuro. É o campo de jogo, o ambiente da vida.
- 5 – Participação: Interação plena e interdependente de todas as dimensões do ser humano: física-emocional-mental-espiritual, tanto ao nível pessoas, interpessoal e grupal.
- 6 – Comunicação: diálogo buscando a compreensão ampliada e a ação correta em um dado momento e para cada situação.
- 7 – Estratégias: Organização, planejamento e definições de ações.
- 8 – Clima: O “astral”, o “espírito presente no momento. Algo sutil e que faz diferença”.
- 9 – Resultados: Marco e indicadores para balizar o processo continuado de aperfeiçoamento.
- 10 – Celebração: Instante para comemorar as realizações e renovar o anseio de continuar jogando-vivendo.

Nessa descrição, o jogo não é considerado como forma de competição; pesquisadores como Orlick, Brown e Brotto discutem o jogo com valores, cooperação e solidariedade, buscando por meio dessa concepção um caminho para a transformação social.

Brown (1994, p. 19) demonstra nos seus trabalhos os efeitos positivos que podem ter uma estrutura cooperativa, ele afirma:

Os indivíduos em situações cooperativas consideram que a realização de seus objetivos é, em parte, consequência das ações dos outros participantes, enquanto os indivíduos em situações competitivas consideram que a realização de seus objetivos é incompatível com a realização dos objetivos dos demais membros, os membros de grupos cooperadores terão mais facilidade do que os membros de grupos competitivos para valorizar as ações de seus companheiros propensos a atingir os objetivos comuns e para não reagir negativamente diante das ações capazes de dificultar ou impedir a obtenção de tais objetivos. Os indivíduos em situações cooperativas são mais sensíveis a solicitações dos companheiros do que os indivíduos em situações competitivas. A homogeneidade quanto à quantidade de contribuições ou participações é maior nas situações cooperativas do que nas situações competitivas. Existe maior aceitação da intercomunicação nos grupos cooperativos do que nos competitivos.

Observamos neste estudo, situações em que o jogo promove uma educação popular, valorizando a ajuda mútua, a coordenação de esforços, as relações de amizade, promovendo, assim, uma dinâmica e cooperação. Essa estrutura de cooperação cria na sociedade uma condição para transformar a desigualdade, produzindo situações de igualdade e relações humanas em que cada um sente a liberdade e a confiança para trabalhar em conjunto, em função de algumas metas comuns.

O jogo, na nossa visão, não é entendido como formas de verdades ou mentiras, do bem ou do mal, mas um olhar sobre os fatos e momentos da humanidade. Assim, ao tratarmos o jogo como interpretações e imagens do cotidiano, não estamos reduzindo-o a teorias simplistas, mas como promotor de análise social.

De acordo com Freire (1995), "... é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve ...". Assim, o autor entende o homem como um ser cultural que reflete, analisa e se redescobre enquanto agente desse meio.

Dessa forma, é no jogo que se oportuniza a convivência com as pessoas e com elas mesmas, com liberdade de escolha e opções. Segundo Brotto (2001), é pelo jogo que as tradições são representadas, simbolizadas e revividas através dos tempos (visão folclórica) e, juntamente com essa tradição que se reflete em cada sociedade, costumes e a história de diferentes culturas (visão antropológica). Assim é que o jogo influencia no contexto social, em que diferentes grupos jogam, compreendendo também que são incentivados a exercitar certas reflexões éticas sobre os valores humanos "presentes" ou "ausentes" nesse jogo.

Logo, acreditamos no potencial do jogo como uma trajetória para a transformação, conforme Orlick (1989):

Os jogos são um elemento importante do ambiente natural, tanto quanto o lar, a comunidade e a escola (...) eles têm o potencial de ajudar a diminuir a lacuna que existe entre as atitudes declaradas dos adultos e o seu comportamento efetivo, entre o que as crianças dizem querer e o que recebem agora. (...) portanto é viável introduzir comportamentos e valores por meio de brincadeiras e jogos, que com o tempo, poderão afetar a sociedade como um todo.

No caso da proposta de investigação que estamos construindo, não temos respostas finais pois as situações propostas através dos jogos cooperativos, a cada momento estão a se modificar, pois no "cenário escolar", há muitos desafios sociais. Mas, pretendemos trazer através dos Jogos Cooperativos a sua contribuição na construção da cidadania dessas crianças, buscando dessa maneira uma transformação social/cultural desejada. Acreditamos que o impacto dessa proposta será de grande relevância para a formação da criança cidadã na escola onde ela, num futuro próximo poderá tomar decisões em conjunto com uma sociedade "dita" democrática.

#### **A Cidadania desejada....**

Na atualidade, não podemos referenciar "cidadania" somente para indicar a trilogia sobre os eixos políticos, civis e sociais. Há de se pensar em compreender em

suas dimensões filosóficas, liberais e aspectos que compõem a vida do indivíduo. (Castro, 2002).

O autor afirma que a visão filosófica aponta a cidadania como o bem estar social, enquanto a filosofia liberal salienta o enfoque na “consciência” dos direitos de cidadania com a consolidação dos direitos do indivíduo.

Essa consciência, segundo Freire, (2005), ocorre quando o indivíduo vivencia esses direitos em sua prática e, por meio dessa vivência, internaliza esse movimento em suas ações do seu dia a dia. Não se esquecendo que o indivíduo não está solitário, mas em movimentos coletivos, participativos em prol de uma sociedade mais justa e digna para a humanidade.

A cidadania, em Herbert (2006), é compreendida como apropriação da realidade com objetivo de, nela, atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Diante de tal afirmação, entendemos que a escola é a via de acesso à construção da cidadania. É “por ela” e “através dela” que possibilitamos aos alunos refletirem, questionarem e dialogarem sobre seus deveres e direitos sejam políticos, civis, sociais ou culturais entre outros. A escola, nesse sentido, deveria possibilitar a autonomia para a criança, no sentido de poder manifestar seus pensamentos, suas dúvidas, conflitos, trazendo para as discussões com seus pares questionamentos relacionados ao seu papel diante de seus deveres e direitos. Agindo dessa forma, estaria beneficiando-a e aproximando-a de suas realidades. As conexões dessas reflexões a serem construídas junto aos alunos podem ser o início de transformações sociais que a escola requer. Presenciamos na vida escolar, práticas de ensino desarticuladas entre si, ações pedagógicas que não levam em consideração o interesse da criança, mas o que o adulto educador quer que ela aprenda. Se estamos buscando conexões, faz-se necessário para cada escola, repensar seus eixos temáticos, esses coerentes ao interesse da criança, a fim de aproximar o que necessita ser aprendido com o que as crianças vivenciam em sua cultura no seu cotidiano.

Por muitos anos, a cidadania foi confundida com a democracia, ou seja, somente com o “olhar” para o direito do indivíduo de “votar” e de ser “votado”. No entanto, segundo Silva e Silva *apud* Manzini Covre (2009), a cidadania não pode ser resumida somente ao exercício do voto, pois este é direito político para a democracia, na qual, também, é um caminho para conquistar direitos que ajudam a definir a cidadania, isso quer dizer que o voto é um instrumento de luta para se chegar a cidadania. Logo a cidadania, para o autor, são os direitos sociais e civis.

Para definir Cidadania nos dias de hoje muitos autores se reportam para a antiguidade, no sentido de buscar significados e dar uma ressignificação para o que é vivido na atualidade. Porém a cidadania daquela época era muito diferente da que presenciamos hoje. Na Grécia, por exemplo, só os homens livres votavam e eram considerados cidadãos e podiam exercer a democracia direta. Atualmente, vários

cidadãos exercem a democracia de forma indireta, elegendo seus representantes para que decidam por eles seus interesses. Já na Roma antiga, a cidadania era a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direitos. Considera-se uma primeira organização para ser cidadão.

Silva e Silva (2009) afirma que herdamos o conceito de cidadania da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos no séc. XVII, como também da Revolução Industrial. Logo foram os documentos desses fatos ocorridos que fundamentaram os princípios da cidadania na modernidade. Esses princípios foram organizados e ratificados pela ONU em 1948, na declaração Universal dos Direitos do Homem. Conforme o mesmo autor (2009 p.48), “Tais fatos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à liberdade, e que todo governo só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais”. O autor ressalta que tais direitos devem constar na lei, ou seja, nas cartas Constitucionais de cada Nação, em que o cidadão só poderá ter esses direitos se não ofender os princípios legais instituídos. Nesse sentido, a lei está acima dos direitos civis.

É importante lembrar que os direitos pela declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e pela Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão, da França Revolucionária (1789), não previam o direito para todos os membros das Nações, visto que as mulheres, na França eram excluídas do voto e nos Estados Unidos além das mulheres, atingiam também os escravos e os brancos pobres. Muitos movimentos de lutas foram empreendidos, para que esses indivíduos tivessem voz nesses direitos. E foi por meio da utilização do discurso de Universalização do séc. XVIII desses mesmos princípios, que no séc. XX mulheres e negros conquistaram seus direitos civis.

É possível observar nesse período, um engodo por parte da camada burguesa, pois para deter-se no poder utilizava o conceito de cidadania, para privilegiar uma minoria, que não tinham direitos civis adquiridos, em detrimento de uma grande maioria da população com seus direitos adquiridos em parte, isso acarretaria uma não participação dessa grande maioria, fazendo com que o processo de cidadania fosse excludente. Essa era a intenção fulcral do poder burguês, pois instituídos no poder, somente concederiam direitos plenos aos cidadãos proprietários, ficando os explorados e os demais que não gozavam de tal capital, mas que exerciam o poder do voto, excluídos dos privilégios já adquiridos pela pequena maioria.

Com relação ao Brasil, durante o império, os escravos libertos, mulheres e pobres em geral também não eram considerados cidadãos. Só após a primeira República, depois de vários movimentos de luta desse seguimento foi que conquistaram o direito ao voto, mas isso não aconteceu de forma legal. Foi um governo autoritário, centralizador que fez uma concessão dos direitos civil e previdenciário conforme seus interesses. Mas isso não resultou nos direitos sociais para os menos favorecidos, por falta de conhecimentos e medo do governo vigente não

participaram dos movimentos em prol do voto para mulheres e analfabetos. Somente a partir de 1988 que os analfabetos brasileiros tiveram o direito ao voto assegurado, pois, no Código Civil de 1916, as mulheres, os índios ainda eram considerados incapazes de exercerem os direitos civis e políticos, assim, como até a década de 60, os trabalhadores do campo também não possuíam os direitos trabalhistas como os demais trabalhadores das cidades, Silva e Silva (2009). Só depois de muitas lutas em prol dessas conquistas, que esses movimentos conquistaram seus direitos políticos, usando dos direitos previstos pelas declarações instituídas na França e nos Estados Unidos para suas conquistas.

Isso quer dizer que a cidadania não está somente atrelada ao direito ao voto, mas em um movimento de conquistas e superações pelos segmentos da comunidade, que vivenciam o dia a dia de luta, para que os princípios sejam cumpridos efetivamente.

Conforme Silva e Silva (2009, p.50),

Podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola.

Acreditamos, nesse sentido, que um dos principais problemas enfrentados pelos movimentos de cidadania, são as ações individualizadas, em que não existe uma preocupação em realizar um movimento de cunho coletivo, de ações coletivas com objetivos comuns para uma comunidade. Sabemos que o sistema capitalista vigente faz com que enfraqueçamos nossas opções pelo coletivo, pelas lutas coletivas, mas é necessário que os educadores exercitem com seus alunos os limites para “ser cidadão”, mostrando-lhes o que as classes ou movimentos sociais, numa ação conjunta, podem alcançar com movimentos em que todos participem de forma igualitária. Exercendo e transformando, dessa forma e quando necessário, os direitos que são sociais para um País que só crescerá de forma justa se oportunizar ouvir a voz de seu povo.

Esse movimento a que vislumbramos de conscientização de nossas crianças pela escola, assim como o de participação na construção dessa cidadania, é apontado por Garcia & Lukes (1999 p. 9), “A cidadania é a oportunidade de intervir na vida pública de uma comunidade através da participação”. Ampliando essa provocação do autor, é importante entender que tal participação só ocorrerá se o indivíduo, como mencionamos anteriormente, tiver consciência de seus direitos e deveres perante um estado democrático que prima pela qualidade de vida de seus cidadãos. Barbalet (1989, p 32) afirma sobre cidadania:

A cidadania pode ser caracterizada como status e como um conjunto de direitos[...]; as pessoas podem ter certas capacidades ou oportunidades para ações particulares certos poderes- em consequência do seu status[.]: apresentá-lo desta maneira torna o status uma realidade consumada e conseguida.

Não pretendemos entrar no mérito “conseguido”, de forma particular as ações mencionadas pelo autor, entretanto detemo-nos na particularidade da palavra da “conquista”, acreditamos que, para essa ação, deva haver um movimento, mesmo que particular de uma consciência de fatores coletivos que direcione as conquistas pretendidas. Não julgamos se essa é a melhor forma de iniciar um trabalho de construção da cidadania, no entanto queremos acreditar que esse status conquistado seja de estratégias coletivas, pois a cidadania é vista por essa investigadora, como ações coletivas, para chegar a fins que sejam comuns a todos enquanto direitos Universais. Se assim não for, retornaremos aos vínculos do séc. XVII, em que o status do cidadão era constituído por propriedade ou títulos que possuíam.

Falar em cidadania na modernidade nos reporta a pensar e provocar questões de nossa consciência, de optarmos por estar “misturados” e não separados. Isso faz com que, em momentos de crises, como na atualidade, busquemos estar em unidades com nossos pares, absorvendo histórias contadas de nossas vivências intempestivas e/ou histórias de superações de cooperações, solidárias, generosidade que, “misturadas”, completem-se em outras histórias e façam acontecer um processo de transformação da humanidade. Logo, para alcançarmos a cidadania, acreditamos nesse momento, que devamos entrar em conexões com os “Eus” presentes em nós mesmos, encontrando, criando elos, construindo redes de informações da vida humana com os “outros”. Hoje, os indivíduos estão separados, ausentes, perdidos em suas ações individualistas, compõem um quadro sem molduras com traços lineares sem perspectivas de realizarem além do possam fazer, do que possam vir a ser. Está presente um vazio solitário que tende a permanecer dentro de si mesmo... Logo, se tenho oportunidades de avançar numa direção, coloco-me solitário nessa caminhada, pensando em alcançar o sucesso de forma individual. O meu sucesso, o meu trabalho, a minha meta, o meu objetivo, a minha vida são frases ouvidas nos meios de produção desse sistema que estamos vivendo. Só que o processo para alcançar, essa meta, esse objetivo não é tão simples assim, essa competição velada e imposta por uma crise que empurra o indivíduo a uma caminhada individualizada, apresenta-se de forma não prazerosa, ao contrário, é uma forma resignada, engessada.

Sendo assim, não há um sentimento de vitória, prazer, alegria, felicidade mas de exclusão. Exclusão de pessoas, exclusão de si mesmo numa sociedade, pois a

chegada é solitária, reprimida. Não pode existir uma satisfação completa, assistindo fracasso ou a tristeza da não realização de uma ação/meta do outro, ou dos meus pares.

Quando construímos uma cidadania sólida, participativa, envolvemo-nos com histórias de indivíduos, e são nelas que percorremos processos vividos por todos. Encontramos laços, conforme já mencionado, elos, conexões. São essas histórias vividas “misturadas”, unidas de indivíduos, comunidades que percorrem em direções diversas em seus multiculturalismos, mas que chegam a um mesmo objetivo, que é o seu direito à vida, liberdade, justiça, dignidade e a felicidade.

No que se refere ao respeito à cidadania, na perspectiva da profissão docente, Freire (2001) afirma que o exercício da cidadania é compreendido pela luta por melhores condições de trabalho. Em movimentos de lutas pela dignidade no momento em que está atuando em sala de aula ou fora dela num momento dito de “ética”. Freire (2001, p.74), aponta que...

não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em fervor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser

O autor salienta ainda que não há distinção entre prática docente e cidadania. É prática docente com cidadania no respeito ao educando, recriando significados por meio de conteúdos programáticos em debate. Nessa perspectiva, quando o docente propõe uma situação programática nova, provocativa, reflexiva e questionadora, está, por meio dessa prática, exercitando a cidadania, pois nesse exemplo, estamos desenvolvendo atividades que respeitam as manifestações do pensamento do aluno como também a sua identidade.

Freire (1981, p. 27), refere-se à cidadania com sentido de coletividade, do debate reflexivo, ele afirma: “os homens se libertam em comunhão”. Cabe lembrar que o exercício de comunhão é indispensável para se chegar a uma cidadania plena, não é algo individual, mas são exercícios coletivos e participativos que são construídos através de relacionamentos de grupos sociais que interagem em si, buscando refletir seus direitos e deveres. Para ele, “um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania”. Sendo assim, a cidadania é um processo que compreende várias dimensões e deve ser constituída de ações coletivas para o bem estar amplo de uma sociedade.

## Metodologia

É uma pesquisa de abordagem qualitativa que se desenvolve na região sul do Brasil, onde ocorreram enchentes. Os atores de nossa pesquisa são a comunidade escolar (trinta e cinco alunos entre sete e oito anos de idade, seis pais e oito professores entre orientadores educacionais, supervisores, inspetores, serventes e diretor), todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, vivenciaram a tragédia e que podem contribuir com a futura proposta que pretendemos concretizar.

Buscamos para essa investigação, entre as tradições da investigação qualitativa, o “estudo de caso” para entender suas particularidades, todos os fatores, componentes e relações dos fenômenos do caso investigado. Em se tratando de um caso, STAKE, R.E (2005) afirma que: um caso pode ser simples ou complexo, pode ser uma pessoa ou um acontecimento “...é um sistema integrado, que a coerência e a sequência são proeminentes. O caso é tanto um processo de inquérito sobre o caso, bem como o produto desse inquérito”. Para Yin, Robert K. (2001), estudo de caso é um método de pesquisa que permite que os pesquisadores aprendam as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Por meio de observações e entrevistas, (um roteiro analisado, validado por especialistas e proclamado por um referencial teórico) procuraremos desvelar e entender os espaços dos jogos enquanto meios de socializações e transformações sociais. E a partir daí, compreender como se constitui o jogo com as crianças, como elas se relaciona com os adultos e entre si e, por fim, qual a leitura de mundo implícita na pós tragédia.

Faz-se necessário mencionar que, num primeiro momento, essa investigadora realizará um estudo “piloto”, com uma pequena amostra dos participantes da investigação. Acreditamos que poderão surgir fragilidades, que dessa forma serão revistos e alterados na execução dos instrumentos.

Os dados coletados serão organizados e guardados num arquivo. Optaremos pelo uso de um software, onde serão codificados e posteriormente categorizados por ordem cronológica. Após essa etapa, realizaremos a triangulação dos dados com a teoria subjacente do estudo e documentos pertinentes à investigação. Nesse sentido, poderemos testar a fidedignidade das descobertas do investigador e saber se elas são consistentes.

A última etapa da investigação é a redação da proposta que terá como base a triangulação acima citada com a teoria do estudo, obedecendo ao código de ética do Comitê Científico, bem como aos critérios combinados com os participantes da investigação.

Após a realização da pesquisa, entregaremos uma cópia da proposta aos participantes (Escola) da investigação com os resultados obtidos, apresentando as possibilidades pedagógicas que poderão contribuir com processo de construção da cidadania na criança no meio escolar

### **Alguns resultados e discussões para o início de uma Proposta:**

A escola investigada no momento reproduz uma realidade de muitas Escolas Brasileira. As crianças vão à escola, para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, algumas vão para alimentar-se gratuitamente, outras pela sua segurança e ainda algumas para encaminhamento médico. Isso faz com que ocorra uma sobrecarga na comunidade escolar, fugindo de seus reais objetivos de oportunizá-las a uma Educação de qualidade.

Acreditamos que nossa investigação está contribuindo para o início de uma nova realidade, no entanto percebemos que dependerá do esforço de toda comunidade escolar, para que possamos falar da cidadania a que vislumbramos em nossa proposta. As crianças investigadas são de classe baixa e vêm marcadas por violências sociais e doméstica. Muitos são meninos de rua, filhos de presidiários, outros são educados por parentes, crianças com idades diferenciadas, crianças semi alfabetizadas, pois o 1º e 2º ano no Brasil não são retidas nessas séries, ou seja, temos na escola graves problemas sociais e de aprendizagem a serem resolvidos. Em consequência a esse cenário, as crianças são violentas e agridem-se frequentemente em várias atividades propostas pelos docentes.

Decorrente a esse cenário com as crianças, temos o cenário do corpo docente que apresentam uma formação tradicional e uma fragilidade metodológica que acabam por engessar o meio escolar, sendo a disciplina rígida um meio para manter a ordem, sendo um dos principais elementos impostos pela escola.

Em observações realizadas, as crianças lembram da tragédia das enchentes, no que lhes foi significativo naquele momento, em conversas informais com elas, constatamos que a alimentação que lhes foram dadas e as brincadeiras eram os aspectos mais relevantes, mas algumas falam com naturalidade sobre a perda de suas casas e familiares.

Depois de algumas observações, sentimos a necessidade de realizarmos um plano de intervenção de jogos e brincadeiras, para podermos aproximar a realidade dessas crianças com nossos objetivos, como também adquirir delas a confiança nas ações que iremos desenvolver. É necessário que elas entendam o valor do respeito

e da cooperação para uma boa convivência entre a comunidade escolar e conseqüentemente para suas vidas. Nesse sentido, Orlick (1989,p31) afirma que:

a confiança mútua é mais provável de ocorrer quando as pessoas são positivamente orientadas para o bem-estar do outro. E o desenvolvimento dessa orientação positiva é incentivada pela experiência da cooperação bem sucedida. A cooperação exige confiança porque, quando alguém escolhe cooperar, conscientemente coloca seu destino, parcialmente, nas mãos dos outros.

Partindo de suas vozes elencamos um jogo chamado por elas de “mãe cola”. Uma brincadeira de pega pega, em que a criança que fosse pega ficaria imóvel esperando o colega para tocá-la e ser solta. Realmente as crianças se divertiram e expressaram uma liberdade em correr pela quadra de esporte, como nunca tinham visto. Percebemos nesse momento que as brincadeiras deveriam ser desenvolvidas por esse viés, pois lembramos de que em nossas observações em sala de aula as crianças ficavam sentadas de braços cruzados em cima das carteiras, ou seja imóveis. Não conseguimos imaginar crianças com tanta energia ficarem um turno, todos de braços cruzados para a professora explicar o conteúdo.

Isso fez eu me reportar a Freire (2003, p7), quando afirma que as crianças passam 8.800 horas confinadas no pequeno espaço das carteiras escolares, ou seja imobilizados. Do ponto de vista postural, o autor reitera que há enormes prejuízos, pois, nesse tempo, não há nenhuma orientação corporal, dos outros pontos fazem parte todas as atitudes básicas adotadas pelos alunos no seu dia-a-dia escolar, ou seja a imobilidade. Concluimos afirmando que se o aluno aprende os conteúdos sentados vai aprender que só podem aprender sentados, se aprender amando vai saber que pode aprender amando, se aprender jogando que poderá aprender jogando. Esse é grande desafio da nossa investigação nessa escola, a criação de uma consciência cultural, em que os jogos cooperativos contribuam para todos os aspectos de formação da criança e não de deformação.

Outra atividade que introduzimos foi a brincadeira com o “avião”. As crianças através de dobraduras confeccionaram seus aviõezinhos e lançaram de uma altura para que pudessem observar a direção esquerda ou direita que o avião percorreria, ou outra manifestação que pudesse surgir no momento Observamos nessa brincadeira que o espírito desafiador das crianças é muito grande, não estavam preocupados em lançar a maior distância possível, mas que seu avião voasse em o maior tempo.

Segundo Friedmann (2016), as crianças têm micro falas que são muitas vezes invisíveis para os adultos, mas estão presentes a todos os momentos e são formas

de linguagens de comunicações. Nessas atividades cooperativas propostas, observamos em vários momentos que temos que ter respeito com a criança em seus espaços, nem sempre sabemos seus códigos, até porque muitas vezes esses códigos são expressos entre elas. Por outro lado, também fica evidente que se expressam através de seus gestos e, para que possamos estar em comunicação com elas, devemos estar presentes, com respeito, sem julga-las ou classificá-las. A autora salienta ainda, que a criança vem de um universo multicultural, e é importante o educador conhecer essa simbologia que está presente na cultura que cada criança traz nesse universo.

Na verdade, esse multiculturalismo, segundo Cunha (2014), estrutura-se como um diálogo e, sobretudo, uma prática-diálogo, relação, aceitação, conversação de continuidade entre múltiplos atores culturais. Para o autor, o multiculturalismo situa-se hoje muito além do que tradicionalmente tem sido entendido. Coloca o reconhecimento da diversidade de sujeitos e de culturas como aspecto fulcral para uma nova ideia de multiculturalismo de onde emergem novos olhares para além da raça, territórios ou língua. Nessa concepção, afirma que o homem é diverso em função do traço distintivo da cultura. Logo falar em multiculturalismo é falar em “diversidade” e não em “diferenças”.

Constamos em nossas vivências cooperativas que a criança quando é aceita num grupo se sente feliz, sente-se “parte” desse grupo, suas diferenças são biológicas e não causam prejuízos motores ou sociais quando estão brincando. O que realmente observamos é a sua diversidade cultural. Mas fica evidente também, que quando constroem suas regras para o bem comum do grupo, em que o coletivo fala mais alto que o individual, a vivência torna-se prazerosa sem inferioridades ou superioridades. É importante salientar que ainda não é unânime em todas as crianças essa postura de respeito e reciprocidade, mas não é sinônimo de impossibilidade, mas de desafios para se chegar ao coletivo. Acreditamos que nas etapas dos jogos cooperativos, eles contribuíram para os desafios encontrados.

Outro aspecto que também ficou evidente quando ouvimos o corpo dessa criança nas atividades propostas, é que muitas imitam a cultura do seu cotidiano. Buscamos, pois, através desse repertório de atividades trazer essa cultura para dentro da escola e por si entender o que se passa nesse mundo desafiador de emoções, medos que estão presente nessa criança. A família e sua situação econômica é que mais expressam através de seus gestos.

Ficou claro que quando realizadas certas atividades não só as crianças externavam essas manifestações como também parte da comunidade escolar, serventes e inspetoras de ensino que nos informavam quando havia algum conflito na atividade sobre a vida de cada criança. Nesse momento, ouvíamos as histórias de vida das crianças, seus traumas, suas lutas para estarem na escola. Isso fez

pensarmos que a proposta deve ser também direcionada a esse seguimento escolar, pois verificamos que muitos funcionários e professores residem no mesmo bairro da escola e das crianças.

Logo é essencial propor espaços para ouvi-las, como criar espaços para desenvolver o brincar com essas crianças, dialogando, mostrando afeto, estando aberto as suas expressões, mesmo que essas sejam violentas, são caminhos a serem percorridos pela investigadora, para poder compreender o que está nas entrelinhas dessas expressões e, por fim, entrar no seu mundo para entender aspectos que são humanos. Mas como afirma Friedmann (2016), o ser humano é muito complexo e a criança tem saberes que são humanos. Para a autora, o educador deve estar aberto de coração para acolher e também se afetar pelas crianças.

É nessa perspectiva que nossa investigação se desenvolve com o desejo de ir, seguir buscando nesse jogar e brincar as relações plenas e essências para a construção de uma cidadania almejada.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2004). *A(s) autonomia (s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público*. In: Revista Inovação, vol. 12M, nº 3, p. 121-137. Lisboa: Ministério da Educação.
- Arblaster, A. (1987). *A Democracia*. Lisboa: Editorial. Estampa.
- Barbalet, J. M. A. (1989). *Cidadania*. Lisboa. Editorial Estampa.
- Brotto, F. (1999). *Jogos Cooperativos: Se o importante é competir o fundamental é cooperar*. Educação. Projeto Cooperação. Santos/SP.
- Brotto, F. (2001). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência*. Santos/SP: Projeto Cooperação.
- Brougère, G. (2000). *Brinquedos e cultura: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wayskop*. (3. ed.) São Paulo: Cortez.
- Brown, G. (1994). *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo, RS: Sinodal.
- Bruhns, H. T. (1993). *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus.
- Carvalho, C. S. , Graça, S., Sarmento, M. (2014). *Apointamentos da Conferencias da Universidade do UMINHO*.
- Castro, P. A. de S. M. (2002). *Participação e Cidadania na Organização escolar: Um estudo da ação dos auxiliares de ação educativa em contexto organizacional*. Universidade do UMinho: Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Correia, M. M. (2006). *Trabalhando com Jogos Cooperativos: em busca de novos paradigmas na Educação Física*. Campinas, SP. Papyrus.
- Cunha, C. C. , Petrica, M. J. (2010). *O pensamento do professor: conhecimento, cultura, existência*. Editor Casa do Professor Braga.
- Cunha, C. C. (2014). *C. C. Multiculturalismo e Educação da diversidade: Crítica/Crítica*. Coleção Intuições (1ªedição). Santo Tirso, junho de 2014 IEC-UM.
- Cunha, C. C. (2008). *Pós Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores ( de Educação Física): para uma “nova” Reconceptualização*. Editores Visli.
- Freire, J. B. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo: Spicione.
- Friedmann, A. (2014). *Linguagens e Culturas Infantís (1ª ed.)* São Paulo: Cortez.
- Garcia, S. & Lukes, S. (1999). *Cidadania: justicia social, identidad Y participación*. Madrid: Siglo XXI de Espanã Editora.
- Gil, A. C. (2010) *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5ª ed.) SP. Atlas.

- Graue, M. E, W. Daniel J.(1992). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*; ed. Fundação Calouste Gulbenk.
- Herbert, S. P. (2010). *Definição de Cidadania in Dicionário Paulo Freire*. Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (orgs. ,2ª. ed. Revisada e ampliada) Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Huizinga, J. (1993). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (4. ed.) São Paulo: Editora Perspectiva.
- Kishimoto, T. M.(1997). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. E. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Ludke, Menga & Andre, Marli. (2003). *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo. Editora pedagógica e Universidade.
- Maturana, H. R.(2004). *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarca à Democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Oliveira, V. M. (1994). *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas / SP: Papyrus.
- Orlick, T. (1978). *Vencendo a Competição: Como usar a cooperação*. Círculo do livro. S.A. São Paulo, Brasil.
- Sarmiento, M, Gouveia. M. C. S. (2009). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* Petrópolis, (2ª ed. Coleção ciências Sociais da Educação) RJ. Vozes.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* ( 23ª. ed.) São Paulo: Cortez.
- Silva, K. V. (2009). *Dicionário de conceitos históricos* (2ª ed. 2ª reimpressão) SP: Contexto.
- Soler, R. (2002). *Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Somers, M. (1999). *La Ciudadanya y el lugar de La Esfera pública: um enfoque histórico*, In: Garcia S. & Lukes. S, (COMPS), Diudadania: Justiça Social, Identidade y Participación, Madri, Sigla XXI de España. Editores. (p. 217-234).
- Stadnik. A. M, Cunha, A. C., Pereira, B. O. (2009). *Os professores (também) são pessoas: quatro história de vidas*. Vislis Editores.
- Stake, R., E. (2005). Case studies. In: Denzin, N. K. And Lincoln, Y. S. (2005) *Qualitative Research* (3ª. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications. (p. 443-446).
- Velázquez. C. (2004). *Educação para Paz: Promovendo Valores Humanos na Escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos*. Santos, SP: Projeto Cooperação.
- Vile-Chã, M. A. M. (2006). *Democracia e Participação em Contexto Escola: o sentido da participação do Actores no Conselho Pedagógico*. Tese de mestrado em educação, especialização em organização Educativas e administração Educacional. Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Xesus, R. J. (1958). *Educación e Dereitos Humanos: Estratéxias Didáticas e Organizativas*. Edicións Xerais de Galicia, S. A.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (4ª. Ed.) Porto Alegre: Bookman, 2001. (Cap. 1; 2 e 3).