



REVISTA E-PSI

REVISTA ELETRÔNICA DE
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

**Ano 8, Suplemento 1,
2018**

ISSN 2182-7591

Volume especial:
Estudos da criança

Coordenação:

Fernando AZEVEDO
Beatriz PEREIRA
Pedro Armelim ALMIRO
Catarina MARQUES-COSTA

Comissão Científica das II Jornadas em Estudos da Criança

Alexandra Gomes
Anabela Cruz Santos
Ana Paula Loução
Ana Paula Pereira
Ana Serrano
Ana Tomás Almeida
António Osório
António Pacheco
Beatriz Pereira
Camilo Cunha
Carla Antunes
Cristina Parente
Ema Mamede
Emília Vilarinho
Fátima Vieira
Fernanda L. Viana
Fernando Azevedo
Flor Dias
Graça Carvalho
Helena Vieira
Irene Cadime
José Alberto Lencastre
Leandro Almeida
Manuel Sarmento
Natália Fernandes
Nelson Lima
Pedro Palhares
Rui Ramos
Sandra Palhares
Sara Silva
Teresa Sarmento
Zélia Anastácio

A Nossa Missão / Sinopse

A Revista E-Psi é um periódico eletrónico científico português de Acesso Livre com revisão por pares, que foi criado a 12 de Maio de 2011 por Pedro Armelim Almiro e Catarina Marques-Costa. A revista publica artigos científicos nas áreas de psicologia, educação e saúde.

Embora este seja um espaço preferencialmente dedicado à divulgação de resultados de investigações, através da publicação de artigos empíricos, a Revista E-Psi também publica artigos de revisão teórica, de revisão de estudos, de estudo de caso, ou artigos de reflexão que sejam pertinentes.

O acesso aos artigos é livre e gratuito [Acesso Livre para autores e leitores (*no fees*), com licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

Este periódico possui indexações internacionais nomeadamente: no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), no *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

Os Editores Fundadores

(E-mail: e.psi_revista@yahoo.com)

Our Mission/Synopsis

The Revista E-Psi is a peer-reviewed, open access electronic journal from Portugal that publishes scientific papers in the fields of Psychology, Education and Health. Revista E-Psi was developed by Pedro Armelim Almiro and Catarina Marques-Costa.

Although this journal is dedicated to the dissemination of research results through publication of empirical articles, Revista E-Psi also publishes papers of theoretical review, meta-analysis, case study, or relevant for reflection papers.

The access to published papers is free [open access to authors and readers (*no fees*), licensed by Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

This journal is indexed in: *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

The Founding Editors

(Email: e.psi_revista@yahoo.com)



REVISTA E-PSI
REVISTA ELETRÔNICA DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

ISSN 2182-7591

Índice

Editorial

FERNANDO AZEVEDO, & BEATRIZ PEREIRA.....1

A função pedagógica do brincar na Educação Infantil: um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas

RAQUEL BARBOSA, BEATRIZ PEREIRA, & ANDRÉ MELLO.....4

Uma viagem pelo reconhecimento das crianças: objetos, sujeitos e/ou protagonistas?

HELGA CASTRO23

A promoção de manifestações de bullying na escola: posicionamento dos alunos adolescentes portugueses

MARIA TERESA CERON TREVISOL, BEATRIZ PEREIRA, DANDARA ISABELA SPIES & PATRÍCIA MATTANA38

Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna

CARLA MARQUES, ANTÓNIO PACHECO RIBEIRO & HELENA VIEIRA52

Brincar às histórias: contributos para uma caracterização do livro-boneco para a infância

DIANA MARIA MARTINS AND SARA REIS DA SILVA73

Índice (Continuação)

A formação leitora para docentes: O Curso de Pedagogia na UERN/Brasil

VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES AND FERNANDO FRAGA AZEVEDO88

Editorial

Este número é consagrado aos Estudos da Criança. Assim, os vários artigos olham a criança, o seu estado e os seus saberes numa perspetiva plural e integrada.

A brincadeira é entendida, pelos autores do primeiro artigo, como um eixo articulador do trabalho pedagógico na educação infantil. Raquel Barbosa, André Mello e Beatriz Pereira analisam a função pedagógica da brincadeira na Educação Infantil, com foco nas brincadeiras lúdico-agressivas que ocorrem nos espaços e tempos de Educação Física nesse contexto. A pesquisa adota uma perspetiva documental bibliográfica como método e os documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e produções académico-científicas sobre o tema como fontes. Os autores concluem que há um direcionamento no sentido de compreender as brincadeiras, quaisquer que elas sejam, como produções culturais da infância. Porém, no caso das brincadeiras lúdico-agressivas, sugere-se que os adultos superem a conceção cristalizada que circula no ambiente escolar e concebam esse tipo de brincadeira como importante meio de socialização das crianças.

No segundo artigo, Helga Castro dedica a sua atenção ao reconhecimento das crianças, buscando os modos como as mesmas são entendidas: se como objetos, como sujeitos e/ou como protagonistas? A autora defende que hoje a criança não é apenas entendida como objeto de preocupação, de cuidado e de proteção, cuja existência é conformada e regulada pela lei, pelas instituições, pelos pais e pelos técnicos com os quais interage. Ela tem a sua perspetiva sobre os seus interesses, a capacidade crescente de tomar decisões e o direito a falar e o direito a ser ouvida. Não sendo hoje a criança passível de ser entendida como um mero recipiente passivo do cuidado e das decisões dos adultos, a autora defende que se exigem mudanças nas práticas, as quais podem ser construídas com as crianças, atendendo aos conhecimentos destas sobre as suas próprias realidades. Este exercício, que consente às crianças serem protagonistas do seu próprio percurso, demanda a criação de oportunidades para que estas possam afirmar o seu potencial, o seu papel de atores de mudança e de cidadãos plenos, enriquecendo o processo decisório, mediante a partilha de perspetivas, a negociação e o consenso. O artigo propõe, assim, uma viagem pelo reconhecimento das crianças nas mais diversas esferas – social, jurídica, académica, política –, dando conta das tensões, debates e aspirações que motivam os Estudos da Criança e o paradigma dos seus direitos, assente no seu reconhecimento enquanto sujeitos autónomos.

No terceiro artigo, Maria Teresa Trevisol, Beatriz Pereira, Dandara Spies e Patrícia Mattana dedicam a atenção às manifestações de bullying na escola, buscando compreender o posicionamento dos alunos adolescentes portugueses. De acordo com as autoras, a escola é um lugar que se constitui como centro de diversos acontecimentos, tanto os que envolvem a educação formal, a socialização, como os relacionamentos interpessoais das crianças e dos adolescentes, quanto a atos de violência escolar, sendo que um dos mais comuns é o bullying. O artigo apresenta uma

investigação de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. Os resultados revelaram que os alunos confirmam situações de bullying ocorrendo na escola e que não ficam indiferentes, buscando, pelo contrário, suspender ou eliminar esse tipo de comportamento, através de estratégias variadas. É opinião das autoras que o diagnóstico da realidade é necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e de intervenção em relação ao problema do bullying na escola, envolvendo agressor, vítima e testemunha, isto é, o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar.

No quarto artigo, Carla Marques, António Pacheco Ribeiro e Helena Vieira abordam a questão da promoção da acuidade auditiva no estudo individual de viola d'arco. Constatando que, frequentemente, os estudantes de Música apresentam lacunas a nível da perceção auditiva, nomeadamente a perceção da pulsação e da afinação, os autores desenvolveram esta pesquisa, no sentido de apresentarem estratégias que potenciassem a prevenção e a solução para as referidas lacunas em todas as etapas do desenvolvimento musical. A conjugação das várias técnicas de recolha de dados permitiu uma reflexão conjunta entre os diversos atores envolvidos acerca do impacto das estratégias implementadas na sala de aula, e possibilitou, também, verificar a aplicação, por parte dos alunos, das estratégias incrementadas em sala de aula. A triangulação dos dados recolhidos revelou que, de facto, a acuidade auditiva deve ser fomentada e potencia a autonomia dos alunos. O recurso à gravação vídeo e os exercícios implementados no contexto de sala de aula revelaram-se eficazes no fomento da perceção auditiva, configurando-se como um excelente veículo para a otimização da performance.

No quinto artigo, Diana Martins e Sara Reis da Silva dedicam a sua atenção aos livros-boneco para a infância. Ao longo do artigo, as autoras procuram esboçar uma definição e caracterização do livro-boneco, objeto inscrito na literatura de potencial receção leitora infantil. Por via da mobilização de conceitos e de matérias do domínio dos Estudos Literários, da História, da Análise e Hermenêutica Textual, as autoras elencam as estratégias verbais e ilustrativas e alguns dos mecanismos retórico-estilísticos mais relevantes desta tipologia, demarcando-o de outras categorias também compreendidas no âmbito do livro-brinquedo ou, em termos mais latos, do livro-objeto. O estudo procede a uma abordagem interpretativa de um corpus exemplificativo, composto por cinco obras publicadas no século XXI, tendo em vista a definição deste (sub)género editorial e literário.

No sexto e último artigo, Verônica Pontes e Fernando Azevedo apresentam um estudo sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia no que diz respeito à formação do leitor literário na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil), tendo em vista as orientações oficiais do Ministério da Educação. Os autores advogam que a formação leitora literária é necessária e urgente, visto que os dados avaliativos de programas como o PISA ou o SAEB, entre outros, têm mostrado a existência de

problemas na literacia leitora de alunos brasileiros nos anos iniciais. Sendo o Curso de Pedagogia responsável pela formação de professores desses anos iniciais de escolaridade, o interesse dos autores do artigo centra-se na análise da formação de professores no Curso de Pedagogia em torno da leitura literária.

Fernando AZEVEDO

Universidade do Minho

Beatriz PEREIRA

Universidade do Minho

A Função Pedagógica do Brincar na Educação Infantil: Um olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas

Raquel Firmino Magalhães Barbosa¹, Beatriz Pereira², & André da Silva Mello³

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória-Brasil, Email: kekelfla@yahoo.com.br.

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga-Portugal, Email: beatriz@ie.uminho.pt.

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória-Brasil, Email: andremellovix@gmail.com.

Resumo

O artigo analisa a função pedagógica da brincadeira na Educação Infantil, com foco nas brincadeiras lúdico-agressivas que ocorrem nos espaçostempos de Educação Física nesse contexto. Adota a pesquisa documental bibliográfica como método e os documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil e produções acadêmico-científicas sobre o tema como fontes. Conclui-se que há um direcionamento em compreender as brincadeiras, quaisquer que sejam elas, como produções culturais da infância. Contudo, no caso das brincadeiras lúdico-agressivas, sugere-se que os adultos superem a concepção cristalizada que circula no ambiente escolar e concebam esse tipo de brincadeira como importante meio de socialização das crianças.

Palavras-chave

Educação Infantil, Educação Física, Brincadeira de Luta, Brincadeira de Perseguição, Brincadeira Lúdico-agressiva.

Introdução

Partimos do princípio fundamental que é preciso considerar a brincadeira como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância, considerar as crianças concretas e localizá-las como produtoras de suas próprias histórias nas instituições de Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil compreende a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança de zero até 3 (três) anos e 11 (onze) meses e, a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos, correspondendo o seu término quando a criança completa 5 anos e 11 meses de idade, pois no ano seguinte, elas ingressam no Ensino Fundamental (Ministério da Educação, 2013).

No entanto, a Educação Infantil, ao longo de sua trajetória no Brasil, assumiu diferentes funções para o trato com a criança na instituição escolar: assistencialista, compensatória, recreacionista, escolarizante e universalizante (Kuhlmann, 2010). Essas concepções reconheciam a infância, bem como o entendimento de Jardim de Infância, como pela metáfora de sementinhas que precisavam ser regadas, cuidadas e educadas para florescer. Isto é, uma etapa de preparação para a vida adulta, de um “vir a ser”, além da lógica adotada ser voltada para o Ensino Fundamental, vertente que preconiza o ensino e práticas pedagógicas instrumentais e universalizantes (Oliveira, 2005).

Levando em consideração esses fatores e o percurso que a Educação Infantil traçou, houve tensões, mas também conquistas. O fato de ter aumentado na última década o número de matrículas das crianças na Educação Infantil, mudanças na compreensão da função social e política dessa etapa de ensino, a construção de políticas públicas para a infância, a elaboração de documentos norteadores, bem como os movimentos nos campos acadêmico-científicos – provenientes de pesquisas sobre as práticas cotidianas e os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil – contribuíram para a reflexão sobre essa etapa da Educação Básica (Ministério da Educação, 2013).

No tocante aos marcos legais, percebemos que ainda há grandes desafios a ser superados. A partir do momento em que a criança passou a ser objeto dos deveres públicos governamentais, foi iniciado a regulamentação do direito da criança à educação, amparada pelos sistemas de ensino e pela legislação, com destaque para a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016.

A brincadeira, por sua vez, se constituiu nesses documentos como um eixo, uma linguagem e/ou um campo de experiência, que possibilitou reconhecer a importância da fantasia, do corpo e de seus movimentos para as construções que se estabeleceram com e entre as crianças, os adultos e o mundo (Mello, Zandomínegue, Barbosa, Martins & Santos, 2016). Deste modo, a brincadeira se estabelece como um elemento essencial para a valorização das diversas maneiras particulares e de expressividade da criança.

Em função disso, a Educação Física na Educação Infantil é uma área que tem muito a contribuir com a prática pedagógica direcionada aos sujeitos brincantes, especialmente, quando tem a brincadeira como um eixo articulador do trabalho pedagógico nesse segmento de ensino. Compreendemos que a Educação Física possui uma longa trajetória na Educação Infantil, geradora de conhecimentos práticos e teóricos, que não podem ser negligenciados ou ignorados pelos documentos norteadores (RCNEI, DCNEI e BNCC). Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica, contribuem para a reflexão sobre alguns pressupostos orientadores dos documentos e sobre a própria afirmação desse componente curricular na Educação Infantil (Mello et al., 2015). Nesse sentido, compreende-se que a organização da Educação Física na Educação Infantil não se desenvolve em aulas, mas sim em espaços-tempos. Tal expressão está unida como um único termo e no plural para destacar a importância de representar as singularidades e as tessituras que são (re)construídas e (des)articuladas nos diálogos e (re)invenções produzidas nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, em relação às produções acadêmicas, observamos que compreender a centralidade da criança e da brincadeira no processo educativo implica reconhecer as singularidades dos pequenos, seus interesses e a sua expressão corporal como linguagens essenciais para serem trabalhadas na prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil (Barbosa, Martins & Mello, 2017; Mello et al., 2015; Candreva, et al., 2009; Faria, et al., 2010; Saura, 2014)

Diante desse cenário de desenvolvimento do trabalho pedagógico e de reconhecimento como campo de conhecimento, a Educação Física na Educação Infantil, compreendida como espaçotempos para a produção cultural infantil e práticas corporais, pode contribuir para o reconhecimento das necessidades e vontades das crianças para a compreensão das brincadeiras lúdico-agressivas, que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de natureza simbólica e corporal. Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que compõem a cultura de pares infantil e que alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e (re)construções simbólicas infantis (Barbosa, Martins & Mello, 2017).

Para tanto, por meio de reflexões teóricas, esta pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem interpretativa, busca fazer uma reflexão sobre a brincadeira, trazendo-a como ponto de análise no decorrer do texto, com o intuito de apontar um outro olhar para

as produções brincantes das crianças na Educação Infantil, direcionando a discussão para as brincadeiras lúdico-agressivas na escola.

Reconhecimento da brincadeira como produção cultural infantil

A Educação Física na Educação Infantil apresenta um papel importante nos âmbitos pedagógicos e didático-metodológicos. No âmbito pedagógico, consideramos que a centralidade da linguagem corporal e da brincadeira nos processos de desenvolvimento das crianças são formas da Educação Física se consolidar neste segmento de ensino. Já no âmbito didático-metodológico, reconhecer as crianças como atores sociais e produtores de cultura é essencial para compreender e apreender o ponto de vista delas próprias acerca de suas experiências brincantes, em consonância com a sensibilidade para as singularidades que envolvem o sujeito brincante na Educação Infantil.

A Educação Física atua nos espaçotempos escolares possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando à criança a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

Assim, a centralidade da brincadeira no processo pedagógico e as linguagens infantis proporcionada por ela se tornam parte importante para compreender a presença da Educação Física e a sua repercussão nas intervenções com as crianças, sobretudo, quando elas demonstram a sua ludicidade no cotidiano escolar.

Santos, Mello, Klippel, Nunes, & Ferreira Neto (2012) apontam que as pesquisas sobre a Educação Infantil e a Educação Física no Brasil ganharam força no final da década de 1990, com a produção de estudos teóricos, práticos e de intervenção com as crianças.

No entanto, constatamos que algumas pesquisas científicas já destacavam a relevância da brincadeira inserida em práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil no Brasil antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, 1996) definir a atuação da Educação Física na Educação Básica. Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) apontaram que pesquisadores das décadas de 1930 e de 1940 já eram adeptos do conteúdo jogos e brincadeiras como uma forma de complementar o ensino da escola. Nas pesquisas de Rose (1980), de Muller (1990) e de Carmo Júnior (1995) levavam em consideração a espontaneidade e a criatividade das crianças nas brincadeiras em aulas de Educação em escolas infantis.

Com a publicação de documentos norteadores para a Educação Infantil, esse segmento de ensino ganhou força e visibilidade no trabalho pedagógico com crianças, conferindo de modo mais contextualizado, as especificidades desta faixa etária.

Assim, o papel dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI) (Ministério da Educação, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017), no que se refere à Educação Infantil, é apresentar parâmetros de orientação específicos para o trabalho pedagógico com crianças, norteando os currículos e definindo competências e organizações didáticas.

Neste contexto, a Educação Infantil, primeiro segmento da Educação Básica, prioriza a brincadeira em seu currículo como uma “atividade permanente” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), uma forma de “interações” (Ministério da Educação, 2013) e como um “direito de aprendizagem e de desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2017).

No cotidiano das crianças, a escola tem um papel importante em considerar a criança e sua brincadeira como algo entrelaçado. Nesse sentido, a criança, nesses documentos, ilustra a perspectiva de ser um sujeito de direitos e um ator social que denota a valorização de suas singularidades e de seu simbolismo, a partir de suas construções brincantes na Educação Infantil.

A criança no Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é apresentada com características específicas, marcada por seu meio social e “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998). As mais variadas linguagens verbais e não verbais, as ações dos sujeitos, seus movimentos e o papel significativo da interação social pela brincadeira são valorizadas neste documento, pelo fato das crianças construírem conhecimentos, em um processo de criação, significação e ressignificação com seus pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, concebem a criança como um sujeito de direitos, na qual a sua aprendizagem é uma ação coletiva conectada com necessidades, possibilidades e interesses dessa etapa da vida, garantindo que suas brincadeiras, interações, relações e produção de cultura sejam valorizadas juntamente com a sua centralidade no planejamento curricular (Ministério da Educação, 2013).

Já a Base Nacional Comum Curricular apoia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que dentre outras coisas, interage, brinca, experimenta, constrói sentidos e produz cultura, complementando que a partir dessas ações e interações, as crianças “constroem e se apropriam de conhecimentos” (Ministério da Educação, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, as crianças constroem seus conhecimentos brincantes unindo as diversidades de experiências que se formam nas interações com seus pares e com o seu meio, em situações pedagógicas e com os aspectos simbólicos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil identificam que para brincar é necessário que se ofereça as crianças variadas oportunidades de compreensão do mundo, de “certa” independência na construção do seu desenvolvimento, de incentivo de criar e vivenciar brincadeiras por elas mesmas e o estímulo ao reconhecimento do domínio

da linguagem simbólica e a consciência da diferença entre brincadeira e realidade. Este documento aponta que é o professor reconheça que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre o que vivenciam em seus cotidianos, em uma atividade espontânea e imaginativa. Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados pelas crianças com sua espontaneidade e destituídos de objetivos imediatos por elas.

Embora haja um esforço nos Referenciais em apontar e em valorizar o brincar como forma particular de expressão e interação entre as crianças, observamos, conforme retrata no documento, que a “certa” independência dada às crianças está diretamente relacionada às situações pedagógicas ocorridas a partir de atividades intencionais e orientadas pelo adulto. Nesse sentido, é reforçado que, para organizar as aulas, o professor utilize “[...] jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 29).

O fato de, no discurso dos Referenciais, focar o desenvolvimento da brincadeira com direcionamentos didáticos e de ensino, nos remonta a noção de jogo didático, entendido como um emprego do jogo como um meio para uma situação de aquisição de conteúdo, no qual a finalidade é auxiliar a ação docente, considerando a brincadeira como uma proposta de ensino, de educação, de assessoramento da aprendizagem e também como um meio para alcançar objetivos educativos, funcionando como um recurso didático (Kishimoto, 2008).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ilustram que a criança aprende, interage e se expressa na brincadeira, construindo, assim, as culturas da infância, isto é, “[...] formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (Sarmiento, 2003, p. 57).

Então, brincando, para as Diretrizes, as crianças tem oportunidade de construir e compartilhar significações ao interagir com seus pares, explorar o ambiente, conhecer as suas preferências e características, proporcionando compreendê-las como uma pessoa que possui que está em constantes mudanças. Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abolem quaisquer procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo infantil, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Neste documento, é notado a valorização da brincadeira pela criança seja através do protagonismo infantil, da participação ativa, assim como pela produção de cultura construída e reconstruída nos processos brincantes. Esses fatores garantem que as crianças aprendam, ajam e resistam aos valores e normas da cultura que estão ao seu redor (Ministério da Educação, 2013). Em função disso, segundo os Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, compete ao professor oportunizar em seus processos pedagógicos a produção de sentidos, a apropriação de elementos significativos das culturas infantis e o trabalho com saberes de práticas (re)construídas com as crianças. Para tanto, o documento sugere que o professor observe as ações infantis, individuais e coletivas, acolha suas perguntas e suas respostas em busca de compreender o significado de seus comportamentos.

Portanto, é necessário que os professores compreendam as perspectivas infantis e que façam disso um objeto de aprendizado, para que em conjunto com as crianças, seja uma oportunidade de brincar, conhecer, ouvir, compreender e responder às iniciativas infantis, trazendo-as como coprodutora das práticas brincantes.

A Base Nacional Comum Curricular reforça o que é explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação às produções culturais, ao reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e ao protagonismo da criança. Esses elementos são assegurados nessa etapa da Educação Básica através do eixo “interações e brincadeiras”, caracterizado pelas experiências no brincar, nas quais, “[...] as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Ministério da Educação, 2017, p. 33).

Neste documento, a estrutura curricular vai ser composta em campos de experiência, que acolhe as situações, relações e conhecimentos do cotidiano da criança, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. No campo do “corpo, gestos e movimentos”, há a oportunidade de a criança explorar objetos, espaço e o que tiver ao seu redor, estabelecer relações, construir brincadeiras e produzir conhecimento. Buscando a consciência da corporeidade através de diferentes linguagens, a Base reforça que, a brincadeira tem o seu papel de proporcionar a comunicação, a expressão, as suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo a consciência do que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Ministério da Educação, 2017).

Acrescenta ainda que, de acordo com esse eixo e campo de experiências, deve ser garantido as crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos fornecem às crianças condições para que exerçam papel ativo nas situações pedagógicas, vivenciem situações-problema e se desafiem, construindo sentidos nas ações e nas relações que emergem da brincadeira. No que diz respeito ao brincar, a Base Nacional Comum Curricular

sugere que esse direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil abarque brincar de múltiplas formas, em diferentes espaços, tempos, parceiros, sejam eles crianças ou adultos, como uma maneira de amplificar e diversificar as possibilidades de acesso e de compartilhamento das produções culturais. Desta forma, deve ser reconhecida a participação e as transformações trazidas pelas crianças nos momentos pedagógicos.

Para potencializar as práticas brincantes, a Base articula a expressão corporal à visibilidade do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas, propiciando que as crianças ampliem, transformem e recriem seus conhecimentos e possam compartilhá-los com seus pares. Segundo este documento, na Educação Infantil, o corpo da criança ganha centralidade, por isso a importância de criar oportunidades de explorar e de vivenciar esse corpo com um amplo repertório de movimentos para o uso do espaço com o corpo.

Assim, as orientações estabelecidas por este documento possibilitam criar contextos para que a brincadeira tenha sentido para a criança nas situações pedagógicas. Contudo, é necessário, segundo o documento, dar visibilidade ao “protagonismo do aluno em sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 2017, p. 17). Pautadas nas brincadeiras, interações, experiências, variadas formas de expressão, essas práticas devem envolver, essencialmente, o trabalho conjunto entre professor e crianças nas mais diversas situações pedagógicas.

A partir da análise das brincadeiras nesses documentos (RCNEI, DCNEI e BNCC), sinalizamos para o caminho que a brincadeira vai assumindo em relação ao modo como é pensada e estruturada nesses documentos, primeiramente, como um meio para o ensino e a aprendizagem, para posteriormente, ser um objeto e um direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Estimular e mobilizar diferentes formas de experiências corporais e brincantes com as crianças, de modo que elas sejam participantes ativos e sejam ouvidas em suas necessidades brincantes pode ser uma maneira de potencializar as linguagens corporais na escola. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2001), é importante que o professor busque conhecer o universo lúdico das crianças, sobretudo seus movimentos, suas interações e as suas linguagens. Para os autores é nesse processo que as crianças descobrem o outro, o mundo e as múltiplas linguagens. No entanto, o desafio é tentar decifrá-las.

Portanto, considerar a expressividade infantil e a sua lógica na brincadeira é uma maneira de dar voz as crianças e descobrir as suas linguagens e a suas produções culturais, porém, ainda é um desafio desnaturalizá-las e compreendê-las como uma manifestação cultural que podem expressar muito mais do que aparenta, pois “[...] no jogo há sempre algo em jogo” (Huizinga, 2007, p. 4), algo que está além da racionalidade adulta. A seguir, o desafio é apontar outra possibilidade brincante na escola e descortinar outras oportunidades de “descobrir” (em todas as suas formas) o lúdico.

As brincadeiras lúdico-agressivas na escola

Compreendemos a necessidade de se ampliar o reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e também perceber os espaçotempos da Educação Física na Educação Infantil como uma das possibilidades de ter e ser um local privilegiado para que essas formações sociais, culturais e humanas dos sujeitos aconteçam.

Para Faria et al. (2010), a inserção de aulas de Educação Física na Educação Infantil trouxe contribuições ao desenvolvimento das crianças, oportunizando a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais, o fortalecimento de demandas positivas, a diminuição de demandas negativas com o tempo, tais como impulsividade, desmotivação, manifestações de raiva e de agressividade e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade. Por isso, a necessidade de valorizarmos as experiências infantis e trazê-las como fundamentais para os espaçotempos da Educação Infantil, construindo e amparando-as em uma perspectiva compartilhada e fundamentada com os interesses das crianças.

A partir de uma pesquisa etnográfica, em uma escola de Educação Infantil em Vitória/ES, Brasil, com crianças entre 4 e 5 anos de idade durante o ano de 2015, foi observado e registrado que os dados captados sobre a forma como as crianças se relacionavam em suas brincadeiras saltavam aos olhos e pulsavam no cotidiano escolar (Barbosa, Martins & Mello, 2017). Esses elementos possibilitaram revelar que o componente da ludicidade, da luta e da agressividade se faziam presentes na maioria das brincadeiras protagonizadas pelas crianças, destacando a espontaneidade no surgimento desses tipos de manifestação corporal, este, por sua vez, originou o objeto de estudo desta pesquisa: as brincadeiras lúdico-agressivas.

Nesse sentido, as relações brincantes produzidas pelas crianças podem se revelar de diferentes formas e demonstrar uma aparente ambiguidade em suas ações, como é o caso desta manifestação corporal.

A noção de brincadeira lúdico-agressiva abrange a brincadeira de luta e elementos simbólicos, agonísticos e de nonsense. Nesta perspectiva, compreendendo a ludicidade como uma atividade lúdica que envolve o prazer, a fantasia e o divertimento (Huizinga, 2007) e a agressividade como modos de expressão e de comunicação que surgem em situações de conflito, de ameaças e de incertezas (Olivier, 2000), é percebido, aparentemente, uma relação ambígua e de oposição entre esses termos.

A entrada de um terceiro elemento, neste caso o nonsense, caracterizado por elementos que englobam a incoerência, a inversão, o sem sentido, a desconstrução, a irracionalidade e a transformação (Sutton-Smith, 2001), se imiscui nessa relação como um aspecto estimulador que (des)constrói a lógica brincante, mostrando a astúcia, a (des)ordem e a (in)coerência nas ações infantis, revelando a possibilidade de termos antagônicos se relacionarem entre si. Isto é, ultrapassa o binarismo e a ideia de polaridade entre os outros

termos e apresenta uma outra lógica, marcada por singularidades, espontaneidades e (re)significações nos processos brincantes infantis, no qual as zonas fronteiriças estão em constantes (re)marcações.

Essas fronteiras nos instigam a pensar em uma aproximação com o conceito de “entre-lugar” de Bhabha (1998) que nos remete a considerar as brincadeiras lúdico-agressivas como produção cultural e híbrida, atravessada pela fluidez e pela dinâmica das brincadeiras, se tornando espaços ricos de negociação e de transformações brincantes, isto é, um espaço intersticial. Para o autor, são nesses “entre-lugares” – nos interstícios e nas sobreposições de domínios da diferença – que são desenvolvidas estratégias de subjetivação (singulares e coletivas), novas identidades, processos de colaboração, de constestação e de negociação de experiências intersubjetivas.

A partir das práticas brincantes compartilhadas, (re)elaboradas e (re)inventadas na escola, Certeau (1994) nos provoca a pensar nesse cotidiano brincante como algo velado, invisível e praticado. Podemos dizer, que nele se conta uma não-história que é narrada pelos sujeitos astuciosos e inventivos em suas microssociedades, nos interstícios da “liberdade gazeteira das práticas”. Por isso, as crianças criam, burlam e provocam microrresistências para lidar e inventar o cotidiano e escapar da conformação e da dominação social que se faz presente no terreno escolar, principalmente, quando a brincadeira lúdico-agressiva vem à tona.

No entanto, o que compõem o contexto das brincadeiras lúdico-agressivas na escola nos conduz a discussões a respeito desse tipo de brincadeira levar a uma banalização da violência, ao bullying ou apenas a uma manifestação lúdica vivenciada entre as crianças. Será que as crianças, ao brincar dessa forma, podem se tornar insensíveis, violentas e cruéis?

Vale lembrar que as diversas formas de expressão corporal e de imaginação das crianças são influenciadas pelo contexto, pela sociedade, pela história, pelas diferentes mídias e também pela cultura popular. São exemplos as brincadeiras de polícia e ladrão, os brinquedos bélicos, as brincadeiras de luta e perseguição, os jogos de videogame, os desenhos animados e os filmes com cenas de confrontos e de guerra.

Jones (2004) defende que a agressividade nas brincadeiras de faz de conta é uma parte importante e valiosa na construção emocional, social e cultural de uma criança. Para o autor, nem toda a agressividade é igual, pois nem todas fazem parte de um “continuum destrutivo”. A agressividade “[...] pode ser destrutiva, mas também pode ser direcionada para a assertividade, decisão, competitividade saudável e altruísmo” (Jones, 2004, p. 80).

Acreditamos que as diferentes situações brincantes em que as crianças vivenciam com seus pares permite-lhes exercitar habilidades fundamentais para o desenvolvimento infantil como a construção e a organização da brincadeira, a solução de problemas, a tomada de decisão, o compartilhamento de saberes e a socialização entre os pares.

Então, se é pelo brincar que as crianças estabelecem canais de comunicação, constroem seus primeiros vínculos, se desenvolvem e constituem a identidade da infância, segundo Neto (2017), por que não deixamos as crianças serem crianças e brincarem de correr riscos e viver situações ousadas? O autor propõe que liberte as crianças dando lhes mais autonomia e participação nas decisões sobre como brincar, principalmente, quando se trata de brincadeiras de luta (playfighting e/ou rough and tumble play). Isto é, ao oferecer mais mobilidade, confronto com as adversidades e margens de risco, a criança é capaz de demonstrar as suas motivações e explorar o seu meio físico e social sem constrangimentos, pois brincar e ser ativo implica correr riscos (Neto, 1997).

Embora seja reconhecido que o brincar, seja ele qual for, é direito da criança (Ministério da Educação, 1998; 2013), para Neto (2017) ainda impera na sociedade uma cultura do medo e uma aversão ao risco. Há uma situação notada na atualidade que remete à “pandemia do controle adulto das experiências de movimento na infância” ou ao “terrorismo do não”. Estas situações são compreendidas como proibições e limitações de linguagem que os adultos utilizam para não permitir que as crianças se confrontem com o risco e situações adversas (Neto, 2015).

Segundo o autor, não é negado que deve haver todo um contexto de regras, disciplina e cuidados com as crianças, assim como não significa também que se deve deixar as crianças fazerem um *laissez-faire*, contudo, enfatiza que a preocupação excessiva em não permitir que elas corram riscos em situações de movimento e de atividade física e que aprendam com seus erros podem contribuir com o aumento do analfabetismo motor e a diminuição da autoconfiança e da socialização entre os pares.

Conforme Neto (2015), este medo gera nas crianças uma grande insegurança, coagindo-as a não fazer o mais natural da infância, que é brincar, que é um tempo de experimentação, de ousadias e, ao mesmo tempo, de desordem. Assim, o autor sugere que as crianças vivenciem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e identidade. Para ele, brincar de luta é uma maneira de civilizar o corpo. É preciso deixar que as crianças explorem, experimentem e brinquem livremente para gerar um processo de adaptação ao meio ambiente, a imprevisibilidade das ações infantis e ao controle emocional, ao se socializarem com os seus pares (Neto, 2017).

O que está em jogo é se a brincadeira lúdico-agressiva promove a violência e se essa ação é passada despercebida ou silenciada para que haja a banalização da violência ou o bullying. A tendência é que situações que mostrem crianças pulando, correndo, chutando, socando, lutando, mesmo no ar, podem sugerir interpretações negativas como a intensificação da agressividade. No entanto, devemos refletir sobre o que ocorre no cotidiano escolar. O que pretendemos aqui é discutir sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, levando em conta a sensibilidade em analisar essa manifestação corporal. Não estamos aqui defendendo a valorização da agressividade, nem privilegiando os excessos, no sentido de se

relacionar com outra pessoa perdendo o respeito e a dignidade. Neste caso, o bullying ganha destaque. Esse fenômeno se distingue de outros tipos de agressões, pelo fato de utilizar a persistência e a intencionalidade em ferir o alvo, na repetição da agressão, em ter a presença de um público espectador, bem como na concordância do alvo com relação à ofensa (Zequião, Medeiro, Pereira & Cardoso, 2016).

Nos últimos anos, o bullying tem se tornado foco de investigações científicas, principalmente, quando se trata da frequência e das elevadas formas de agressão contra um ou mais sujeitos (Pereira, 2008). Em busca de solucionar esse problema faz-se necessário identificar e encontrar formas de prevenir e evitar essa manifestação e buscar pistas de quando termina a brincadeira e começa a violência.

As brincadeiras lúdico-agressivas podem ser vistas, dependendo da percepção adulta, como uma briga e um estímulo à violência bem como uma brincadeira de criança e uma maneira delas canalizarem as suas energias. É desafiante perceber essa linha tênue. Estar atento e ouvir a criança sobre o que está ocorrendo no espaço brincante pode ser um passo para identificar se é brincadeira ou bullying.

Destacamos o conceito de cultura lúdica para refletir sobre a percepção adulta sobre a brincadeira. Brougère (1998) ressalta que cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. No entanto, o autor alerta que o jogo pode não ser visto como tal por outras pessoas, principalmente aqueles que estão de fora da brincadeira. O autor faz uma ressalva sobre o entendimento e a interpretação da fantasia e do real. Neste domínio, não é fácil para os adultos lidar e compreender uma briga de verdade, de uma situação de bullying para uma briga de brincadeira, sobretudo aqueles que se encontram afastados do contexto brincante. O autor destaca que o jogo é fornece referências intersubjetivas e está passível de erros, por isso, a necessidade do professor buscar conhecer o contexto e identificar quando ocorre uma briga lúdica. É uma questão de interpretação e de ir em busca de referências.

Embora não haja conformidade de que a prevalência do bullying seja menor com crianças de até nove anos de idade (Pereira, 2008), não podemos descartar comportamentos de intimidação, brigas recorrentes e acobertamento de situações desconfortáveis entre as crianças.

Na escola, há crianças que são consideradas agressoras, que sempre ficam de castigo e/ou são contidas em suas ações corporais repetidamente (Vaz, 2002; Richter & Vaz, 2010). Essas crianças tem o seu tempo brincante reduzido. Seria essa a melhor maneira de tratar essas crianças ditas “indisciplinadas”?

Apesar da agressividade ser um dos comportamentos mais rejeitados dentro da escola, muitas crianças fazem dela um suporte para integrar a brincadeira e, por incrível que pareça, também a utiliza como um recurso de frenagem para atitudes fora dos padrões brincantes entre elas mesmas. Barbosa, Martins & Mello (2017, p. 167) ressaltam essa desaceleração

durante a brincadeira no momento em que se diminui o comportamento, há a formulação de limites para a ação dos indivíduos, prevalecendo outra atmosfera. Nesse caso, a brincadeira começa a se delimitar com fronteiras lúdicas combinadas pelos pares. Isso mostra a proteiformidade brincante. Mesmo em um cenário de desordem e de incoerência, organizado dentro de uma linha tênue, há a junção de trocas e de acordos, desacelerando quaisquer comportamentos violentos que possam levar ao fim da brincadeira.

Nesse tipo de brincadeira, a motivação acompanhada por uma sensação de autossatisfação apresenta uma forma particular das crianças mostrarem a sua subjetividade e suas singularidades ao agir e ao fantasiar ações brincantes em suas relações sociais. Esse tipo de manifestação corporal é um dos elementos que consideramos que compõem a cultura de pares infantil e que alimenta as experiências brincantes, surgidas espontaneamente das interações e das (re)construções simbólicas infantis (Barbosa, Martins & Mello, 2017).

Sarmiento (2003) acrescenta que ao brincar, a criança tem a oportunidade de se apropriar e viver o mundo que está ao seu redor, envolvendo processos de coletivos de (re)criação e compartilhamento de ações e ideias com seus pares, rompendo com estruturas fixas. Neste momento, elas podem “[...] exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (Sarmiento, 2003, p.65).

Para Sutton-Smith (2001), é pela via da ludicidade que o ser brincante pode se transformar e viajar para a dimensão do faz de conta, negando a realidade e a mortalidade. Diz ainda que na brincadeira pode haver a representação de conflitos, com comportamentos agressivos, de fortalecimento do mais forte, de organização da brincadeira e da busca pelo poder, controle e dominação como compensação ou realização de desejo, isto é, “[...] a criança brinca porque ela gosta do poder de ser/ter algo ou se ela não tem, no jogo ela busca esse empoderamento” (Sutton-Smith, 2001, p. 75).

Saura (2014) acrescenta que participar de uma brincadeira é, ao contrário da ideia do entretenimento e diversão inconsequente e sem maiores danos, revela algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana, isto é, leva os sujeitos brincantes não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta.

Mello et al. (2015) verificaram a necessidade de auscultar as múltiplas linguagens infantis, sobretudo a corporal, que, por meio de suas práticas cotidianas, fornecem pistas sobre os anseios, desejos e necessidades das crianças e contribuem para a compreensão do que se passa “entre elas”.

Candrea et al. (2009) trazem uma contribuição importante ao tratar sobre a compreensão das causas da agressividade na escola. Os autores chegaram a conclusão de

que entender esse processo pode auxiliar os professores a entenderem as causas da agressividade entre as crianças. Como sugestão apresentam a valorização de atitudes positivas, o trabalho em conjunto com toda a equipe escolar e a contraposição a uma educação coercitiva, trazendo o jogo como uma possibilidade para contribuir com formas positivas e melhor entender as manifestações agressivas.

Nessa perspectiva, se acreditamos que as culturas da infância compreendem processos simbólicos, elaborados pelas crianças nas suas interações de pares e com os adultos através dos quais as crianças atribuem significação a si próprias e ao mundo e fundamentam a sua ação (Sarmiento, 2013), talvez o incentivo à prática de brincadeiras lúdico-agressivas, regida por regras em conjunto entre crianças e adultos, possa desmistificar e possibilitar esse tipo de manifestação corporal na escola.

Portanto, defendemos que as brincadeiras lúdico-agressivas são vivências lúdicas, caracterizadas por traços de fantasias aliadas a comportamentos turbulentos, de conflito e de disputa. Entende-se também que só faz sentido compreender esse tipo de brincadeira se ela estiver relacionada à produção cultural infantil e o reconhecimento da criança como autora de sua própria prática.

Conclusão

Neste artigo, buscou-se, através do referencial teórico e documental, identificar aspectos que caracterizam a brincadeira no contexto escolar e o seu reflexo nas brincadeiras lúdico-agressivas.

Destacou-se nos documentos norteadores, a importância da brincadeira para uma perspectiva de criança ativa e participativa nas diferentes práticas cotidianas e para a valorização da produção de cultura nas ações e nas interações infantis.

Embora nos documentos norteadores analisados em questão a criança seja compreendida como sujeito de direitos e ator social que explicita seu papel ativo, competente na produção social e cultural, capazes de atuar, de tomar decisões e de construir a sua própria infância, atribuindo sentido e especificidades às suas ações (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003), a brincadeira e a maneira de ser desenvolvida na escola, por sua vez, ainda é algo que necessita de reflexões para que seja diferenciada de processos escolarizantes e busque oportunizar a escuta das vozes infantis e a compreensão delas como sujeito de direitos brincantes nas situações pedagógicas.

No caso das brincadeiras lúdico-agressivas, observou-se um viés ambíguo em relação ao risco, risco esse que não deveria ser confundido como banalização da violência e nem da prática de bullying, pelo contrário, deve ser encarado como uma procura de incentivo brincante, autonomia, adaptação, confronto com a adversidade, superação e controle de limites corporais e relacionais. Assim, os espaçotempos brincantes da Educação Infantil, seja ligado à Educação Física ou não, necessitariam compreender a dinâmica e os

conhecimentos produzidos a partir dessas práticas na Educação Infantil, como enfatiza os documentos norteadores.

O intuito dessa reflexão foi provocar o leitor para os diferentes tipos de brincadeiras que compõem o cotidiano escolar, com as múltiplas expressões que fazem parte da vida das crianças e que geram aprendizados, descobertas e socialização.

Apontamos que permitir que nos espaços-tempos da Educação Física na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos, conduziria os professores a reconhecer a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil. Somente assim, outra leitura sobre as brincadeiras lúdico-agressivas no cotidiano escolar poderia ser realizada. Com isso, um outro olhar direcionaria o reconhecimento da perspectiva da criança, bem como a valorização de suas racionalidades, conduzindo a compreensão de outras formas de expressividade infantil que pulsam das experiências brincantes.

Portanto, reforçamos a discussão bem como a reflexão sobre as diferentes manifestações brincantes presentes na escola. Uma vez que a brincadeira está relacionada ao faz de conta, as interações entre as crianças e os comportamentos que elas esboçam podem ressaltar linguagens brincantes idiossincráticas no cotidiano escolar. Por isso, a relevância de ampliar a visão sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil.

Referências

- Altmann, H., Ayoub, E. & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar? *Estudos Feministas*, 19(2), 491-501.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L., Mello, A. S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170.
- Bhabha, H. K. (1998). O local da cultura. [Tradução Myriam Ávila et al.]. Belo Horizonte: UFMG.
- Brougère, G. (2008). Brinquedo e cultura (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Candreja, T., Cassiane, V., Ruy, M. P., Thomazini, L., Cestari, H. F. & Prodócimo, E. (2009). A agressividade na educação infantil: O jogo como forma de intervenção. *Pensar a Prática*, 12(1), 1-11.
- Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Constituição Federal de 1988.(1988) Brasília, DF: Senado.
- Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, M., Brolo, A., Horita, K., Tolocka, R., Santos, D. & Silva, J. (2010). Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. *Movimento*, 16(1), 113-130.
- Ferreira Neto, A. (2002). Catálogo de periódicos de educação física e esporte (1930- 2000). (1ª ed.). Vitória – Espírito Santo: Proteoria.
- Huizinga, J. (2007). Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- Jones, G. (2004). Brincando de matar monstros: Por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta. São Paulo: Conrad Ed. Do Brasil.
- Kishimoto, T. M. (1998). O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira.
- Kuhlmann, Jr. M. (2010). Educando a infância brasileira. In C. Veiga, L. Faria Filho, E. Lopes (Org.). 500 anos de educação no Brasil (pp. 469-496). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei Federal 8069/90. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Diário Oficial da União - Seção 1 (16/7/1990), 13563.
- Lei nº 9394/96. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria da Educação Fundamental. MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. MEC/SEF.
- Ministério da Educação.(2017). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista para consulta pública. Brasília: MEC/SEF. Publicação eletrônica antecipada.
- Mello, A., Zandomínegue, B., Vieira, A., Silva, A., Assis, L., Barbosa, R., & Martins, R. (2015). Pesquisas com crianças na educação infantil: Diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Motrivivência*, 27(45), 28-43.
- Mello, A., Zandomínegue, B., Barbosa, R., Martins, R., & Santos, W. (2016). A educação infantil na base nacional comum curricular: Pressupostos e interfaces com a educação física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149.
- Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. (8ª ed.). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Neto, C. (2017). *O brincar e o desenvolvimento integral da criança*. Documento não publicado, Colóquio Brincar e Modos de Ser Criança, Portugal. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/brincar2017/>.
- Neto, C. (2015). Com a rua em vias de extinção, os recreios são a única alternativa que as crianças têm. *Jornal iOnline*. Portugal. Recuperado de: <https://ionline.sapo.pt/411405>.
- Oliveira, N. R. C. (2005). Concepção de infância na educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 26(3), 95-109.
- Olivier, J. C. (2000). Das brigas aos jogos com regras: Enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pereira, B. O. (2008). Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ed). Lisboa: Dinalivro.
- Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2010). Educação física, educação do corpo e pequena infância: Interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*, 16(1), 53-70.
- Santos, W., Mello, A. S., Klippel, M. V., Nunes, K. R. & Ferreira Neto, A. (2012). Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: Mello, A. da S. & Santos W. (Orgs.). Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar (pp. 105-121). Curitiba, PR: CRV.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In: Sarmento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. (Orgs.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais (17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Eds.). Sociologia da infância e a formação de professores (pp.13-46). Curitiba: Champagnat.
- Saura, S. C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Rev. bras. educ. fis. esporte*, 28(1): 163-175.

Sutton-Smith, B. (2001). The ambiguity of play (2ª ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vaz, A. F. (2002). Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, 13(19), 7-11.

Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B. & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: Um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198.

The Pedagogical Function of Play in Early Childhood Education: A look at the playful-aggressive play

Abstract

The article analyses the pedagogical function of play in Early Childhood Education, focusing on playful aggressive play that occurs in the spaces times of Physical Education in this context. It adopts documentary bibliographic research as a method and the guiding documents of Early Childhood Education in Brazil and academic-scientific productions about the theme as sources. Concluding that there is a focus on understanding the games, whatever it may be, as cultural productions of childhood. However, in the case of playful aggressive play, it is suggested that adults overcome the crystallized conception that circulates at school environment and conceive this type of play as an important means of socializing children.

Keywords

Early Childhood Education, Physical Education, Playfighting, Rough and tumble play, Ludic-aggressive play.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018

Uma viagem pelo reconhecimento das crianças: Objetos, sujeitos e/ou protagonistas?

Helga Cláudia Castro¹

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga – Portugal, E-mail: helgacastro@sapo.pt

Como citar/How to cite this paper: Castro, H. C., (2018). Uma viagem pelo reconhecimento das crianças: Objetos, sujeitos e/ou protagonistas?. *Revista E-Psi*, 8(Suplm.1), 23-37.

Resumo

Depois da ratificação à escala global da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e da incorporação dos seus ditames no corpus normativo de cada Estado, a criança não é apenas entendida como objeto de preocupação, de cuidado e de proteção, cuja existência é conformada e regulada pela lei, pelas instituições, pelos pais e pelos técnicos com os quais interage. Desde então, todos estes adultos devem ter presente que todas as crianças têm a sua perspetiva sobre os seus interesses, além de uma capacidade crescente de tomar decisões e, nesse sentido, têm o direito a falar e o direito a ser ouvidas.

O olhar científico refletiu também um posicionamento transformativo na forma como são reconhecidas as crianças na investigação. Esse movimento de reconceptualização revelou um novo foco, bem como novas exigências (éticas e metodológicas) face à consideração das crianças como atores sociais, capazes de exercer a sua própria ação.

Não sendo hoje as crianças meros recipientes passivos do cuidado e das decisões dos adultos exigem-se mudanças nas práticas, as quais podem ser construídas com as crianças, atendendo aos conhecimentos destas sobre as suas realidades. Este exercício, que consente às crianças serem protagonistas do seu próprio percurso, demanda a criação de oportunidades para que estas possam afirmar o seu potencial, o seu papel de atores de mudança e de cidadãos plenos, enriquecendo o processo decisório mediante a partilha de perspetivas, a negociação e o consenso.

Propõe-se, assim, uma viagem pelo reconhecimento das crianças nas mais diversas esferas – social, jurídica, académica, política – dando conta das tensões, dos debates e das aspirações que motivam os estudos da criança e o paradigma dos direitos da criança, assente no seu reconhecimento enquanto sujeitos autónomos e, portanto, da superação da ideia de crescimento e de uma moratória para a plenitude dos direitos, para que possamos afirmar que “os direitos da criança devem ser considerados não como um produto final de um processo secular (...) mas, outrossim, devem ser interpretados como o resultado de um processo universal ainda em curso de identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e da criação das condições políticas, económicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista” (Sarmiento, 2015).

Palavras-chave

Crianças, Direitos, Participação, Sociologia da Infância.

Construção jurídica dos direitos da criança

O olhar histórico sobre a densificação do estatuto sociojurídico da criança permite-nos aferir: de uma relação indissociável entre o tempo de reconhecimento da infância e a configuração da família moderna (Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009); que a infância não é uma decorrência meramente natural e não é universal, pelo contrário, está marcada pela heteronomia e pela dependência como contrapartida da proteção; da incapacidade por parte dos adultos em reconhecer a criança, seja na dimensão da investigação, no campo institucional como no político.

A partir do século XX, na esteira de Hendrick (1990, p. 36 citado em Leonard, 2016, p. 48), “a infância foi legal, legalista, social, médica, psicológica, educacional e politicamente institucionalizada”, o que determina o estabelecimento de novos relacionamentos entre o Estado e as famílias – os pais são mais controlados nas suas funções de cuidadores e protetores, as crianças entram sistematicamente na esfera pública e em virtude das definições das políticas sociais, testemunham a compartimentalização profunda das suas vidas. As novas configurações familiares, a integração das mulheres no mercado de trabalho, o encargo económico que as crianças representam nas despesas familiares, a massificação da educação, bem com a reconstrução da infância enquanto sentimento e enquanto idade da inocência foram alguns dos argumentos que sustentaram a intervenção do Estado na vida das famílias, definindo novos balizamentos em torno da infância, de modo a assegurar que as crianças possam usufruir da sua condição de sujeitos de direito(s).

Nesse sentido, a promoção dos direitos e a proteção da criança, enquanto dimensões chave para a construção jurídica do direito das crianças, pressupõem uma norma de direito objetivo enquadrável no direito internacional, no direito constitucional, no direito civil ou ainda na lei ordinária. Segundo James & James (2004), a lei configura o mecanismo social que consagra e regulamenta a posição das crianças na sociedade, definindo o que é a infância e como é sistematizada e/ou regulada a interação entre crianças e adultos; de igual modo, Archard (2004, referenciado em Tobin, 2013) sustenta que a conceção de infância está circunscrita às consequências legais do que significa ser criança. Smith (2007), por sua vez, considera que um dos fios condutores, na rede de teorias que conformam a sociologia da infância, é o conceito de direitos da criança, pois consagram o acesso aos direitos (civis, políticos, económicos e sociais), reconhecem a criança como um ser humano completo e que pode reivindicar reconhecimento e justiça.

Esta crescente juridificação do mundo da criança e da família a que temos vindo a assistir consolidou uma visão da infância enquanto grupo social autónomo; firmou mais uma etapa na construção da cidadania das crianças; reconheceu a criança como “um ser social, integrante e parte preciosa da sociedade” (Canha, 2000) e naturalizou o discurso da criança como sujeito de direitos, especialmente, após a introdução de um novo conjunto de direitos

pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (doravante CDC) – os direitos de participação – nos quais radica o exercício da cidadania ativa das crianças.

Direitos de participação

A atenção sobre os direitos de participação que assistem às crianças apenas emergiu na segunda modernidade, em resultado das mudanças que ocorreram na relação entre adulto/criança e no modo como a infância vinha sendo conceitualizada (Wyness, 2015) nos discursos sociopolíticos, nos trabalhos científicos e no novo paradigma da infância. Defendendo, este último, um estatuto social das crianças assente na detenção de direitos e na sua atuação enquanto verdadeiros atores sociais. A CDC veio galvanizar o reconhecimento, pelos adultos, desse direito das crianças enquadrado numa agenda de direitos humanos (Tisdall, 2015), de tal forma que é o primeiro tratado de direitos humanos a afirmar explicitamente os direitos civis das crianças, consagrando que estas têm direito, nomeadamente: a serem informadas, a poderem expressar a sua perspetiva sobre os assuntos que com elas se relacionem, a que essas expressões ou manifestações sejam ouvidas e consideradas nos processos decisórios e a poderem constituir ou afiliarem-se em associações (Ballesté, 2011). Neste sentido, o artigo 12.º da CDC arroga-se “como um dos direitos mais poderosos e simbólicos para as crianças uma vez que proporciona um canal para as crianças acederem ao poder e ao processo decisório” (Percy-Smith, 2011).

Contudo, as metanarrativas que atribuem um papel de inocência, de vulnerabilidade e de incompetência às crianças (James & Prout, 2015) contribuem para o diminuto impacto dos direitos de participação, seja porque as crianças permanecem silenciadas, em virtude de não serem ouvidas as suas perspetivas e/ou opiniões e/ou conhecimentos, seja porque permanecem ignoradas, não obstante terem sido consultadas (James, 2007).

Assim, o Comité das Nações Unidas dos Direitos da Criança emite em 20 de julho de 2009, o Comentário Geral n.º 12 sobre a participação das crianças, o qual fornece, em simultâneo, a interpretação formal sobre o direito de participação, consagrado no artigo 12.º da CDC, e serve de guia para a sua implementação. Este vem afirmar que a participação da criança pode e deve abarcar toda a amplitude e contextos de vida da mesma, uma vez que “os fenómenos contemporâneos como os conflitos entre Estados e a fuga em massa, a pandemia da sida, a degradação ambiental, a imigração rural/urbana todas contribuem para entroncar na pobreza criando responsabilidades para as crianças que necessitam do seu envolvimento num conjunto de cenários que estão para além da sua casa, escola e bairro” (Hart, 2008). Nesta circunstância, o exercício deste direito pode e deve ser implementado desde a família, à justiça, à saúde, à educação, ao acolhimento institucional, às situações de violência ou mesmo ao planeamento, desenvolvimento e avaliação dos serviços que integram o modelo de intervenção de promoção dos direitos e proteção das crianças.

Porém, devemos manter presente que este exercício do direito de participação não se

resume a uma mera concessão feita pelos adultos, de acordo com a sua visão acerca da capacidade, idade, maturidade ou interesse superior das crianças, para que estas possam expressar as suas perspetivas. Participação pode ser, ainda, desafiar a autoridade dos adultos e os seus preconceitos acerca da competência das crianças para verbalizar e tomar decisões acerca das questões que lhes digam respeito. Assim e, segundo Lansdown (2001, 2011), no sentido de conduzir a melhores resultados na implementação do artigo 12.º da CDC, os Estados devem reconhecer que a participação:

- É um direito fundamental, além de um princípio;
- Configura um direito substantivo, mas também um direito processual;
- Relaciona-se diretamente com a realização de outros direitos;
- Assiste a todas as crianças;
- Exige, em determinadas circunstâncias, a garantia de uma discriminação positiva enquanto forma de inclusão de determinadas crianças;
- Contribui para o desenvolvimento integral da criança;
- Está interrelacionado com outros direitos civis;
- Vai assumindo diferentes formas à medida que as crianças vão crescendo.

Por sua vez, e nos termos da Recomendação CM/Rec (2012)2 do Comité de Ministros aos Estados membros acerca da participação das crianças e jovens com idade inferior a 18 anos, será particularmente necessário: ouvir as crianças e valorizar as suas opiniões para a implementação efetiva do direito e a serem protegidas contra a violência, abuso, negligência e maus tratos; reconhecer que as crianças têm capacidades e podem apresentar contribuições únicas para fortalecer os direitos humanos, a democracia e a coesão social nas sociedades europeias; assegurar que recebem toda a informação pertinente e têm a ajuda adequada; entender a participação como um processo para que esta possa ser efetiva, duradoura e com significado; empreender revisões periódicas sobre se as opiniões das crianças estão a ser ouvidas e considerá-las, de igual modo, na legislação, nas políticas e nas práticas; proporcionar meios de reclamação; melhorar a capacidade profissional sobre a participação das crianças entre os professores, advogados, juízes, forças de segurança, assistentes sociais, psicólogos, educadores, guardas prisionais, profissionais de saúde, funcionários públicos, agentes de imigração e profissionais da comunicação; facultar às crianças informação apropriada à sua idade e circunstância, incluindo na forma não escrita e através das redes sociais e outros meios de comunicação, sobre os seus direitos e, em particular, do seu direito de participar; incluir o direito de participar numa componente do programa escolar; propor orientações sobre os direitos das crianças na estrutura curricular da formação avançada de todos os profissionais que trabalham com crianças; estimular estudos sobre, com e pelas crianças com vista a obter uma melhor compreensão sobre as suas opiniões e experiências, identificar os obstáculos à sua participação e formas de os

ultrapassar.

Criança objeto, sujeito ou protagonista?

Tal como se referiu, depois de 1989, da ratificação à escala global da CDC e da incorporação dos seus ditames no corpus normativo de cada Estado, a criança não é apenas entendida como objeto de preocupação, de cuidado e de proteção, cuja existência é conformada e regulada pela lei, pelas instituições, pelos pais e pelos múltiplos técnicos com os quais interage, ainda que todos estejam vinculados e possam atuar de acordo com aquele que julgam ser o interesse superior da criança (Liebel, 2006). Desde então, todos os adultos devem ter presente que (todas) as crianças têm a sua perspetiva sobre os seus interesses, têm também uma capacidade crescente de tomar decisões e, nesse sentido, têm o direito a falar e o direito a serem ouvidas.

Supera-se, pois, o paradigma da irracionalidade, da incompetência e da priorização da proteção que tornou, durante muito tempo, a criança objeto da ação de outros (e da investigação) – as crianças são/devem ser reconhecidas como *“beings and becomings”* (Neale & Flowerdew, 2007, citados em Graham & Fitzgerald, 2010). Para esta afirmação emancipatória da infância e da criança - enquanto objeto teórico, sujeito (de direitos e social) e interveniente ativo - foi fundamental desconstruir o conceito de socialização de Émile Durkheim, o qual entendia a criança como ser pré-social e, nesse sentido, com necessidade de ser educada em valores, normas e saberes (Sarmiento, 2005).

Para além da perspetiva reguladora, os olhares científico e académico refletiram igualmente um posicionamento transformativo na forma como são entendidas, reconhecidas e consideradas as crianças na investigação. Ora anunciando o fim da infância, ora evidenciando o impacto de novas formas de conceptualização e de teorização, de tal modo que na década de 90 emerge uma abordagem sociológica centrada na infância - enquanto objeto autónomo de investigação. Este movimento de reconceptualização teve início na década anterior (ainda que a primeiro trabalho tenha surgido nos anos 20, por Marcel Mauss) e veio revelar um novo foco, bem como novas exigências, em particular, éticas e metodológicas. As crianças são perspetivadas e reconhecidas como atores sociais, capazes de exercer a sua própria ação (*“agency”*), desde os primeiros momentos de vida e, nesta circunstância, a infância configura-se como grupo social com direitos.

Contudo, Christensen & Prout (2002) evidenciam que ambas as abordagens – tradicional e contemporânea – continuam a coexistir na investigação e na literatura, identificando e autonomizando quatro formas de reconhecimento das crianças, a saber:

- Criança como objeto de investigação - a infância é estudada a partir da perspetiva dos adultos (sejam eles pais, professores, magistrados, psicólogos) e balizada por intervenções metodológicas paternalistas;

- Crianças como sujeito/tema/assunto - embora reconhecendo a criança como pessoa, condicionam a sua participação na investigação, atentas as crenças dos adultos acerca das competências sociais e habilidades cognitivas das crianças, sendo frequente verificar-se a utilização do critério idade (de acordo com uma suposta maturidade e desenvolvimento) para incluir/excluir a respetiva participação;

- Criança como atores sociais - reconhecendo a existência de uma relação dialógica da criança no mundo, na qual provoca mudança e onde ela própria é conformada, basta-se em adaptar os métodos de investigação em função das pessoas envolvidas na investigação e não pela sua condição de crianças;

- Crianças como participantes ativos - está em consonância com a ideia de que as crianças devem ser envolvidas, consultadas, informadas e ouvidas, obedecendo a uma abordagem que entende a investigação como uma coprodução que deriva do contributo quer do investigador como do próprio informante.

De facto, as crianças foram durante demasiado tempo apenas consideradas na sua dimensão estatística, constituindo como “uma espécie de público adormecido, de assistência silenciosa e passiva das relações e dos processos que envolvem os atores adultos no cenário da casa e dos quais, muitas vezes, são o alvo” (Almeida, 2000). Todavia, mesmo nesta dimensão estatística, a inserção da infância como unidade de análise social estava condicionada por um posicionamento paternalista e adultocêntrico, o qual a fazia subsumir à unidade da família – descontextualizava-se a experiência das crianças e as suas condições de vida, bem como se desconsiderava o seu papel de peritos e informantes válidos sobre os seus mundos de vida (Ferreira & Sarmento, 2008). Com o decurso do tempo, as crianças passaram a estar cada vez mais envolvidas na investigação social, superando a mera dimensão de objeto e concomitantemente expondo, nessa aprendizagem, novos contornos, designadamente: a necessidade de utilizar métodos específicos (Punch, 2002; Thomson, 2007); considerar outras etapas da investigação nas quais as crianças são convidadas a participar (Coad & Evans, 2008; Kellett, 2010); debater as questões éticas, em particular, o impacto ou a falta dele na participação das crianças na investigação acerca do seu quotidiano (Percy-Smith, 2006; Percy-Smith & Thomas, 2010; Tisdall & Davis, 2014).

Hoje, tanto numa dimensão microsocial como ao nível da estrutura social, as crianças podem constituir-se como verdadeiras intervenientes, na medida em que por meio das suas interações podem modificar, construir e contribuir para as mudanças que se vão gerando na sociedade (Gaitán, 2014). Neste sentido, cada criança é entendida numa perspetiva individual, desempenhando um papel ativo na construção da sua própria infância com direito(s) e com legitimidade para expressar os seus pontos de vista sobre todos os assuntos que a afetem (Cashmore & Parkinson, 2007; Parkinson & Cashmore, 2008). Assim, as relações e as culturas da infância merecem ser estudadas por direito próprio, proporcionando uma nova ortodoxia na investigação com as crianças, na qual se mobilizam

diálogos interdisciplinares com o intuito de proporcionar e afirmar a vez, a voz e lugar à criança enquanto perito das suas mundivivências.

Segundo Marta Santos Pais (2000), as crianças não mais sendo consideradas como recipientes passivos do cuidado e das decisões dos adultos, exigem mudanças nas práticas de tal modo que as “soluções precisam ser construídas com as crianças” (p. 93), atendendo aos conhecimentos destas sobre as suas realidades. Este exercício de participação, que considera as crianças protagonistas da sua própria vida (Lansdown, 2011), estabelece-se como fundamental e, simultaneamente, o mais desafiador, pois o compromisso de construir oportunidades para que as crianças possam afirmar o seu potencial e o seu papel de atores de mudança e de cidadãos plenos convoca-nos, implica-nos e compromete-nos no enriquecimento do processo decisório, mediante a partilha de perspetivas, a negociação e o consenso.

Enquanto resposta ao paternalismo instalado e a todas as suas manifestações, Liebel (2007) defende a afirmação do protagonismo infantil, o qual convoca os adultos numa relação de solidariedade e colaboração. O exercício efetivo do protagonismo e da participação constitui-se como uma componente estratégica para o desenvolvimento humano, mas é sobretudo um princípio que define os processos pessoais e coletivos de construção da própria personalidade, da identidade, do sentimento de pertença e de autoestima (Cussiánovich, 1999).

Este protagonismo pode ser perspetivado sob diversas propostas (Liebel, 2007), mormente:

- Dimensões: enquanto capacidade das crianças para desempenhar um papel ativo nas suas múltiplas interações ou enquanto posição ocupada pelas mesmas na própria estrutura social, sendo esse o fator determinante que condiciona ou facilita a possibilidade de a criança desempenhar de facto um papel ativo na sociedade;

- Tipologias: espontâneo, quando quotidianamente se manifesta por meio de ações individuais e coletivas, em regra, associadas a estratégias de sobrevivência; ou organizado, visível nas relações solidárias estabelecidas entre crianças com o objetivo de potenciar os seus interesses e os seus direitos - este é, tão ou mais importante, quanto consiga ganhar influência na sociedade através da participação em decisões políticas ou sociais que diretamente com elas se relacionam;

- Níveis:

- Participação – sempre que a criança tem uma voz, é ouvida e as suas opiniões são tidas em consideração; na circunstância de poder influenciar o processo de tomada de decisão; ou quando pode exigir ativamente os seus direitos, não apenas nos seus grupos, mas num âmbito mais alargado;

- Representatividade – sempre que as organizações de crianças atuam em nome dos seus associados, mas também daqueles que têm problemas similares; quando todas as

idades e gêneros estão em igual número; ou a ação visa abranger todas as crianças com interesses similares;

- Projeção – sempre que as crianças, coletivamente, definem a sua posição na sociedade, têm estratégias para atingir os seus objetivos e têm capacidade para intervir;

- Solidariedade – existem entre todas as crianças relações de respeito mútuo e uma cultura de “viver juntos”;

- Identidade – as crianças identificam-se a si próprias como indivíduos, com direitos e interesses próprios, mas também como um todo; reconhecem-se como sujeitos económicos e sociais e avaliam criticamente as suas atividades e os seus papéis;

- Autonomia – sempre que as crianças podem partilhar livremente as suas opiniões, sem restrições de adultos ou instituições; as suas organizações são independentes de outras estruturas ou ideologias, estão organizadas de modo próprio e as suas posições decorrem de discussão interna;

- Continuidade – quando os seus movimentos têm estruturas e práticas que permitem uma constante renovação e constituem-se, posteriormente, como promotores desse mesmo movimento;

- Orientações facilitadoras: o papel que a educação desempenha no desenvolvimento da criança, recaindo sobre os educadores o papel de facilitadores da aprendizagem das crianças para o gozo de todas as suas capacidades e para assumirem os desígnios das suas vidas; as próprias condições antropológicas, culturais e sociais, nas quais residem as “raízes” do protagonismo das crianças, pois são as suas vivências diárias, interpretadas dentro daqueles que são os seus padrões;

- Condições para o seu exercício: antropológicas; identificação com os pares; diluição progressiva das funções e autoridade dos adultos; independência e responsabilidade que lhe está associada.

Embora este exercício que demonstra o protagonismo das crianças seja uma realidade, mais visível, noutros quadrantes geográficos, face às múltiplas e distintas realidades sociais, históricas, culturais, políticas e económicas, não deixa de ser “uma condição inerente aos indivíduos e às sociedades” (Cussiánovich, 1999). Sublinhar que o protagonismo que se reconhece às crianças não constitui uma alternativa à doutrina da proteção integral, mas, outrossim, é uma condição e uma transcendência de si mesma, de tal forma que se articula com a intencionalidade histórica do discurso e da educação em direitos humanos (Cussiánovich, 1999).

A promoção da dignidade, a cidadania ativa e a corresponsabilidade das crianças na construção do devir social são os elementos determinantes na aproximação ao discurso associado aos direitos humanos. A matriz dos direitos humanos tem o potencial de maximizar a notoriedade da natureza pública da infância, a preponderância do seu papel social, bem como o protagonismo das crianças enquanto sujeitos ativos, pois “o

reconhecimento e o exercício dos direitos humanos e dos direitos específicos das crianças constituem uma necessária representação social da humanidade, uma autocompreensão da sua identidade social, do seu destino histórico, da consciência da sua dignidade, uma representação do seu mundo cultural e do horizonte espiritual de cada indivíduo e da sua coletividade” (Cussiánovich, 1999).

Logo, o modo como uma sociedade entende a infância, num determinado tempo e lugar, invariavelmente condiciona a natureza como os seus direitos irão ser contemplados. Neste sentido, não se ignora que a questão fulcral do paradigma dos direitos da criança deriva do seu reconhecimento enquanto sujeito autónomo e, portanto, da superação da ideia de crescimento e de uma moratória para a plenitude dos direitos. Assim, se poderá afirmar, corroborando Sarmiento (2015) que “os direitos da criança devem ser considerados não como um produto final de um processo secular (...) nem tampouco podem ser vistos como o produto direto da normatividade adultocêntrica da infância moderna, mas, outrossim, devem ser interpretados como o resultado de um processo universal ainda em curso de identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e da criação das condições políticas, económicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista”.

Quem é... criança? Perspetivas...

“Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece” (Pinto & Sarmiento, 1997).

Assim, numa perspetiva:

- Social – a criança configura um ser humano pleno e denso, que não é apenas inocência e devir e, nesse sentido, espelha a complexidade social e a heterogeneidade das condições de vida contemporâneas;

- Jurídica – a criança é todo o ser humano com idade inferior a 18 anos, salvo se, por efeito da lei, atingir a maioridade mais cedo através de um sistema de aquisição da maioridade mitigado que permite a coexistência de espaços de autodeterminação e o exercício de atos jurídicos específicos;

- Política – criança é identificada como um grupo particular da sociedade que se distingue dos demais em função da idade; porém, nem sempre obedecendo a uma lógica unificadora e sistemática, portanto, coexistindo situações reveladoras de algum

antagonismo – ex.: a partir dos 16 são imputáveis penalmente, mas não podem votar; a partir dos 16 anos prestam consentimento para atos médicos, mas não podem testar;

- Académica – criança é o ser biopsicossocial que está em relações com os outros, tem características específicas e determinadas, está conformado pelas condicionantes históricas, geográficas, sociais e culturais e é um perito sobre as suas experiências e os seus quotidianos.

Tensões e paradoxos da infância moderna

Por fim, trazer à colação os nove paradoxos da infância, enunciados por Qvortrup (1994), de modo a melhor ilustrar a ambivalência, as antinomias e o hiato entre as atitudes dos adultos na relação com as crianças e os seus contextos diários, os quais são reflexo também destes comportamentos desviantes que, por vezes, resistimos em considerar nas equações da intervenção. E, estes são:

- Assistindo-se à sentimentalização da infância e à maior afetividade em torno das crianças e, simultaneamente, os seus tempos e espaços são mais limitados e constrangidos;
- Não obstante os benefícios reconhecidos do convívio intergeracional, hoje, pais e crianças, passam cada vez menos tempo juntos;
- Enaltece-se a espontaneidade das crianças, mas as suas vidas são tendencialmente mais organizadas e estruturadas;
- Afirma-se a prioridade para as crianças, ainda que todas as decisões económicas e políticas sejam tomadas sem o contributo delas;
- Os adultos afirmam-se como aqueles que melhor saberão identificar o interesse superior das crianças, contudo revelam-se incapazes de contrariar as condições estruturais para esse exercício de responsabilidade;
- Afirma-se que as crianças devem ser especialmente protegidas, mas nem por isso deixam de integrar um grupo social desfavorecido;
- A educação e a escola assumindo-se como veículo de transmissão de conhecimentos, conceitos, valores e direitos, oferecem, em contrapartida, controlo, disciplina e administração simbólica;
- A escola assume um papel relevante na sociedade e, simultaneamente, continua a ignorar a contribuição das crianças na produção de conhecimentos;
- A infância e as crianças são responsabilidade coletiva; contudo, a sociedade não assume verdadeiramente os custos dessa responsabilidade, deixando-a para os pais.

A estes, ainda, poderíamos acrescentar: a proclamação de direitos às crianças e, por contraponto, estas corresponderem às principais vítimas dos conflitos contemporâneos; as crianças são crescentemente uma consideração nas políticas públicas, as mesmas que promovem uma restrição das/nas suas condições de vida; anuncia-se uma crise institucional,

mas essa condição não faz reduzir a dependência e a prevalência da institucionalização das crianças em perigo; constata-se uma densificação na valorização da criança, mas as estatísticas expõem uma contínua diminuição das taxas de natalidade; a juridificação dos mundos de vida da criança proclama a primazia do princípio do superior da criança, todavia este princípio é aferido pelos adultos, condicionados que estão pelas questões de geracionalidade e pelas memórias da infância; a criança é identificada como um informador privilegiado, mas é permanente a desconsideração dos contributos que esta pode trazer para o processo decisório; a criança é reconhecida como ator social, no entanto, esse reconhecimento não lhe permite que se possa representar individual e autonomamente.

Na esteira de Honig (2009, referenciado em Vanobbergen, 2015) qualquer categorização está “presa” ao que é ser criança e não ao potencial que a criança pode ser enquanto não formos capazes de deixar de ver a criança como um não-adulto. De igual modo, apenas quando conseguirmos fazer da participação uma rotina da vida quotidiana, como afirmam Wyness et al. (2004) e assumir a sua dimensão relacional porque é construída com os outros, a sua dimensão emocional porque transporta as vivências, a sua dimensão material e política porque tem impacto na forma como se desenvolve e cria desigualdades, identidades e diferenças, então seremos capazes de implementar efetiva e afetivamente este direito.

Na estreita medida em que haja o reconhecimento e a realização das competências das crianças, elas irão conquistar o seu espaço e lugar na sociedade, num relacionamento entre adultos e crianças assentes na horizontalidade e no respeito mútuo – “no fim, as crianças não estarão apenas mais visíveis, mas acima de tudo elas estarão visíveis de uma forma diferente (como decisores com significado)” (Verhellen, 2015).

Sai, pois, reforçada a convicção de que é necessário aprofundar a recolha e análise de dados, procurando dar conta da realidade vivenciada pelas crianças, contribuindo para o melhor ajustamento entre as políticas e as ações, mas também procurando reforçar a necessidade de integrar os direitos das crianças nas políticas públicas. Legislar, mas sobretudo intervir programaticamente é o compromisso que se reclama, além de pensar numa nova organização sistémica dos meios estruturada a partir de baixo para cima, isto é, a partir do *input* das crianças. Para um direito à palavra, ao silêncio, à presença, à oportunidade, à consideração... porque:

“a amizade não se busca,
não se sonha,
não se deseja;
ela exerce-se”
(Simone Weil)

Referências

- Almeida, A. N. (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, 3/4(2.ª série), 11-32.
- Ballesté, I. R. (2011). *Derechos de la persona: acogimiento y adopción, discapacidad e incapacitación, filiación y reproducción asistida, personas mayores, responsabilidad penal del menor y otras cuestiones referidas a la persona como sujeto del derecho*. Barcelona: Editorial Bosch.
- Canha, J. (2000). *A criança maltratada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cashmore, J. & Parkinson, P. (2007). What responsibility do courts have to hear children's voices? [Sydney Law School Research Paper No. 09/91]. *International Journal of Children's Rights*, 15, 43-60.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Coad, J. & Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children & Society*, 22(1), 41-52.
- Cussiánovich, A. (1999). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia. *Estudios básicos de derechos humanos* (Vol. IX). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Ferreira, M. & Sarmento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças. *Visibilidade e Voz*, 2, 60-91.
- Gaitán, L. (2014). *De "menores" a protagonistas: los derechos de los niños en el trabajo social* (Vol. 4). Barcelona: Libros A Punto.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133-147.
- Hart, J. (2008). Children's participation and international development: attending to the political. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 407-418.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. Hampshire e New York: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (3.ª ed.). Oxon: Routledge.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46(1/2), 195-203.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN Committee on the rights of the child*. General Comment nr. 12. Disponível em linha em: http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation*. London: Sage Publications.
- Liebel, M. (2006). Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales. *Las Monografías del Experto, Serie teoría*.
- Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 56-73.
- Pais, M. S. (2000). Child participation, 92-101. Disponível em: <http://www.gddc.pt/atividade-editorial/pdfs-publicacoes/8182MartaPais.pdf>
- Parkinson, P. & Cashmore, J. (2008). *The voice of a child in family law disputes*. Norfolk: Oxford University Press.
- Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 153-179.
- Percy-Smith, B. (2011). Children's voices and perspectives: the struggle for recognition, meaning and effectiveness. In S. Roulestone & S. McLeod (Eds.), *Listening to children and young people with speech language and communication needs*: J & R Publishers.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. Oxon e New York: Routledge.
- Pinto, M. & Sarmento, M. J. (1997). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: an introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics* (Vol. 14, pp. 1-24). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26, 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2015). Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In V. C. d. Araújo, M. J. Sarmiento, L. V. Maurício, E. M. Peixoto, T. M. Schuchter, & L. L. d. Aquino (Eds.), *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Smith, A. B. (2007). Children as social actors: an introduction. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 1-4.
- Thomson, F. (2007). Are methodologies for children keeping them in their place? *Children's Geographies*, 5(3), 207-218.
- Tisdall, E. K. (2015). Children and young people's participation: a critical consideration on article 12. In W. Vandernhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 185-200). London e New York: Routledge.
- Tisdall, E. K. M. & Davis, J. (2014). Making a difference? Bringing children's and young people's views into policy - making. *Children & Society*, 18(2), 131-142.
- Tobin, J. (2013). Justifying children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 21(3), 395-441.
- Vanobbergen, B. (2015). Children's rights and childhood studies: from living apart together toward a happy marriage. In W. Vandernhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 60-76). London e New York: Routledge.
- Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child: reflections from a historical, social policy and educational perspective. In W. Vandernhole, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (pp. 43-59). London e New York: Routledge.
- Wyness, M. (2015). *Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Wyness, M., Harrison, L. & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81-99.

A Journey Though Children's Recognition: Objects, Subjects And / Or Protagonists?

Abstract

Following United Nations Convention on the Rights of the Child global ratification and the incorporation of its dictates into the normative corpus of each State, the child is not only understood as an object of concern, care and protection, whose existence is shaped and regulated by the law, the institutions, the parents, and the professionals with whom they interact. Since then, all these adults must bear in mind that all children have their perspective on their interests, as well as an increasing ability to make decisions and, in that sense, they have the right to speak and the right to be heard.

The scientific approach also reflected a transformative position in the way that children are recognized in research. This reconceptualization movement revealed a new focus, as well as new (ethical and methodological) demands about children as social actors capable of exercising their own agency.

Since children are no longer passive recipients of adult's care and decisions, changes in practices are needed, which can be constructed with children, considering their knowledge about their realities. This exercise, which allows children to be protagonists of their own journey, demands the creation of opportunities that enables them to affirm their potential, their role as actors of change and full citizens, enriching decision-making thru sharing perspectives, negotiation, and consensus.

Thus, it is proposed a journey through children's recognition in the most diverse spheres - social, legal, academic and political - highlighting tensions, debates and aspirations that emerge from childhood studies and from children's rights paradigm, based on the its recognition as autonomous subjects and, therefore, overcoming growth idea and rights fullness moratorium, so that we can affirm that "child's rights should be considered not as a final product of a secular process ...but must also be interpreted as the result of a global process still underway of children's alterity identification, child's welfare promotion and creation of political, economic, social and institutional conditions for a childhood free from social, cultural, patriarchal and paternalistic domination" (Sarmiento, 2015, p. 80).

Keywords

Children, Rights, Participation, Childhood Studies.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018



A promoção de manifestações de bullying na escola: Posicionamento dos alunos adolescentes portugueses

Maria Teresa Ceron Trevisol¹, Beatriz Oliveira Pereira²,

Dandara Isabela Spies³, & Patrícia Mattana⁴

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Joaçaba, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga – Portugal.

E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Chapecó, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: dandara.isabela@hotmail.com

⁴ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Chapecó, Santa Catarina – Brasil.

E-mail: paati.m@hotmail.com

Nota: O estudo de campo contou com a bolsa de pesquisa PIBIC/CNPQ.

Resumo

A escola é um lugar que se constitui como centro de diversos acontecimentos, tanto os que envolvem a educação formal, a socialização, os relacionamentos interpessoais das crianças e dos adolescentes, quanto atos de violência escolar, sendo que, um dos mais comuns é o bullying. Objetiva-se com este artigo analisar o que pensam alunos adolescentes a respeito do problema, sua posição e/ou reação frente a situações de bullying na escola. É uma investigação que se caracteriza sendo de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. A amostra foi constituída por 219 alunos procedentes de uma escola pública de Portugal, da região Norte, do Minho. Nesse trabalho, apresentamos a análise do posicionamento dos alunos do 7º, 8º e 9º anos, na faixa de idade de 13 a 16 anos. A seleção destes alunos se deu de forma aleatória considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar na investigação e receberam autorização de seus pais. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta on-line (Google Docs). Foi realizada a análise de seu conteúdo das respostas à questão aberta. Os resultados revelaram que os alunos confirmam situações de bullying ocorrendo na escola e que se manifestam diante delas solicitando que os agressores “parem” com este tipo de comportamento; procuram ajudar quem está sendo agredido ou quando veem cenas que envolvem brincadeiras de mau gosto tomam alguma atitude para que a brincadeira pare ou contam a alguém. O posicionamento dos alunos diante de situações de bullying revela preocupação e tomada de posição em relação a quem está sendo agredido, como demonstra sentimento de indignação, empatia, e de solidariedade. Nesse sentido, o diagnóstico da realidade faz-se necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do bullying na escola, envolvendo agressor, vítima, testemunha, o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar.

Palavras-chave

Bullying na escola, alunos, crianças, posicionamento de alunos.

Introdução

A escola é um lugar que se constitui como centro de diversos acontecimentos. É neste local que ocorre a educação formal e grande parte da socialização e do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais das crianças e dos adolescentes (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012). Apesar disso, não somente situações positivas ocorrem neste ambiente, pois, também ocorrem atos de violência escolar, sendo o *bullying* o mais comum. O *bullying* é descrito como agressão entre pares, de forma continuada e intencional, provocando danos aos alvos das agressões (Olweus, 1993; Pereira, 2008); é o abuso sistemático do poder entre pares (Smith & Sharp, 1994).

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao tema, dentre eles: “maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares” (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Neto, 2005; Pereira, 2008).

O *bullying* “[...] acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico” (Moura, Cruz, & Quevedo, 2011). As vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, desenvolvem quadros depressivos, apresentam dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying* (Neto, 2005). Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo (Silva & Rosa, 2013). São consequências que podem causar prejuízos até mesmo na vida adulta, conforme Pereira, Silva e Nunes enfatizam (2009, p. 10), “as vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma autoestima mais pobre e uma tendência para entrar em estados depressivos”.

A escola é um ambiente no qual as relações interpessoais assumem um lugar fundamental para o crescimento dos alunos, contribuindo para educá-los para a vida adulta por meio de estímulos que ultrapassam as avaliações acadêmicas tradicionais (testes e provas) (Silva, 2010). Trata-se de estimular mais do que o conhecimento científico, envolve o pensar a aplicabilidade do que se aprende, e envolve mais ainda, o aprender a aprender – a desenvolver o seu “ser” humano. A escola é, por excelência, campo das relações para seus alunos. Da mesma forma, cabe destacar que a escola “é o germe de modificação do indivíduo, que traz em si a essência de tal modificação por meio das potencialidades que pode desenvolver (...)” (Zluhan & Raitz, 2014). Considerando estes elementos é possível compreender porque o *bullying* não é somente mais comum na escola, como também é na escola que se encontram as ferramentas mais efetivas para encaminhar esse problema.

Nesse sentido, considerando o contexto da escola, seus profissionais e alunos/alunas que fazem parte desse contexto, objetiva-se com esse artigo analisar o que pensam alunos adolescentes, entre o 7º ao 9º ano do ensino básico, a respeito do problema, sua posição e ou reação frente a situações de *bullying* na escola. Compreende-se como fundamental

autorizar os alunos a se posicionarem em relação ao problema, pois essa forma como os alunos verificam e encaminham situações problema do cotidiano pode subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do *bullying* na escola. Da mesma forma, também os alunos se sentem pertencentes e responsáveis pelo espaço escolar.

Metodologia

A base empírica desse artigo é uma investigação que se caracteriza como de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. A amostra foi constituída por 219 alunos (5 turmas) procedentes de uma escola pública de Portugal, da região Norte, do Minho. Nesse trabalho, far-se-á a análise do posicionamento dos alunos do 7º, 8º e 9º anos (N=198) do ensino básico, na faixa etária entre 13 a 16 anos. A seleção destes alunos se deu de forma aleatória considerando as escolas e os alunos que manifestaram interesse em participar na investigação e receberam autorização de seus pais. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário adaptado de Fante e Pera (2008) e Rolim (2010). O inquérito por questionário está composto por 23 questões, sendo 22 fechadas e 1 aberta, permitindo aos participantes a sua manifestação em relação aos seguintes aspetos: situações do cotidiano escolar em que é evidenciado o *bullying*; como os alunos avaliam estas situações; o que fariam se estivessem envolvidos; sentimentos de quem pratica o *bullying* e de quem é vítima; as razões que podem levar um aluno a praticar o *bullying*; e como a escola e seus profissionais encaminham estas situações. O questionário aplicado foi o mesmo utilizado em outra investigação realizada em 2012 que teve como amostra alunos brasileiros. As respostas das questões fechadas foram tabuladas com a utilização de uma ferramenta *on-line* (Google Docs) e com as da questão aberta foi efetuada uma análise do seu conteúdo. Além da tabulação quantitativa dos dados, os comentários inseridos pelos alunos no decorrer dos questionários foram analisados cuidadosamente e inseridos na análise dos dados, dada a sua pertinência para o estudo.

Resultados

Na sequência, apresenta-se a análise e discussão do conteúdo das respostas dos alunos que se referem ao objetivo desse artigo, visando compreender o que pensam a respeito do *bullying*, sua posição e ou reação diante de situações dessa natureza na escola.

Natureza das situações de *bullying*: razões promotoras

Para a análise deste tópico os alunos foram questionados sobre os motivos que os levam a praticar *bullying*. As respostas dessa questão encontram-se explicitadas no quadro 1.

Quadro 1 – “Na tua opinião, o que leva um estudante a praticar *bullying* contra o colega?”

Motivações para comportamentos de <i>bullying</i>	<i>n</i>	% do total
Porque se “acha melhor” que os outros.	92	71.87
Porque quer ser mais popular, sentir-se poderoso.	67	52.34
Porque é uma pessoa que não se preocupa com os sentimentos do outro.	46	35.93
Porque ele deve ter uma relação familiar marcada pela violência verbal ou física e ele reproduz isso no ambiente escolar.	46	35.93
Por diversão.	39	30.47
Porque fizeram isto com ele (já sofreu com o <i>bullying</i>).	26	20.31
Porque é mais forte.	24	18.75
Por não aceitar que as pessoas são diferentes.	24	18.75
Porque não são castigados.	16	12.50
Porque as vítimas merecem, elas provocam.	15	11.72
Em branco.	6	4.68

Um número significativo de alunos assinalou as alternativas “Ele faz isto porque se “acha melhor que os outros” e “Ele faz isto porque quer ser mais popular, sentir-se poderoso”. Essas manifestações podem ser analisadas considerando o período do desenvolvimento em que a amostra investigada se insere, que é a adolescência, e que este período se caracteriza pela constituição/confirmação do ego, da identidade social e sexual; autoafirmação; despertar do interesse pelo sexo oposto; maturidade biológica; entre outras mudanças e transformações (Erikson, 1976).

Papalia e Feldman (2013) explicam a fase da adolescência como sendo “uma transição no desenvolvimento” que acarreta muitas mudanças, tanto físicas como cognitivas, emocionais e psicossociais. A duração dessa fase é bastante discutida e diferente para cada autor. “Deve-se pensar na adolescência como período que se situa psicológica e culturalmente entre a meninice e a vida adulta. Trata-se do período em que a criança se modifica física, mental e emocionalmente, tornando-se um adulto” (Bee, 1997, p. 318).

As mudanças decorrentes da adolescência são inúmeras e intensas, englobam características físicas e emocionais, bem como rebeldia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, confusão, uma maior produção de hormônios, oposição, crescimento, raciocínio lógico, busca da identidade, independência, entre outras (Bock, 2004).

Neto, Filho e Saavedra (2013), enfatizam que alunos que praticam o *bullying* “porque querem sentir-se poderosos” agem de tal maneira perante seus colegas, pois assim são vistos como superiores. Essa posição de ser agressor garante poder e respeito diante dos pares, pois os alunos não querem enfrentar alguém que lhes traz ameaças sérias, incluindo, neste caso, o risco de tornar-se a próxima vítima.

Segundo Erikson (1976), a identidade do ego vai se definindo no período da adolescência, devendo-se estabelecer no seu final, a fim de o adolescente ter clareza de quem é, para realizar suas escolhas de forma independente, sustentadas por si mesmo. No decorrer desse processo, os adolescentes buscam em seus grupos de convívio o reconhecimento, o desenvolvimento de novas habilidades, ressignificações de valores, amparo emocional diante das suas decisões, de maneira que definam seus papéis na sociedade, perspectivando sua independência e autonomia. Por isso, inspiram-se em modelos ideológicos e têm como referência seu meio de convívio social.

As principais respostas recaem sobre os conflitos de natureza intra e interpessoais e relação entre ambos os tipos. Esta constatação vem ao encontro do que Tognetta (2009) defende, ou seja, que “todo o percurso que fizemos quanto ao entendimento do fenômeno da violência faz pensar que este exista em função das relações que são estabelecidas – as relações interpessoais entre as pessoas – ; e aquelas chamadas de intrapessoais – estabelecidas pela pessoa consigo mesma”. Interessante acrescentar aqui que o estudo da ABRAPIA (Neto, 2005) identificou 69.3% dos jovens participantes da pesquisa que admitiram não saber as razões que levam alguém a cometer *bullying*.

Sobre a influência familiar, Steinberg (1994 cit. por Tognetta, 2009) “(...) acentua a violência como resultado das relações familiares pautadas na ausência de transmissão de valores contrários à violência, ou em que os pais utilizam severas punições; ou, ainda, como fruto de relações em que os pais são negligentes”. Esta contribuição confirma a opção indicada referente ao papel da família nos comportamentos violentos das crianças/adolescentes/jovens.

É de grande importância o contexto familiar quando o assunto é *bullying* (Cunha, 2014; Ferraz & Pereira, 2012). Segundo os autores, o fenômeno possui estreitas relações com a maneira como se relacionam as famílias dos alunos, com o suporte familiar (ou principalmente a falta deste), com os conflitos e falhas vinculares que tais famílias apresentam e com as experiências que a criança tem dentro de sua família, pois estas ajudam a moldar o comportamento dela e a maneira como agirá em determinadas situações. Essa foi uma alternativa assinalada pelos pesquisados, mas, ainda assim, deve-se levar em conta o que a maioria dos autores postula, ou seja, que há uma falha na relação parental. Contudo, o número de alunos que pensa ser esse o motivo ainda é pequeno, podendo ser resultado do não contato com essa faceta da vida dos colegas, pois nem todos têm acesso aos familiares dos próprios colegas.

Essa relação familiar é algo que merece muita atenção, pois é ali que toda a criança aprende a se relacionar, é ali que ela estabelece as primeiras relações interpessoais da vida. Deste modo, seu repertório social vai depender muito da maneira como ela se relacionou com os familiares. O repertório de comportamentos das crianças pode estar em *déficit*, pois ela não vivenciou situações que lhe permitiram dar respostas assertivas, portanto ela não

aprendeu a se portar de maneira correta, resultando em dificuldades de socialização, de responder de maneira assertiva e consistente aos seus pares. Então, por vezes, o início de toda essa questão está nas relações disfuncionais mantidas no início da vida social desses adolescentes praticantes de *bullying*.

Outro autor que traz importantes contribuições acerca da interferência do meio no desenvolvimento dos indivíduos é Bronfenbrenner (2011), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Segundo este autor, quatro aspetos se inter-relacionam na constituição do desenvolvimento do sujeito, conhecidos como modelo PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo. O processo refere-se à relação entre as características da pessoa e do contexto, sendo importantes aqui, os processos proximais, aqueles caracterizados por interações recíprocas, estáveis e duradouras, entre a pessoa, os objetos e os símbolos do seu ambiente externo imediato. A pessoa é entendida como um sujeito biopsicossocial, constituída de componentes individuais, biológicos, hereditários, cognitivos, emocionais e comportamentais.

O contexto é o sistema de ecologia em que as pessoas estão inseridas e onde ocorre seu crescimento. Bronfenbrenner (2011) descreveu cinco sistemas que se inter-relacionam: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema, e o cronossistema. O microsistema é o ambiente imediato da pessoa, como a escola e a família. O mesossistema são as relações entre o microsistema que a pessoa está inserida em determinado momento da vida, como por exemplo a relação entre a família e a escola. O exossistema não envolve a criança diretamente, mas influencia em seu desenvolvimento, sendo exemplo o trabalho dos pais. Já o macrossistema é o nível que faz junção dos demais níveis e envolve padrões culturais, valores, costumes, crenças e sistemas. O cronossistema é o tempo, quarto e último elemento do modelo PPCT de Bronfenbrenner (2011), onde o autor considera a dimensão do tempo, os efeitos que os mesmos causam sobre os indivíduos e nos demais sistemas. O tempo é avaliado como um componente fundamental na constituição e na análise dos processos proximais.

Assim, destaca-se a importância das relações estabelecidas com o meio, pois segundo o autor a família é o primeiro microsistema em que a criança está inserida, no qual estabelece as relações proximais. Estas são fundamentais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do sujeito e assim relacionam-se diretamente com o comportamento deste indivíduo e com as relações que este estabelece com seu meio. Relacionam-se inclusive com os sentimentos, o respeito e a capacidade empática desse ser.

A falta de empatia também foi recorrente nas respostas dos alunos pesquisados, ao escolherem a alternativa “Ele faz isto porque é uma pessoa que não se preocupa com os sentimentos do outro”. A empatia, segundo Prette e Prette (1999), pode ser compreendida como a sintonia de sentimentos e pensamentos com outras pessoas, considerando-as como sujeitos únicos, singulares e originais; disposição e a capacidade de aceitação de como essas

pessoas são, isto é, de como elas pensam, sentem e se comportam. A empatia refere-se fundamentalmente à capacidade de se colocar no lugar do outro. É uma capacidade fundamental para que as relações dos sujeitos sejam harmoniosas. E pensando nos agressores, ao agredir uma vítima, eles não se preocupam com as consequências de tal ato, não atribuem importância para o sentimento e a dor que causará em seus colegas, eles apenas estão preocupados em satisfazer o seu próprio desejo, uma atitude extremamente individualista.

De forma geral, todas as razões promotoras destacadas apresentam, em parte, argumentos para a ocorrência do fenômeno *bullying*. Cabe lembrar que, segundo Borsa, Petrucci e Koller (2015), este é um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, e que qualquer tentativa de definir as reais razões que promovam o *bullying* seria limitada ou mesmo equivocada ao especificar ou generalizá-las.

A posição dos alunos frente a manifestações de bullying

Para avaliar a posição e ou reação dos alunos frente a situações de *bullying* na escola, 51,56% dos alunos portugueses responderam nunca ter lhes ocorrido tal situação. Foi questionado se, caso tenha sofrido algum tipo de *bullying*, contou a alguém. Dos alunos que passaram por situação de *bullying* 21,87% contaram a seus pais; 22,65% contaram para colegas/amigos; 12,5% não contaram a ninguém.

Cabe ressaltar que, pequenos índices de alunos contaram a situação aos professores (4,68%) e direção (4,68%). Os nossos resultados confirmam o estudo da ABRAPIA de Neto (2005), que afirmam que 41,6% dos alunos que foram alvos de *bullying* não pediram ajuda aos colegas, professores ou família. Além disso, dos sujeitos da pesquisa da ABRAPIA que solicitaram ajuda, somente 23,7% receberam a respectiva atenção.

Quando os alunos foram questionados sobre sua tomada de postura frente a uma situação de *bullying*, as principais respostas encontram-se sistematizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Como costumas reagir quando vês algum colega a sofrer bullying?

Papel do colega perante um comportamento de bullying	n	% do total
Peço aos agressores que “parem” com este tipo de comportamento.	41	32.03
Procuro ajudar quem está a ser agredido (“saio em defesa do agredido”).	39	30.48
Conto a colegas.	27	21.09
Conto a um responsável pela escola (professor, direção, coordenação).	24	18.75
Quando vejo cenas assim, procuro afastar-me e faço de conta que nem vi.	16	12.5
Fico parado a assistir à cena.	10	7.81
Não faço nada porque é normal entre os colegas.	6	4.68
Normalmente riu-me em casos assim.	1	0.78
Eu nunca vi uma situação deste tipo.	23	17.97
Em branco.	1	0.78

A maioria dos alunos pesquisados revelaram que reagem ao presenciar cenas de *bullying*, seja pedindo aos agressores que cessem tal comportamento, seja ajudando a vítima ou contanto para os responsáveis da escola sobre tal acontecimento. Taille (2006) debate sobre a generosidade e a justiça humana, benéficas quando o aluno presencia situações de *bullying*, mas a diferença essencial é que a justiça pode, em momentos, ser considerada uma maneira de lutar por direitos pessoais, mesmo quando defendendo outra pessoa, mas em um futuro esse direito se for defendido por mim agora, poderá me ajudar; enquanto que a generosidade é sempre altruísta, só o interesse do próximo está em jogo. No caso dos alunos que agem contra os comportamentos de *bullying*, tais atos podem pender mais para a estância da justiça, uma vez que ninguém está livre de se tornar a próxima vítima, portanto é importante que se atue diante de situações como esta para que não ocorra consigo também.

Outro dado interessante que surge ao analisar o quadro 2 é que os alunos procuram contar mais a colegas quando presenciam o *bullying* do que aos próprios professores e gestores escolares. Isso pode ter duas facetas: A escola não tem agido de maneira assertiva com relação aos casos de *bullying*; ou os alunos contam para os seus colegas afim de ridicularizar as próprias vítimas, ou então de alertar sobre os comportamentos dos agressores.

O ressentimento e a indignação são cruciais para entender as respostas que um mal sem justificativa causa nos seres humanos, eles são os sentimentos mais recorrentes desses males. O ressentimento é um sentimento moral que ocorre na vítima quando o agressor age de maneira intencional contra ela e, muitas vezes, sem justificativa alguma. Já a indignação é um sentimento moral de rejeição, que acaba criando nos seres humanos uma crença de que alguém sofreu algo que não se pode justificar, e esse dano foi provocado de maneira voluntária e com má intenção por parte de quem agiu. O ressentimento e a indignação que são gerados em situações de abuso, não acometem só as vítimas, mas os espectadores também, que é o que pode ser percebido a partir das respostas analisadas (Romero & Tapias, 2012).

Novamente, a nossa pesquisa confirma a de ABRAPIA em que 80% dos estudantes manifestaram sentimentos contrários aos atos de *bullying*, como medo, pena, tristeza, entre outros. (Neto, 2005). Tais sentimentos estão presentes nas opções indicadas pelos sujeitos da presente pesquisa através de comentários explicitados pelos alunos (“quando vejo cenas assim, procuro sair de perto e faço de conta que nem vi”; “quando me sinto ameaçado pelos agressores”; “porque depois sobre para nós”).

Em resposta à questão sobre como se sentem ao presenciar cenas de *bullying*, a maioria dos alunos (58,59%) afirmam de maneira enfática que ficam preocupados com os colegas agredidos, sendo que 18,75% ficam com medo que possa acontecer uma situação semelhante com eles. Poucos são os alunos que acham graça a situações de vitimação.

Quadro 3 – Como você se sente ao presenciar cenas de *bullying*?

Sentimentos face a comportamentos de <i>bullying</i>	N	% do total
Fico preocupado com os colegas agredidos.	75	58.59
Fico com medo que possa acontecer comigo também.	24	18.75
Fico chateado/ triste, pois já fizeram isto comigo também.	11	8.59
Acho engraçado.	0	0
Não sinto nada, são brincadeiras.	3	2.34
Eu nunca vi situações deste tipo.	24	18.75
Em branco.	1	0.78

Os dados revelam que os alunos percebem a gravidade da ocorrência do *bullying*, pois se sentem preocupados com as vítimas. Entretanto, mesmo os alunos manifestando-se “preocupados” com os colegas, evidencia-se que possuem medo de intervir no problema e acabam ocupando o lugar de testemunhas. E, nesse sentido, a testemunha ocupa papel fundamental na promoção do *bullying*, “(...) não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são espectadores” (Tognetta & Vinha, 2010, p. 452). Então, quando a testemunha se indigna e pede para que o autor pare com seu comportamento, quando defende o alvo ou quando pede ajuda a um adulto, rompe com as expectativas de aceitação e motivação social por parte do autor. Esta manifestação sugere a presença da empatia, da solidariedade, da indignação e da justiça. Outros dois sentimentos, porém, são indicados, sendo eles a tristeza, por lembrar que já esteve no papel de alvo, e o medo, por ser talvez o próximo alvo. Essas categorias de sentimento podem inibir a ação, pois o medo de ser o próximo alvo ou a lembrança de já ter estado em semelhante situação (e não querer vivê-la novamente) viabiliza, segundo Tognetta e Vinha (2010), comportamentos que parecem concordar com tais ações, entre eles a indiferença e a omissão.

Mais uma vez a empatia é algo que é muito perceptível nos alunos. Eles se preocupam com os colegas agredidos, o que significa que eles possuem a capacidade de se colocar no lugar do outro, neste caso, no lugar do colega que foi vítima de *bullying*. Se eles alegam que ficam preocupados com os colegas agredidos, é porque têm capacidade de compreender as consequências desastrosas que o *bullying* traz à vítima e ao contexto escolar. Por isso, a empatia é fundamental para a manutenção da harmonia do clima escolar, não só para o relacionamento entre os alunos, professores, gestão e funcionários, mas também para que possam intervir em situações que possam ocorrer ao longo da vida.

Considerações finais

Os resultados revelam que os alunos confirmam situações de *bullying* ocorrendo na escola que frequentam e de que se manifestam diante delas, solicitando que os agressores

“parem” com este tipo de comportamento; procuram ajudar quem está sendo agredido; ou quando veem situações que envolvem brincadeiras de mau gosto (*bullying*) tomam alguma atitude para que a brincadeira pare; ou, então, contam a alguém. O posicionamento dos alunos diante de situações de *bullying* revela preocupação e tomada de posição em relação a quem está sendo agredido. Essas reações fazem considerar que os alunos se importam com o outro, possuem empatia, sentimento de solidariedade, indignação e justiça.

Os resultados confirmaram outros estudos realizados a respeito da temática envolvendo o foco deste artigo. Ao serem questionados sobre o que leva um estudante a praticar *bullying* as principais indicações de resposta se relacionaram a características pessoais, quase sempre decorrentes de alguma influência externa, de seu meio social. Ou seja, os alunos investigados reconhecem que o *bullying*, enquanto fenômeno, ocorre entre pares, mas que, suas razões e a natureza destas, são quase sempre de caráter pessoal, das experiências que tiveram e das influências exercidas sobre ele.

Os elementos destacados no decorrer dessa análise podem favorecer o diagnóstico do problema e dos envolvidos com ele, o planejamento e promoção de programas que colaborem com a formação da dimensão humana dos alunos e de seus relacionamentos, além do desenvolvimento de capacidades, como a empatia, que favorecem o assumir de atitudes em prol de colegas envolvidos com o problema do *bullying*.

Nesse sentido, o diagnóstico da realidade faz-se necessário para subsidiar a organização de ações de prevenção e intervenção em relação ao problema do *bullying* na escola, envolvendo agressor, vítima, testemunha e o coletivo da escola, com o propósito de que todos se sintam responsáveis por garantir a qualidade das relações de convivência no espaço escolar.

Referências

- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. J. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118.
- Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (2004). *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: Adolescência em questão*. Campinas, 24 (62), 26-43. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>.
- Borsa, J. C., Petrucci, G.W., & Koller, S.H. (2015) A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. C. R. (2014). *Bullying: um estudo exploratório das práticas parentais e das atitudes relativas à diversidade de gênero e etnia na compreensão do fenômeno*. Dissertação de Mestrado, Curso de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferraz, S., & Pereira, B. (2012). Comportamentos de *bullying*: Estudo numa escola técnico profissional. In I. Condessa, B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 93-99). Braga: CIEC, IE, Universidade do Minho.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. Á. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>.
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 81(5), S164-S172. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Neto, A. A. L., Filho, L. M., & Saavedra, L. H. (2013). *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registo/Programa_de_reducao_do_comportamento_agressivo_entre_estudantes/360.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano (12ª ed.)*. Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ª ed.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 8 (28), 455-466. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10118>.
- Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (1999). *Psicologia das habilidades sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Romero, W. H., & Tapias, C. G. (2012). Representar el sufrimiento de las víctimas en conflictos violentos: Alcances, obstáculos y perspectivas. *Estudios Socio-jurídicos*, 14(1), 212-254.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). *La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Silva, E. N., & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338.
- Silva, C. M. L. (2010). *Bullying e depressão no contexto escolar: Um estudo psicossociológico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Taille, Y. L. de (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19(1), 9-17.
- Tognetta, L. R. P. (2009). Violência na escola x violência da escola. In: Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE, 8; Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 3. Curitiba: PUC.
- Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P. (2010). Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. *Educação*, 35(3), 449-464. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442354>.

Zluhan, M. R., & Raitz, T. R. (2014). A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 31-54. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100003>.

The promotion of bullying manifestations at school: Positioning of adolescents portuguese students

Abstract

The school is a place that constitutes the center of several events. This is where formal education and much of the socialization and development of interpersonal relationships of children and adolescents occur. Despite this, it is also where many acts of school violence occur, and one of the most common is bullying. In this sense, with the objective of approach with the students, children or adolescents, aiming to understand what they think about the problem, their position and/or reaction to bullying situations in the school. The research carried out is characterized as exploratory, quantitative and qualitative. The sample consisted of 219 students from a public school in Portugal, in the Northern region of Minho. In this work, we will analyze the positioning of 7th, 8th and 9th grade students in the age range of 13 to 16 years. The selection of these students occurred randomly considering the schools and students who expressed interest in participating in the research and received authorization from their parents. As a data collection procedure, a questionnaire was used. The answers to closed questions were tabulated using an online tool (Google Docs) and those of the open question were analyzed by the content of the answers. The data showed that students confirm situations of bullying occurring in the school and that they express themselves before them asking the aggressors to "stop" with this type of behavior; they try to help those who are being bullied; or when they see scenes involving bad tidings take some action so that the game stops; or they tell someone. The students' positioning to cut bullying reveals concern and decision making about who is being bullied, also showing that the students care for each other, and feel indignation, empathy, and solidarity. The diagnosis of reality is necessary to subsidize the organization of prevention and intervention actions regarding the problem of bullying at school.

Keywords

Bullying at school, students, children, positioning of students.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018



Promoção da acuidade auditiva no estudo individual de Viola d'Árco: Um estudo exploratório com base na audição interna

Carla Daniela da Costa Ferreira Marques¹,

António José Pacheco Ribeiro², & Maria Helena Gonçalves Leal Vieira³

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), Centro de Cultura Musical (CMM), Santo Tirso, Portugal. E-mail: carlamarques@ccm-inforartis.org

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: antoniopacheco@ie.uminho.pt

³ Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo

O trabalho aqui apresentado, desenvolvido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, emergiu da necessidade de reflexão sobre o impacto das práticas da sala de aula no desenvolvimento da acuidade auditiva dos alunos. Constatando-se que, frequentemente, os estudantes de música apresentam lacunas a nível da percepção auditiva, nomeadamente percepção da pulsação e da afinação, a investigação empírica foi desenvolvida no sentido de apresentar estratégias que potenciem a prevenção e/ou solução para as referidas lacunas em todas as etapas de desenvolvimento musical. Existindo a correlação no ensino instrumental entre aulas de instrumento e sessões de estudo individual, a investigação foi delineada tendo em consideração dois enfoques: as aulas de Instrumento Viola d'Arco e as sessões de estudo individual dos alunos, com vista à otimização da performance. Tendo em conta as necessidades do contexto específico no qual decorreu a investigação – Escola Profissional Artística do Vale do Ave – a presente investigação empírica, teve como principal objetivo explicar a importância do fomento da acuidade auditiva dos alunos e destacar a relação entre pedagogia musical e didática instrumental. A metodologia de investigação adotada consistiu numa investigação-ação de carácter exploratório. A conjugação das várias técnicas de recolha de dados, tais como questionários de pré e pós-intervenção, grelhas de observação, lista de verificação e gravação vídeo do estudo de instrumento dos alunos, permitiu uma reflexão conjunta, entre os diversos atores envolvidos, acerca do impacto das estratégias implementadas na sala de aula e, também, verificar se os alunos aplicaram as estratégias incrementadas na sala de aula. A triangulação dos dados recolhidos revelou que de facto a acuidade auditiva deve ser fomentada e potencia a autonomia dos alunos. O recurso à gravação vídeo (sessões de estudo e audições), e os exercícios implementados no contexto de sala de aula, revelaram-se eficazes no fomento da percepção auditiva, logo um excelente veículo para a otimização da performance, no entanto o curto espaço de tempo não permitiu resultados mais amplos.

Palavras-chave

Performance e ensino instrumental, estudo individual, didática do instrumento, acuidade auditiva.

Introdução

Partindo do dogma que as demais competências musicais que um músico deve desenvolver se adquirem essencialmente por meio da audição interna, esta assume-se como ponto de partida e ponto de chegada na construção da educação musical, tanto a nível formal como informal. A percepção do que se escuta é essencial, quer para alunos de ensino genérico, quer para alunos de ensino especializado. Neste sentido, tal como indica Pratt (1998, p.1), citado por Portela (2010), “a percepção auditiva é, indubitavelmente indispensável à atividade musical, criando através da composição musical, recriando na performance e respondendo como um ouvinte crítico”. No que concerne aos alunos de ensino artístico especializado é expectável que considerem primordial este aspeto na sua prática diária. No entanto, ao observarmos a realidade do ensino artístico este aspeto parece ser descurado, constatando-se frequentemente que os meios e processos no ensino instrumental “cingem-se a pouco mais do que uma repetição motora irrefletida, que em nada promove o desenvolvimento da inteligência musical do aluno” (Parra, Harper & Coimbra, 2012, p.184).

Para autores como Bamberger (1991), Karpinsky (2000, 2007), Covington (2005), Caspurro (2006, 2007), Pratt (2005) e Pararo (2010), a audição musical é a pedra angular da construção da aprendizagem musical nas suas diversas vertentes. Os autores apresentados, de uma forma geral, partindo das conceções construtivistas de pedagogos como Dalcroze, Willems ou Gordon, sublinham a ideia de que a estimulação da acuidade auditiva permite que os alunos se tornem ouvintes mais críticos de outras e das suas próprias performances. Para Green (2002) existem três formas de ouvir: 1) audição intencional, 2) audição atenta e 3) audição passiva, sendo que para o primeiro caso é quando ouvimos e conseguimos reproduzir, o segundo caso traduz-se em ouvir mas sem intenção de aprender ou reproduzir, e no terceiro trata-se de ouvir de uma forma passiva.

Muitos autores debruçam-se sobre a diferença entre treino auditivo e percepção auditiva, pois, enquanto disciplina, o treino auditivo afigura-se como uma disciplina que trabalha os elementos musicais separadamente e, muitas vezes, as peças dos ditados melódicos são composições isoladas. Para Bernardes (2000), Bhering (2003), Barbosa (2009) e Panaro (2010) este facto faz com que não se perceba a música no seu todo. No âmbito da formação musical, é expectável que o aluno ao realizar um ditado seja capaz de imaginar os sons que ouviu, assumindo-se aqui o conceito de audição apresentado por Edwin Gordon.

Pratt (2005), no seu livro *Aural Awareness - Principles and Practice*, refere que enquanto violinista os exercícios auditivos devem ser transferidos para o contexto real da atividade musical, proporcionando muitas vantagens no estudo de um instrumento, nomeadamente reduzindo o tempo de estudo despendido em determinada passagem, logo

atingido um nível mais elevado na performance. De modo, o conceito de audição deve estar patente no decorrer das aulas de instrumento, a fim de fomentar a imaginação auditiva.

Neste sentido, Gordon (2000, 2008) propõe que, primeiramente, se solicite ao aluno a interiorização do conteúdo da partitura para que, no processo de reprodução, se perceba o discurso musical sem dissociar a leitura das notas com a altura dos sons. Panaro (2010, p.8) defende que a boa audição musical engloba a “capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas”.

A audição notacional é apontada por Gordon como a solução para a resolução da maioria dos problemas técnicos que podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, pois “o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer reproduzir” (Gordon, 2000). Outros autores como Walker (2010), Karpinsky (2000), Caspurro (2006, 2007) corroboram este arquétipo que também é apontado como essencial no desenvolvimento de competências, como a leitura à primeira-vista (Covington, 2005; Harris, 2006; Otutumi & Goldemberg, 2012). Freymuth (1999), pedagoga e violinista, advoga que os músicos devem alternar entre prática mental e física; a divisão por frases é apontada por Ginsborg (2004).

O desenvolvimento de competências auditivas, segundo Green (2002, 2010) e Varvarigou (2014), potencia o desenvolvimento de competências interpretativas, sendo sugerido por Green a sobreposição de gravações e tocar músicas por ouvido.

Tendo em conta a nossa experiência enquanto estudantes e a experiência enquanto docentes de diferentes contextos, questionámo-nos até que ponto é que os alunos são capazes de estabelecer a ponte entre a prática e a teoria e, no caso da aprendizagem de um instrumento musical, colocámos a questão sobre a forma como os alunos percebem a sua execução no estudo individual ou nas aulas. Como explorar uma audição musical mais cuidada na prática do estudo de Viola d’Arco é a questão que se levanta, mais concretamente a forma como os alunos estudam e como são orientadas as suas aulas.

Neste sentido, como explorar uma audição mais cuidada nas sessões de estudo de instrumento foi a questão que pautou todo o desenrolar da investigação empírica aqui apresentada, levantando-se a hipótese de que a acuidade auditiva fomenta a otimização da performance, operacionalizou-se aquilo que designamos de acuidade auditiva, considerando o contexto no qual a investigação empírica se desenrolou, por meio de um plano de projeto tendo em conta dois enfoques: levantando a hipótese a disciplina curricular de instrumento e o estudo individual dos alunos, no sentido de refletir e otimizar as práticas adotadas na sala de aula e potenciar aulas de instrumento mais dinâmicas que valorizem a compreensão do discurso musical.

Por conseguinte, e no sentido de estabelecer estratégias concretas na sala de aula que potenciem a autonomia dos alunos, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- i. Fomentar a acuidade auditiva dos alunos;

-
- ii. Promover um estilo individual do professor mais produtivo com vista à otimização da performance;
 - iii. Verificar se os alunos aplicam as técnicas implementadas no contexto de sala de aula no seu estudo individual;
 - iv. Promover aulas de instrumento mais dinâmicas nas quais os alunos desempenhem um papel mais ativo.

Uma vez que, o projeto foi desenvolvido num estabelecimento de ensino profissional de música, instituição na qual os alunos têm aula de estudo de instrumento, torna-se fulcral refletir sobre a problemática enunciada de modo a promover o desenvolvimento dos objetivos supramencionados. De destacar que as escolas profissionais de música, tornaram-se realidade por meio do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Esta iniciativa, segundo o Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março, que regulamenta as escolas profissionais, assume, no seu preâmbulo, o papel de pertencer a uma “política que defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional [...]”. No mesmo decreto-lei é assumido o princípio fundamental desta modalidade que consiste em “facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida activa como para o prosseguimento de estudos” (Art.4º Ponto e).

Relação da Acuidade Auditiva com o Estudo Individual

É do senso comum que a prática diária é a chave para o sucesso nos demais aspetos da perícia musical. Os diversos autores que se têm debruçado sobre o assunto, assumem que a excelência está na forma como se estuda e não na quantidade de tempo despendido (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Krampe & Ericsson, 1996; Sloboda & Davidson, 1996; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Hallam, 1998; Jorgensen, 2002). Segundo Hallam (2001) a limitação das sessões de estudo deveria incrementar uma melhor organização das mesmas mediante a formulação de objetivos (Jorgensen, 1998). Logo, se o professor no decorrer da aula fomentar com afincos a auto-observação e uma audição atenta perante o que o aluno está a executar por parte do aluno do que está a executar, será mais fácil transferir para o contexto das sessões de estudo aumentando a qualidade das mesmas. A prática deliberada é apontada como uma atividade bem estruturada e constantemente monitorizada (Erickson, et al., 1993).

Segundo o estudo de Gruson (1988, citado em Sloboda, et. al., 1996) sobre as estratégias de estudo dos alunos, os alunos menos experientes por norma tocam de início ao fim. Neste ponto está patente uma das problemáticas que foram sendo observadas na amostra a intervir.

Estudos com músicos profissionais revelam que os mesmos tendem a estabelecer uma visão global e um esquema mental da obra a ser estudada, logo com base na audição interna

(Hallam, Rinta, Varvargou, Creech, Papageorgi, Gomes & Lanipekum, 2012). As obras são divididas em pequenas secções, tendo por base a estrutura formal das mesmas sendo que as secções se vão ligando à medida que a prática vai avançando (Chaffin, Imereh, Lemieux & Chen, 2003; Hallam, 1995, citado em Hallam et al., 2012). Hallam et al. (2012) acrescentam que a dificuldade assenta no facto de os alunos mais novos não terem um esquema apropriado com o qual possam avaliar o progresso. Ainda sobre a realização de esquemas mentais, afirmam que “se os alunos não tiverem interiorizados os sons que estão a tentar tocar, não dispõem, desta forma, de nenhuma ferramenta que lhes permita detetar o erro” (Hallam et al., 2012, p.654).

Emana igualmente o papel do professor na aula e as conceções de Bandura que definem que o aluno aprende mais a observar do que a ouvir indicações. Esta observação é apresentada como podendo ser ao vivo ou gravada por Madsen num estudo sobre a prática de pianistas (Viegas, 2012). Segundo Oare (2014) a observação das próprias gravações concede ao aluno um meio de ele próprio definir objetivos. Em Portugal, vários estudos académicos têm-se dedicado à investigação da pertinência do recurso à gravação do estudo individual, nomeadamente Araújo (2011), e às estratégias, destacando-se nesta área Magalhães (2013).

Outra estratégia apontada como essencial no desenvolvimento de competências auditivas - desenvolvimento de esquemas mentais - e de otimização das sessões de estudo, logo otimização da *performance*, é a audição e/ou visualização de gravações (Puopolo, 1971; Zurcher, 1975, citados em Hallam, et al., 2012).

Método

A metodologia adotada no desenvolvimento do projeto foi a investigação-ação de carácter exploratório, que está patente pelo facto do desenho da investigação ter sido elaborado de forma flexível, bem como por contemplar diversas formas de recolha de dados. Destaca-se que a metodologia elegida define a presença da observação participante por parte do investigador de modo a avaliar o impacto da mesma no meio a intervir.

A investigação aqui apresentada enquadra-se nas quatro tipologias de investigação exploratória definidas por Stebbins (2001), pois o contexto foi investigado de forma descritiva, a planificação das aulas foi desenvolvida com o propósito de exploração de diferentes estratégias de ensino e de otimizar o estudo dos alunos, e define-se como inovadora por se desenvolver uma metodologia de ensino instrumental fundamentada em pressupostos teóricos e não da imitação da forma como o investigador (também explorador) aprendeu. Por conseguinte, as técnicas de recolha de dados foram diversificadas tendo-se optado pela aplicação de dois inquéritos por questionário, grelhas de observação participante, listas de verificação e gravações vídeo.

Amostra

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido na disciplina de instrumento de Viola d'Arco, em conjunto com a professora cooperante, tendo sido selecionados dois alunos que apresentavam lacunas a nível da perceção auditiva, nomeadamente ao nível da perceção da pulsação e da afinação, tratando, portanto, de amostra não aleatória do tipo criterial.

Neste sentido, a intervenção foi realizada com um aluno de cada curso, ou seja, um aluno do 8º ano (2º ano do Curso Básico de Instrumentista de Cordas) e um aluno do 10º ano (1º ano do Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla), que passamos a designar por aluno A e Aluno D.

Os dois alunos iniciaram a sua aprendizagem musical primeiramente num conservatório de música regional, ingressando posteriormente no ensino profissional de música no 7º ano de escolaridade. O aluno A começou por estudar dois anos violino - 5º e 6º ano em regime em articulado -, sendo o ano letivo no qual decorreu o estágio profissional o seu 4º ano de estudo de viola. Por sua vez, o aluno D iniciou a sua aprendizagem musical em violoncelo Iniciação, também no, passando no 2º ciclo pelo regime articulado, encontrando-se aquando o período da investigação no 2º ano de estudo de viola.

Instrumentos

De modo a ir ao encontro dos objetivos propostos para a presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: inquérito por questionário de pré-intervenção; inquérito por questionário de pós-intervenção; grelhas de observação e gravação audiovisual.

O inquérito por questionário de pré-intervenção, elaborado com base no inquérito utilizado por Hallam, et al. (2012), foi organizado em quatro partes, cotados numa escala tipo Likert com os parâmetros de nunca a frequentemente. A parte A destina-se à identificação dos inquiridos; a parte B intenta a perceber se os alunos aplicam as estratégias gerais de estudo; a parte C recai na perceção de quais as estratégias relacionadas com a perceção auditiva empregues pelos alunos; e, por fim, a parte D tem por objetivo verificar se os alunos reconhecem, ou não, o seu grau de concentração durante as sessões de estudo.

No que concerne ao questionário de pós-intervenção, este intenta a verificar se os alunos, após a intervenção estão mais críticos nas suas respostas, bem como verificar o impacto da intervenção, nomeadamente com a questão final de desenvolvimento que tem por objetivo a avaliação do aluno quanto à pertinência do projeto. As questões do grupo 2 e 3 são iguais ao questionário de pré-intervenção e as questões mistas são de carácter fechado (sim ou não) e aberto, no sentido de justificar a resposta.

A utilização das grelhas de observação intenta a que a sua aplicação permita observar no momento de pré-intervenção (observação não participante) quais os aspetos a serem

otimizados aquando da lecionação das aulas. Assim, as grelhas são centradas nos seguintes tópicos: a) estrutura e organização da aula; b) no(s) aluno(s); c) no professor. No período de observação participante recorreu-se somente à implementação da grelha centrada no(s) aluno(s). A análise das mesmas, apesar de por definição ser de natureza quantitativa, foi realizada de forma descritiva ao longo do relatório realizado.

Tendo em consideração a observação realizada no módulo de observação não participante conclui-se que seria necessário verificar se, no decorrer das aulas, os alunos melhoravam e/ou evoluíam com o incremento das estratégias e/ou atividades implementadas. Desta forma, procedeu-se à elaboração de uma lista de verificação que, segundo Reis (2011), permite um acompanhamento regular do aluno, bem como a avaliação das competências essenciais para aprendizagens futuras.

A gravação das sessões de estudo foi implementada enquanto técnica de recolha de dados e como estratégia de otimização da performance. A sua realização ocorreu em três momentos de modo a diminuir o efeito de *Hawthorne*, uma vez que os alunos souberam quando iriam ser gravados. As atuações dos alunos foram gravadas em 3 momentos: pré-intervenção, a meio da intervenção e no pós-intervenção, mais especificamente antes da penúltima aula prevista, uma vez que, na última aula de intervenção, iria ser trabalhada uma nova obra. As gravações foram realizadas num gravador de som e vídeo *Sony MV1*, que grava em 120º, possibilitando que numa sala de pequenas dimensões como as cabines de estudos, seja possível gravar a totalidade do corpo dos alunos sem perda de qualidade sonora. Estas gravações foram analisadas de forma descritiva pelo professor estagiário e pelos alunos, pois é importante que eles próprios observem os seus erros e se autoavaliem de forma crítica. O recurso à gravação é apontado por pedagogos como Rolland (1974) e investigadores como Hallam (2002), Jorgensen (2004), Araújo (2011), Hallam (et al. 2012), Viegas (2012), e Oare (2014).

Procedimentos

Primeiramente, foi desenvolvido um inquérito de pré-intervenção planeado de modo a traçar um quadro inicial no que se refere à perceção dos alunos sobre as estratégias de estudo às quais recorrem na sua prática diária. Pretendeu-se igualmente estabelecer pontos de contacto no decorrer do ciclo de intervenção com outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, as gravações das sessões de estudo.

No final da intervenção foi aplicado o questionário de pós-intervenção, de modo a verificar a operacionalização de alguma modificação no planeamento das sessões de estudo por parte dos alunos e, em simultâneo, avaliar de que modo as estratégias implementadas na sala de aula servem o propósito de otimização da *performance* instrumental e desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consistente.

Ambos os questionários foram elaborados com o objetivo de promover nos alunos um espírito crítico e reflexivo, tornando-os mais ativos no desenrolar das aulas, e consequentemente no seu desenvolvimento.

Conforme supramencionado, uma outra técnica de recolha de dados foi a gravação audiovisual das sessões de estudo dos alunos, com o intuito de fomentar a autogravação por parte dos mesmos, bem como o espírito reflexivo, visto os alunos observarem as gravações.

No que concerne à recolha de dados qualitativos sobre o impacto da intervenção em contexto de aula, procedeu-se a um registo descritivo por meio do preenchimento de grelhas de observação participante, e uma lista de verificação cujos critérios são sobretudo as estratégias implementadas e fundamentadas pelos autores da área da investigação em formação musical (Panaro, 2010; Pratt, 2005; Karpinsky, 2000, 2007) e didática específica, ou seja de instrumentos de cordas (Suzuki, 1983; Rolland, 1974; Deverich, 2006; Walker, 2010; Makos, 2011).

Resultados

Intervenção pedagógica

Uma vez que, o contexto no qual o estágio profissional decorreu é muito específico e intenta a um desenvolvimento dos alunos com vista a um futuro como instrumentistas, a planificação das aulas focalizou-se na definição de estratégias e no desenvolvimento de atividades que potenciem o desenvolvimento da acuidade auditiva, tendo por base o reportório definido pela professora titular dos alunos (planificação semestral). A planificação da intervenção teve ainda em consideração o plano de atividades anual da instituição, de modo a não interferir com nenhuma das atividades planeadas.

Partindo-se do âmbito geral do projeto de desenvolvimento de acuidade auditiva planificou-se o trabalho mediante quatro fases distribuídas por duas aulas. No total, por cada aluno, foram lecionadas sete aulas. Nessas aulas, as conceções explanadas na revisão da literatura de audição, aquisição de esquemas mentais e contacto com gravações (sobreposição), seriam explorados terminando com a leitura de novas obras para verificação. Contudo, a sobreposição de gravações não foi possível incrementar devido à necessidade de despender mais tempo e atenção nas fases e/ou estratégias iniciais, **bem como** nos estádios base da compreensão auditiva: pulsação, afinação e correlação com a execução. No entanto, foi abordada e fomentada como estratégia de estudo individual e implementada, no contexto de grupo, aulas de naipe de violas, que apesar de não ser parte integrante da amostra da pesquisa, surtiu efeito, nomeadamente a nível da articulação entre o grupo.

A perceção da pulsação afetou os alunos a nível da conceção geral da execução das obras, refletindo-se na coordenação de ambas as mãos. Deste modo, e como forma de auxiliar os alunos a perceberem e se auto-observarem procedeu-se a estratégias como caminhar na sala de aula e ao mesmo tempo “tocar” a frase sem instrumento fazendo

somente as arcadas, uma vez que por ser longa (várias notas numa arcada) originava precipitação.

As obras foram divididas por frases e motivos que os alunos tiveram de entoar, logo estudadas mais uma vez sem instrumento. A execução das cordas soltas de determinado trecho revelou-se frutífera para percepção da pulsação e condução melódica.

Neste ponto destaca-se a realização de sínkopas por parte do aluno D na execução da *Sonata em Mi m de A. Vivaldi* (2º andamento – *Allegro*) que eram acentuadas a meio sem qualquer tipo de relação com a condução melódica.

A nível da percepção da afinação, a audição foi o conceito explorado enquanto estratégia recorrente e fulcral no desenvolvimento da mesma. A audição da nota *Lá* (corda solta mais aguda pela qual se afina o instrumento), bem como das restantes cordas, fez parte da período inicial de todas as aulas, solicitando aos alunos que estivessem atentos ao som de todas as cordas. Sobre esta estratégia Pratt (2005, p.62) diz-nos que “os instrumentistas de cordas devem ser capazes de o fazer mesmo antes de retirarem os instrumentos das caixas”.

A nível de problemas concretos técnicos do instrumento, as mudanças de posição foram estudadas com notas de apoio (*ghosts notes*), segundo Rolland (1974), e entoados os intervalos das mesmas notas de apoio. O aluno A apresentou dificuldades a nível do pensamento inarmónico pelo que lia e entoava as notas sem ter em consideração a tonalidade da obra e alterações ocorrentes existentes na mesma.

Os exercícios técnicos foram abordados tendo em conta a percepção da afinação, sendo que os alunos deveriam indicar se a afinação da nota a repetir durante quatro tempos (primeiro em semínimas, depois em colcheias e por fim em semicolcheias, ou seja, trilos) estava baixa ou alta. Este exercício realizado em *Dó M* deve ser aplicado a outras tonalidades de modo a desenvolver diferentes padrões da mão esquerda, deve ainda ser coordenado com a relação peso e/ou velocidade do arco.

Ainda em relação à audição foi proposto que o aluno antes de começar a estudar uma obra tivesse uma ideia geral da mesma, explicitando as regras de “leitura à primeira-vista” (Ottutumi & Goldember, 2012, p.307) e também de identificação de padrões (McPherson, 2005; Caspurro, 2007). Por conseguinte, a memorização é fomentada por meio do reconhecimento da estrutura da obra, sendo que, para o efeito, no caso da execução de harpejos, procedeu-se à execução dos acordes presentes na obra, no piano para que auditivamente se percebessem quais as notas estruturais a serem mais apoiadas e para que estas fossem guia na afinação. Exemplo deste facto foi durante o estudo do *Capricho* nº 1 de *Campagnoli* pelo aluno A, em que o aluno falhava notas nos registos mais agudos, recorreu-se novamente à entoação. Neste ponto também Galamian (1962) advoga a necessidade de perceber a relação hierárquica entre as notas. Na música Ocidental, as notas estruturais de uma melodia quando suprimidas destituem o seu significado sendo que a

música é “uma estrutura orientada num determinado tempo, com princípio e fim” (Bigand & Poulin-Charronnat, 2012, p.60).

Outra atividade realizada foi tocar as escalas estando a tocar uma nota e a entoar a seguinte, bem como o harpejo; uma outra atividade assentou em o aluno tocar o harpejo e o professor tocar a nota fundamental do mesmo, ou tocar de forma partilhada (uma nota o professor, outra o aluno) de modo a “obrigar” o aluno a pensar na nota seguinte. Esta última estratégia pode ser implementada, quer para otimizar a afinação, quer para a distribuição do arco ou timbre. Estas últimas estratégias foram fundamentais para o aluno D, que na execução da escala de *Lá M* na 4ª posição perdia a noção de que nota estava a tocar por se tratar de uma posição aguda e em que se toca sem o auxílio das cordas soltas.

Destaca-se ainda uma outra estratégia sugerida por Pratt (2005) de tocar, por exemplo, na execução de escalas, propositadamente mal para que, ao se repetir, o nosso ouvido procure o correto. Esta estratégia revelou-se fundamental na evolução dos alunos, contribuindo para a diminuição de inúmeras repetições de determinada passagem sem efeito.

Relacionado com as competências específicas a serem desenvolvidas trabalhou-se, somente com o aluno A, a execução de cordas dobradas, tocando primeiro a nota mais grave e de seguida a mais aguda com os dedos pousados para as duas notas, mas com o auxílio do professor, ou seja, o professor de instrumento toca uma voz e o aluno outra para perceber os intervalos.

A nível da percepção tímbrica sugere-se, por parte do professor, que em detrimento de uma identificação oral de como deve executar se aplique a exemplificação de diferentes formas, sendo deste modo o aluno chamado a intervir ativamente como ouvinte crítico da sua execução, reconhecendo, por exemplo, em que notas da frase os alunos faziam ou não vibrato. Neste ponto, destaca-se a proposta de Kendall (1963), Suzuki (1983), Rolland (1974, 1986), Dobbins (2004), Deverich (2006), de criação de diferentes ritmos em cordas soltas, execução de trechos musicais em diferentes zonas do arco (talão, meio e ponta) e diferentes zonas das cordas (do cavalete à escala), bem como em diferentes dinâmicas. Esta estratégia deve ser fomentada para o desenvolvimento da percepção auditiva e para a aula não se tornar enfadante e cansativa (Swanwick, 1994).

A nível do incremento da estratégia da gravação foram também gravadas as audições dos alunos. As gravações foram analisadas em conjunto com cada aluno. No que concerne ao aluno A, na primeira audição (logo após a primeira aula), concluiu-se que o mesmo estava demasiado centrado na partitura não tendo conexão com o piano a nível sonoro e visual. Observou-se ainda a postura do aluno que segundo o próprio era o “*degredo!*”, tendo sido este aspeto alvo de especial atenção nas aulas seguintes por prevenir ainda problemas musculares. Em relação ao aluno D, destaca-se a gravação das sessões de estudo individual, uma vez que o aluno teve de estudar um estudo em diferentes posições, logo,

diferentes dedilhações. Tratou-se da execução do estudo nº 31 *de Wolfhart* em que o aluno tocou o mesmo, todo na 1ª posição, todo na 3ª posição e, por fim, todo na 2ª posição o que causou problemas a nível das mudanças de corda (mão direita) e das notas (mão esquerda), ou seja, a nível da memória cinestésica. Ao ver a gravação (gravação 1) o aluno constatou que na transposição de uma posição para a outra perdia a noção da afinação, para além de solfejar com o número de dedos (Allen, Gillespie & Tellejohn-Hayes, 1994, como citado em Makos, 2011), tendo sido proposto ao aluno tocar de olhos fechados de modo a imaginar a condução melódica do estudo. Ao analisar a mesma gravação foi feita uma pausa na qual se solicitou ao aluno que audiasse a nota que deveria estar a tocar, ao recolar a gravação o aluno comentou: “*Que desafinado!*”, confirmando-se que a sua atenção apenas estava na leitura da partitura.

Para uma menor dependência da partitura os alunos tiveram ainda que estudar as partes de piano das obras a serem apresentadas, ouvir as obras e contextualizarem-nas quanto à época e estilo, tiveram, igualmente, que ouvir gravações das obras a serem estudadas, sendo este último um aspeto que descurado.

Pré-intervenção

O questionário de pré-intervenção é constituído por quatro partes: Parte A – Dados do indivíduo, Parte B – Estratégias gerais de estudo, Parte C – Estratégias de audição e Parte D – Concentração e atitude.

Quanto ao aluno A verificou-se que implementa as estratégias gerais de forma inconstante uma vez que selecionou a opção às vezes, quando questionado se solfeja antes de tocar quando recebe uma nova partitura ou em relação ao uso do metrónomo. O facto de estudar muitas vezes do início ao fim e não ter por hábito marcar as próprias dedilhações são indicadores de pouca autonomia no estudo. É um bom indicador o facto de o aluno estudar de um andamento lento para rápido. Ao analisarmos as respostas à parte do questionário referente às estratégias de audição, podemos concluir que as únicas estratégias que o aluno quase nunca implementa são entoar a melodia e analisar as obras. Contudo, no decorrer das aulas, assim como nas gravações, notava-se que a resposta frequentemente às perguntas 2.2 (Enquanto tocas reconheces um problema de afinação com facilidade?), 4.1 (Reconheces auditivamente diferentes articulações?) e 4.3 (Imaginas as dinâmicas antes de tocar?) não correspondiam exatamente à realidade. A resposta à questão 5.2 (Costumas ouvir a gravação das obras que tocas) também não é muito fidedigna, uma vez que o aluno só começou a meio do semestre a ouvir as gravações do próprio estudo com regularidade.

No que respeita ao aluno D, as suas respostas evidenciam ser organizado solfejando com frequência (questão 1), afirmando que estuda com frequência por pequenas secções (questão 2). No questionário em análise, afirma que recorre à análise musical (questão 4, parte B - antes de tocar analiso a obra) o que não é evidenciado na lista de verificação e nas

gravações. Quanto às estratégias de audição (parte C) as respostas situam-se entre sempre e quase nunca, o que corresponde ao problema observado de lacunas a nível da percepção auditiva, nomeadamente em aspetos como imaginação das notas, para as quais devem ser realizadas mudanças de posição, reconhecimento auditivo de diferentes articulações, se imagina diferentes timbres quando está a tocar e se costuma ouvir gravações das obras que toca.

Pós-intervenção

Questionários

O questionário foi dividido em cinco grupos de questões: 1) estratégias iniciais; 2) resolução de problemas auditivos; 3) junção com piano e compreensão da obra; 4) imaginação auditiva e 5) gravação, inclui ainda uma questão final com o propósito de proceder à avaliação de todo o processo de intervenção.

Analisando as respostas comuns entre os dois questionários verifica-se que o aluno A reconhece no segundo questionário que de facto não estuda sem instrumento de forma eficaz e que quase nunca imagina os intervalos antes da realização de uma mudança de posição, recordemo-nos que no primeiro questionário respondeu às vezes. O aluno D mantém as mesmas respostas, mudando apenas a sua justificação de recurso à estratégia de estudar sem instrumento de “não sei” para “porque desta forma fico a conhecer melhor a música”. Muda de respostas nas seguintes questões:

Tabela 1. Questões com diferentes respostas entre questionários aluno D

Conteúdo da questão	Questionário pré-intervenção	Questionário pós-intervenção
1. Consegues ouvir o que estás a tocar?	Às vezes	Frequentemente
2. Imaginas os intervalos antes de uma mudança de posição?	Quase nunca	Às vezes
3. Quando estás a tocar em grupo consegues perceber se estás errado?	Sempre	Frequentemente
4. Costumas analisar/estudar a parte de piano das obras que estás a estudar?	Nunca	Quase nunca

Análise das listas de verificação

Ao analisarmos a lista de verificação referente ao aluno A, verifica-se que no primeiro item (Tabela 2) o aluno evoluiu significativamente. Em relação ao estudo das obras sem instrumento o aluno mostrou-se mais resistente a essa estratégia e na aplicação de conhecimentos de análise musical revelou mais dificuldades. A realização da ponte com as gravações e a resolução de problemas técnicos, demonstrou ser lenta, pelo que ficava surpreso ao ver as mesmas gravações com a repetição sucessiva dos mesmos erros.

Tabela 2. Lista de verificação aluno A

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Audição da nota lá	NE	NA	NE	AE	AE	BE	BE
Experiência rítmica sem instrumento	NE	NA	AE	AE	BE	NA	AE
Entoação/Audição	NE	NA	NE	AE	BE	AE	AE
Estudo sem instrumento (ex.: arcadas)	AE	NA	AE	NE	BE	AE	AE
Análise musical (frases/ motivos/harmonia)	AE	NA	NA	NE	NE	NE	AE
Resolução de problemas técnicos	AE	NA	AE	BE	NE	AE	AE
Resumo de aula e TPC	AE	NA	AE	AE	AE	AE	AE

Nota: NE – Nada evidente; AE - algo evidente; BE- bem evidente; NA - não se aplica (não teve aula devido a audição nesse tempo letivo no caso da aula 2)

O aluno D foi menos constante no primeiro item (Tabela 3), tendo progredido mais na experiência rítmica. A entoação evoluiu gradualmente e foi regular a nível da análise musical. Quanto à resolução de problemas técnicos, esta resolução, foi alcançada quando experimentava a realização do trecho a ser melhorado de diversas formas.

Tabela 3. Lista de verificação aluno D

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Audição da nota lá	NE	NE	AE	AE	AE	BE	AE
Experiência rítmica sem instrumento	AE	BE	AE	BE	AE	BE	BE
Entoação/Audição	AE	NE	AE	AE	BE	BE	BE
Estudo sem instrumento (ex.: arcadas)	AE	NE	AE	AE	AE	AE	BE
Análise musical (frases/ motivos/harmonia)	AE	BE	NA	AE	AE	AE	AE
Resolução de problemas técnicos	BE	AE	AE	NE	NE	AE	AE
Resumo de aula e TPC	AE	AE	BE	AE	AE	BE	BE

Nota: NE – Nada evidente; AE - algo evidente; BE- bem evidente; NA - não se aplica (não foi implementada)

Análise das gravações

Começamos por analisar o aluno A. Na primeira gravação (pré-intervenção) verifica-se que o aluno define uma estrutura: afinação, exercícios e posteriormente reportório, recaindo os seus problemas recaem nas estratégias. Evidenciou descuido com a afinação, aspeto que melhorou nas gravações seguintes, realizou os exercícios, nomeadamente de mudanças de posição, realizando intervalos errados apesar de não serem exercícios escritos. Na segunda gravação revela mais cuidado, no entanto, na fase pós-intervenção, não recorreu a nenhuma gravação incrementada nas aulas lendo a obra de início ao fim com problemas de andamentos (pulsação) sem nexo, o que coincide com o seu questionário final. A última aula do aluno foi gravada de modo a realizar uma síntese das estratégias implementadas.

De seguida analisamos o aluno D. As gravações evidenciaram evolução, nomeadamente a nível da afinação do instrumento, mesma pressão para as duas cordas, embora não tenha cantado a nota lá. Observou-se que a organização individual do aluno assentava em estudar o que ele considerava carecer de especial cuidado. Na última gravação recorreu à entoação, estudando sem instrumento, mas continua a não dividir as obras em partes estruturais. Ainda na última gravação do estudo individual de pós-intervenção, verificou-se que o aluno se alienou mais da partitura ao estar a estudar os acordes presentes na obra de memória observando-se. Revelou, por conseguinte, mais liberdade e mais facilidade na execução de diferentes articulações na audição.

Discussão

Analisando os diversos dados recolhidos verificou-se que o questionário de pré-intervenção comprova que os alunos tinham pouca perceção de como realmente eram as suas sessões de estudo. O aluno A, que afirmou que estudou melhor por saber que iria ser gravado, ficou estupefacto ao ver que na sua primeira gravação do estudo individual cometia sempre o mesmo erro. O mesmo aluno do questionário de pré-intervenção para o de pós-intervenção, quando questionado se reconhece com facilidade um problema de afinação, troca a resposta às vezes para quase nunca. Ao longo de todo o processo este aluno mostrou-se mais autocrítico, mas não melhorou substancialmente a sua forma de estudar. Em relação a este aluno, destaca-se que as sessões de estudo inicialmente eram mais curtas por achar que estava a estudar de forma adequada.

No que concerne ao aluno D, as respostas, de um questionário para o outro, mudam no sentido positivo, uma vez que passou a ter mais facilidade em audiar as notas que deveria tocar, por exemplo na execução de uma mudança de posição, o que também é verificável nas gravações.

Salienta-se da implementação do projeto, o incremento de diversas estratégias no decorrer de uma aula de instrumento tais como, a audição das cordas soltas do instrumento na afinação do mesmo, a entoação de trechos musicais, o estudo das obras sem instrumento, o recurso à análise musical e o recurso à gravação, como fulcrais para a resolução de problemas/lacunas a nível auditivo como a percepção da pulsação, percepção da afinação e timbre. Emana ainda a importância destas estratégias no potenciamento de uma compreensão mais alargada do discurso musical e no desenvolvimento da expressão musical.

O envolvimento por parte do professor e investigador na exemplificação de um trecho musical de diversas formas (correta e incorreta) perante os alunos foi fulcral para o desenrolar das aulas e para atingir os objetivos propostos, destacando-se as estratégias implementadas na execução de harpejos (harpejo partilhado) que tornaram as aulas mais dinâmicas, assumindo-se a perspetiva de Green (2002), de passagem de modelo unilinear de imitação.

Tendo em conta a dependência contextual, optou-se por combinar um ensino de ordem tecnicista com a intenção de compreensão da retórica musical desenvolvendo as atividades com as estratégias mencionadas orientadas para o desenvolvimento da autoaprendizagem por parte dos alunos, nomeadamente recorrendo ao constante questionamento. Em relação às sessões de estudo individual, por não se tratar de uma intervenção/investigação sobre a autorregulação, verificou-se que as gravações fomentaram este aspeto para além de tornarem exequíveis os objetivos ii e iii do projeto (ii - promover um estudo individual mais produtivo com vista à otimização da performance; iii - verificar se os alunos aplicam as técnicas implementadas no contexto de sala de aula no seu estudo individual), confirmando a questão levantada de como explorar uma audição musical mais cuidada na prática do estudo de Viola d'arco.

Apesar de não se ter verificado uma mudança significativa das práticas de estudo individual, a pertinência das estratégias ficou explanada e, sobre todo o processo, os alunos consideraram que o mesmo foi frutífero. Este último ponto é evidenciado pela reposta do aluno D, no questionário de pós-intervenção, que considerou que o recurso à gravação permitiu avaliar a sua afinação e permitiu, bem como ver se o aluno preparava o que vai tocar, nomeadamente a nota em que começa determina passagem tocando.

Limitações do Estudo e Considerações Finais

Ao longo de todo o processo de investigação procedeu-se a uma planificação cuidada explorando novas práticas pedagógicas e práticas reflexivas por parte de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos).

Uma vez que a investigação teve lugar num curto espaço de tempo, consideramos ser necessário o aprofundamento dos pressupostos enunciados em futuras investigações,

sendo, na nossa perspectiva, necessário alargar a investigação a um espectro mais abrangente de alunos, bem como em diferentes estabelecimentos de ensino.

Conclusões

Os objetivos propostos para este trabalho foram atingidos, uma vez que os alunos ficaram mais sensibilizados para a questão colocada e centraram a sua atenção nas sessões de estudo para perceberem melhor as suas performances. Ficaram ainda despertos para a audição de obras e para a utilização da gravação como estratégia de otimização da performance. O incremento de atividades mais dinâmicas em contexto sala de aula, que potenciem o desenvolvimento auditivo em harmonia com o desenvolvimento técnico, foi profícuo para a reflexão em torno das práticas pedagógicas da sala de aula por parte dos docentes.

Salienta-se ainda que o trabalho focalizado no desenvolvimento auditivo deve ser incrementado desde a primeira aula de música de modo a prevenir as lacunas apresentadas em estados avançados do desenvolvimento musical em futuros profissionais, nomeadamente no ensino superior. Destaca-se a importância do incremento destas práticas, de uma forma estruturada, em faixas etárias menores até porque os esquemas mentais são mais facilmente desenvolvidos em idades mais tenras (McPherson, 2005; McPherson & Hallam, 2012).

Conscientes de que o trabalho auditivo deve ser potenciado em consonância com uma perspectiva mais criativa, destaca-se a aprendizagem por ouvido, advogada por autores como Green (2002) e McPherson (2005), como estratégias a serem exploradas.

A separação do ato de compor (criar) e ato de ouvir, que começou a ser advogada no Classicismo, resultou na separação das diversas componentes da música em disciplinas que, nos nossos dias, se identificam numa estrutura curricular fragmentada (Vieira, 2014). Neste sentido, o incremento de práticas que proporcionem a interdisciplinaridade na aula de instrumento com as disciplinas de História da Música e a Análise Musical (Otutumi & Goldemberg, 2012) são de extrema importância, uma vez que compreendem a aprendizagem musical como um todo, para que os músicos não se limitem a imitar os seus professores e ouçam música num sentido mais abrangente. Não serão os alunos capazes de realizar as suas próprias cadências para os concertos que têm de executar? Deixamos a questão.

Por fim, sublinha-se ainda a importância de alargar a discussão a toda comunidade educativa e aos diferentes ramos de ensino artístico de música.

Referências

- Araújo, A. F. (2011). *Otimização do estudo individual na aprendizagem de viola d'arco*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Bamberger, J. (1991). The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence by Jeanne Bamberger. In M. R. Campbell (Ed.), *Bulletin the Council for Research in Music Education* (pp.75-77). University of Illinois Press. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/40318600>.
- Barbosa, M. F. S. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórica-cultural*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Bhering, C. (2003). *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Bernardes, V. H. (2000). *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2012). Tonal Cognition. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 59). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe*. Dissertação de Doutorado em Educação Musical. Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Caspurro, H. (2007). Audição e Audição - O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16-27. Recuperado de: <http://www.mulheravestruz.pt/DocenteInvestigacao.php> em dezembro, 23 de 2013.
- Covington, K. (2005). The Mind's Ear: I Hear Music and No one is Performing. In College Music Society. *College Music Symposium*, 45, 25-41. Retrived from: <http://www.jstor.org/stable/40374518>
- Deverich, R. K. (2006). *How did they learn? An overview of violin pedagogy with an Emphasis on Amateur Violinists*. Disponível em: <http://www.violinonline.com/amateurmusiciansinamerica.htm>
- Dobbins, J. (2004). Step by Step – vol 1, viola. Londres: Oxford.
- Erickson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (1), 75-87.
- Freytmuth, M. (1999). *Mental Practice and Imagery for Musicians: A Practical Guide for Optimizing Practice Time, Enhancing Performance, and Preventing Injury*. Washington, Estados Unidos da América: Integrated Musician's Press.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. New Jersey: Prentice - hall, Inc.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. William (Ed.). *Musical Excellence - Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 121- 139). Oxford: Oxford University Press.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. New York: Ashgate Publishing Company.
- Green, L. (2010). Musical "learning styles" and "learning strategies" in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42–65. Retrieved from: <http://pom.sagepub.com/content/40/1/42>. doi: 10.1177/0305735610385510.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop out in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116-132. doi:10.1177/0305735698262002.
- Hallam, S. (2001a). The development of meta-cognition in musicians: Implications for Education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. doi: 10.1017/S0265051701000122.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Educations Research*, 3(1), 7-23. doi: 10.1080/14613800020029914.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, L., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practicing strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. doi:10.1177/0305735612443868.

- Harris, P. (2006). *Improve your teaching! An essential handbook for instrumental and singing teachers*. England: Faber Music Ltd.
- Jorgensen, H. (1998). *Planlegges loving? [Is practice planned?]*. Oslo, Norway: Norwirgian Academy of Music.
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4, 105-119.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition - The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, Gary S. (2007). *Manual for ear training and sight singing*. New York: Norton.
- Kendall, J. (1963). The resurgent String Program in America. *Music Educators Journal*, 50(1), 45-48.
- Krampe, R. Th. & Ericson, K. A. (1996). Deliberate practice and elite musical performance. In J. Rink. (Ed.), *The practice of performance - Studies in musical interpretation* (pp. 84-102).
- Magalhães, E. (2013). *O Trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta metodológica*. Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Música. Universidade do Minho, Braga.
- Makos, K. (2011). An Investigation into Beginning string players' instrumental intonation accuracy in relationship to stabilized tonal music aptitude and vocal intonation accuracy (Unpublished master's theses). University of Delaware, United States of America.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), pp. 5-36.
- McPherson, G., & Hallam, S. (2012). Musical Potencial. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Phychology* (pp. 255-264). Oxford: Oxford University Press.
- Oare, S. (2014). Aural Image in Practise: A Multicase Analysis of Instrumental Practice in Middle School Learners. *Update Applications of Research in Music Education*. doi:10.1177/8755123314550415
- Otutumi, C. H., & Goldemberg, R. (2012). Leitura à primeira vista, memorização e disciplina percepção musical nos cursos de música brasileiros: breves considerações. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 296-315). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.
- Panaro, P. (2010). Percepção Musical: Principais críticas e propostas metodológicas. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (pp. 360-369).
- Parra, J. M., Harper, N. L., & Coimbra, D. d. (2012). Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 183-217). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.
- Portela, C. (2011). *Excertos Musicais como estratégia rítmica de Formação Auditiva*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pratt, G. (2005). *Aural awareness - principles and practice*. New York: Oxford University Press.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos do CCPA II.
- Rolland, P. (194). The teaching of Strings – Principles and problems, teaching approach and class techniques. *Educators Journal*, 33(5), 34-59. Retrieved from: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3388480?uid=2&uid=4&sid=2110181881291>.
- Rolland, P. (1986). *The Teaching of action in string playing*. USA: Boosey & Hawkes.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliege & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-190). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309. doi:10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences: Sage University Papers Series on Qualitative Methods*, 48. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love. The Classical Approach to Talent Education*, (2ª ed.). Miami: Summy-Birchard.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge.
- Varvarigou, M. (2014). 'Play it by ear' - teachers responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons. *Music Education Research*, 16(4), 471-484. doi: 10.1080/14613808.2013.878326.
- Viegas, R. J. (2012). *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de ensino ao piano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aveiro, Aveiro.

-
- Vieira, H. (2014). Políticas Educativas e Pedagogia Musical - Educação Musical para todos: por uma política de participação no ensino de música. Em M. H. Vieira, & A. Cachada, *Pensar a Música II* (pp. 62-85). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães; Universidade do Minho.
- Walker, C. (2010). *Intonation in the aural-skills classroom*. Master's Theses. University of Massachusetts - Amherst, Massachusetts, United States of America.
- Wohlman, K. (2013). *Ear-tudes: an ear training method for the collegiate tubist*. Doctoral Dissertation. University of Iowa, United States of America. Retrieved from: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4791&context=etd>.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 26/89 (1989). Cria as Escolas Profissionais. Diário da República, 1ª Série, 18, 246-249.
- Decreto-Lei n.º 26/89 (1993). Regulamentação das Escolas Profissionais. Diário da República, 1ª Série - A, 58, 1090-1094.

Optimization of the aural accuracy in the individual practice of viola: an exploratory research based on the inner ear training

Abstract

The present work, was developed under the master's degree in music education at Universidade do Minho, emerged from the need to reflect on the impact of classroom practices in the development of aural accuracy in music students. It was observed that, often, the music students presented some particular gaps in aural perception such as the sense of pulse or pitch, so, the empirical investigation was design in order to present strategies that potentiate the prevention / solution for the mentioned gaps in all the stages of musical development with strategies such as audiation. The correlation in instrument instruction between instrumental lessons and individual practice sessions was investigated, taking into account two approaches: the Alto lessons and the individual practice sessions in order to optimize performance. Taking into account the needs of the specific context in which the research took place - the Escola Profissional Artística do Vale do Ave, the present empirical investigation aims to explain the importance of fostering students' auditory acuity and to highlight the relationship between Musical Pedagogy and Instrumental Teaching. The adopted research methodology is based on the Action-Research with exploratory nature. The combination of the various data collection techniques, such as Pre (Base line) and Post intervention surveys, Observation Grids, Checklist and Video Recording of the student's practice allowed a joint reflection among the various actors involved on the impact of strategies implemented in the classroom, and also allowed to verify if the students applied the strategies increased in the classroom in order to evaluate/percept their performance. The triangulation of the collected data revealed that in fact the aural accuracy must be fomented and it enhances the autonomy of the students. The use of video recording (practice sessions and auditions), and the exercises implemented in the classroom context, proved to be effective in fostering auditory perception, thus an excellent vehicle for performance optimization, however the short space of time did not allow wider results.

Keywords

Performance and instrumental instruction, individual practice, didactics of the instrument, aural accuracy.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018

Brincar às histórias: Contributos para uma caracterização do livro-boneco para a infância

Diana Martins¹, & Sara Reis da Silva²

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: dianamaria20008@gmail.com

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo

Com o presente estudo, pretende-se esboçar uma definição/caracterização do livro-boneco, objeto inscrito na literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário extratextual, distinguindo-se esta como um sistema ou uma manifestação estética heterogénea e complexa tanto ao nível verbal, como no domínio visual e/ou gráfico. Por via da mobilização de conceitos e de matérias do domínio dos Estudos Literários, da História, da Análise e Hermenêutica Textual, elencar-se-ão as estratégias (verbais e ilustrativas) e/ou mecanismos retórico-estilísticos mais relevantes desta tipologia, demarcando-o, assim, de outras categorias também compreendidas no âmbito do livro-brinquedo ou, em termos mais latos, do livro-objeto. Será feita uma abordagem interpretativa de um corpus exemplificativo, composto por cinco obras, todas publicadas no século XXI, tendo em vista, portanto, a definição deste (sub)género editorial e/ou literário.

Palavras-chave

Literatura para a infância, livro-brinquedo, livro-boneco, literacia.

Introdução

Necessariamente breve, este estudo afigura-se, em nosso entender, inovador e pertinente, atendendo ao facto da crescente e plural oferta editorial de livros-brinquedo carecer ainda de investigação académica. Convém lembrar que esta concisa análise teórica se inscreve numa pesquisa mais vasta empreendida em torno do livro-brinquedo – uma investigação intitulada *O lugar do livro-brinquedo na infância: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios* (título provisório) -, trabalho que temos vindo a concretizar no âmbito do curso de Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Literatura para a Infância, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva.

Para a concretização dos propósitos já enunciados, procedemos à definição de um *corpus* textual a partir de critérios como a simplicidade e brevidade dos textos, a variedade de estruturas narrativas, por exemplo, a multiplicidade de relações texto-imagem, o cuidado ao nível das características externas e de natureza paratextual, a diversidade de composições gráficas (por exemplo, ao nível do próprio material de composição/produção do livro) e a variedade de registos plásticos/técnicas plásticas. Assim sendo, o *corpus* textual representativo e que constituirá o alvo da nossa análise neste estudo compreende os seguintes títulos: *O gatinho Pompom* (2000, Civilização Editora); *A lua* (2001, Porto Editora), de Eli A. Cantillon; *A tartaruga divertida* (2004, Panini Books); *Livro-brinquedo: A rã* (2005, Ambar), de Kenny E. Rettore; e, finalmente, *Eu quero ser...* (2016, Edicare), de Seb Braun.

Para uma definição/caracterização do livro-boneco para a infância

“Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2000 cit. por Tomás & Fernandes, 2014). Partimos desta afirmação para assinalar o facto de a literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário extratextual se demarcar, nas últimas décadas, pela publicação de volumes que primam pela ludicidade e, consequentemente, por possibilitarem uma acentuada desformalização do gesto tradicional de ler. Com efeito, a leitura, não raras vezes, a leitura sensorial destas publicações¹, carece da ação e das decisões do leitor, que se pretende colaborativo, tornando estes objetos próximos do domínio do entretenimento, do jogo e do brinquedo (Tabernero, 2017). Relembre-se que “certaines idées découvertes au sein des livres et de leurs procédés d’animation sont employées dans les technologies actuelles et les applications multimédias” (Pelachaud, 2016) o que faz destes volumes artefactos de “destinatário amplo e abrangente” (Ramos, 2017).

¹ A este respeito vide, por exemplo, o volume organizado por Ana Margarida Ramos (2017), intitulado *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*, dedicado a esta temática.

Inscritos nesta tendência, os livros-brinquedo², objetos cuja configuração gráfica - ao nível da dimensão/do formato (muitas vezes, reduzido, por exemplo), do material (tecido ou esponja, por exemplo), etc. – se distingue das mais comuns, revestem-se de uma notória essência interativa, apelam ao manuseamento livre e à promoção informal e frutiva de conhecimento e a uma competência de leitura que terá de ser naturalmente plural, porque reclama a decifração de códigos conjugados e/ou de signos tão diversos como os convencionais (ou seja, a palavra), e signos icónicos (ou seja, as ilustrações). De entre o extenso número de tipologias aglutinadas nesta categoria - como os livros *pull-the-tab*, livros com sons, livros-fantoches³, livros *pop-up*, livros de banho⁴, livros *lift-the-flap*, livros-concertina, livro *mix-and-match*, livros-puzzle e de encaixe, etc. –, destacam-se também os livros-boneco.

Com efeito, estes volumes aproximam-se daquilo que Jean-Charles Trebbi, no desdobrável presente no final da obra *El arte del pop-up. El universo mágico de los libros tridimensionales* (2012), documento que integra diversos esquemas explicativos, caracteriza como estando inscritos nas técnicas de encadernação, denominando-os de “livro silueta/títere⁵ [sic]”, diferenciando-os em “dos tipos de libros: los recortados en forma de objetos o personajes, y aquellos en los que la cabeza las piernas del personaje se articulan mediante remaches”. Os livros-boneco que analisaremos aproximam-se, no entanto, mais do primeiro tipo, aquele que arriscamos traduzir por “livro-silhueta”. Desta forma, as páginas ou o formato do livro apresentam-se recortados ou devidamente estruturados para se aproximarem da silhueta ou imagem física/corporal dos protagonistas, variando entre a impressão em papel cartonado ou em tecido. De facto, os objetos em causa, quando impressos em tecido, caracterizam-se pela proximidade com o peluche, com uma configuração semelhante à do animal ou personagem protagonista da narrativa, podendo mesmo tornar-se objetos queridos e próximos do estatuto de brinquedo na vida dos mais pequenos. Recorrendo a várias cores e texturas, as páginas dos livros encontram-se, por vezes, cozidas no verso ou barriga do peluche, sendo fechadas por uma tira com velcro. Há,

² “Ainda que partilhando certas afinidades que questionam a fixidez narrativa no que respeita à própria sucessão actancial, convém ressaltar que, enquanto o livro-jogo se encontra sujeito a regras, no livro-brinquedo, sobressai, sobretudo, o carácter livre inerente também ao próprio potencial contacto físico” (Martins, 2017, p. 27).

³ A estes respeito importa fazer referência à conferência *Histórias Vivas: Contributos para uma caracterização do livro-fantoches*, inserida nos 22º Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil e Juvenil, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, realizado a 10 de Março de 2017.

⁴ Vide, por exemplo, o artigo de Diana Martins e Sara Reis da Silva (2016), intitulado “Banhos com história(s): contributos para uma caracterização do livro de banho”, constante no volume *Confia. 4th International Conference on Illustration & Animation*.

⁵ No que respeita a estes últimos, já tivemos oportunidade de realizar um breve estudo sobre os livros-fantoches nos 22º Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil e Juvenil, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, apresentado a 10 de Março de 2017, numa comunicação intitulada “Histórias Vivas: Contributos para uma caracterização do livro-fantoches”.

ainda, aquelas obras que são impressas em cartão/papel recortado de acordo com a silhueta do protagonista. As publicações em apreço distinguem-se, desta forma, por um formato inusitado e, por vezes, reduzido, o que faz com que estes sejam objetos capazes de seduzirem os pequenos leitores. Em termos gerais, caracterizam-se, igualmente, pela concisão e simplicidade textual, ficcionalizando temáticas diversas e próximas do interesse dos mais novos, e pela exploração de uma forte componente visual, baseada em cores atrativas e/ou, também, contrastantes, substantivada, ainda, em ilustrações de contornos delimitados e formas planas. Algumas das obras analisadas fazem uso de estratégias físicas (como a exploração de texturas, de abas que se devem levantar, por exemplo) e/ou de interpelações diretas ao leitor, incitando este último a uma receção ativa e causando surpresa e entusiasmo face à leitura. Recorde-se, aliás, que, quando se trata de bebés e de crianças mais pequenas, a ação lúdica, por vezes, acaba por se circunscrever, essencialmente, à exploração sensorial. Assim, “a criança ainda bebé não o manuseará [o livro] da mesma forma que outra maior, isto é, o aspeto físico do livro recebe uma atenção redobrada, já que o suporte em formato de papel é de grande fragilidade para as crianças que o colocam na boca, manuseiam rapidamente, sem muito cuidado, até porque ainda não incorporam os rituais que circundam o ato da leitura” (Debus & Silveira, 2017). Em consequência, “nos primeiros anos de vida, o livro é/tem de ser encarado como um brinquedo (...)” (Ramos & Silva, 2014). Esta é, na verdade, uma perspetiva e/ou uma aceção ainda bastante recente, pois “ce n’est qu’à partir du XIXe siècle que les notions de plaisir et de divertissement sont introduites dans le livre pour enfants. À partir du XXe siècle, l’enfant manipule lui-même les livres. Il est libre de les toucher, de les lire et des relire, encore et encore” (Pelachaud, 2016).

Assim, e sem pretensões de exaustividade importa, talvez, lembrar que, na literatura teórica, não é raro depararmos com os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, sendo estes objeto de referência indistinta (Ferland, 2006; Kishimoto, 1998), em particular, em reflexões dedicadas à dupla jogo e brincadeira, sendo, neste último caso, frequentemente evidente um “uso indiferenciado no corpo do texto para idênticas significações” (Silva, 2010). Os próprios dicionários de língua portuguesa e enciclopédias não delimitam de modo inequívoco os referidos termos. Na verdade, “o brinquedo tanto pode significar objeto com que as crianças brincam, como jogo ou divertimento de criança, como, ainda, brincadeira; brincadeira pode ser um jogo e um jogo configurar uma brincadeira” (*idem, ibidem*).

Na perspetiva de Brougère (1995 cit. por Silva, 2010), é a existência de regras que permite estabelecer uma distinção entre jogo e brincadeira. Desta forma, de um modo oposto ao do jogo, na brincadeira, as regras surgem no decurso da própria ação, que sendo alvo de atenção somente após o consentimento de todos os agentes, perduram apenas enquanto a atividade se der (Silva, 2010). Com efeito, a brincadeira, ainda que “imbuída da mais verdadeira e pura essência da noção de jogo” (Huizinga, 2003), caracteriza-se por ser

um ato livre e espontâneo da criança, de “cariz por natureza indomável, aleatório e incerto” (Brougère, 1995 cit. por Silva, 2010) ao qual a criança se dedica por mero prazer/diversão, pois “brincar não tem outra finalidade além de si próprio; a criança brinca para brincar” (Ferland, 2006).

Com efeito, o prazer é uma condição inerente à brincadeira, fazendo com que esta atividade esteja associada a um estado de espírito singular ou a aquilo que Ferland (2006) entende por atitude lúdica, que se substantiva na necessidade de “ser-se espontâneo, [de] recorrer ao sentido de humor, [de] ser-se curioso e imaginativo, [de se] ter gosto em correr riscos e tomar iniciativas” (Ferland, 2006). Por consequência, Ferland (2006) distingue o brincar como “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico” (Ferland, 2006). Assim sendo, para Winnicott, a brincadeira e o brincar são entendidos como talvez a única ocasião na qual a criança goza de “liberdade de criação” (1975 cit. por Silva, 2010), além de que, brincar não se circunscreve somente a um pensar ou desejar, antes está intrinsecamente ligado ao fazer (Winnicott, 1975 cit. por Rosado, 2014). Para Kishimoto (2000), a brincadeira deve ser entendida como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Por sua vez, o brinquedo pressupõe uma manipulação ausente de regras pré-determinadas, ou seja, uma indeterminação/abertura quanto ao uso e uma relação próxima com a criança, sendo um objeto concebido ou, somente, utilizado como tal (Fantin, 2000; Ferland, 2006; Kishimoto, 1998). Na verdade, o brinquedo é entendido como um instrumento que incita à brincadeira, um objeto substituto dos objetos reais e que depende do uso e do prazer para existir como tal, uma vez que “o brinquedo não faz a brincadeira e a brincadeira nem sempre requer brinquedos” (Ferland, 2006), funcionando, ainda, por vezes, como um mediador na interação com os outros (Fantin, 2000). Em termos genéricos, o brinquedo é “um suporte que manifesta seu caráter mesmo quando não está em atividade” (Fantin, 2000). No entanto, dependendo do contexto em que é usado, um mesmo objeto pode assumir-se como um brinquedo ou como material pedagógico. Com efeito, nas ocasiões em que o intuito de aprendizagem de conceitos ou de desenvolvimento de competências prevalece, o objeto brinquedo perde o seu carácter lúdico e passa a assumir-se como material pedagógico.

No que respeita à relação que a criança estabelece com o brinquedo, é possível verificar que, numa primeira fase, o brinquedo, enquanto objeto, comanda o comportamento das crianças mais pequenas, prevalecendo sobre a imagem ou significado. Neste período, a situação imaginária encontra-se explícita, enquanto que as regras que norteiam as ações permanecem ocultas. Com o crescimento da criança, sucede-se o oposto: a imagem ou significado condicionam o uso do objeto, até que “a ação regida por regras

[explícitas] começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos” (Vygotsky, 1984 cit. por Fantin, 2000). A situação imaginária relativa ao jogo encontra-se, então, oculta.

O brinquedo pode, igualmente, ser visto como um objeto cultural provindo de um determinado contexto histórico-social, uma vez que abarca os elementos culturais e tecnológicos advindos desse mesmo contexto (Fantin, 2000; Kishimoto, 1998). De facto, o brinquedo corporiza a forma como os adultos interpretam o mundo dos mais pequenos, “os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época” (Brougère, 1998), e assume a configuração que os mesmos interpretam como exigível aos olhos da criança. Acresce-se o facto do referido objeto conservar, igualmente, os valores, o modo de pensar e de agir daquele que lhe deu forma, tendo por base a memória e a imaginação do seu criador. Deste modo, além do contexto atual, o brinquedo reflete “uma visão idealizada do passado do adulto” (Kishimoto, 1998), assumindo-se como um objeto no qual “a imagem também deve seduzir o adulto e representar sua relação com a infância” (Fantin, 2000).

Até ao século XVIII, os brinquedos eram usados de modo indistinto por ambos os sexos, e tanto por adultos como por crianças. Contudo, com a chegada do capitalismo, o evoluir da industrialização, e a atribuição de fins lucrativos ao brinquedo, este “subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (Benjamin, 1984 cit. por Volpato, 1999), afastando-se progressivamente, durante o século XIX, do aprazível tamanho diminuto. Deste modo, “o que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, torna-se objeto destinado a um público alvo, com um fim em si mesmo” (Volpato, 1999).

No entanto, como salienta Benjamin, “é a imaginação da criança que transforma os objetos dados pelo adulto em brinquedos” (1984 cit. por Fantin, 2000), “nunca se deixando subjugar pelo conteúdo imaginário do brinquedo” (Benjamin, 2005 cit. por Silva, 2010). Efetivamente, se, como exposto anteriormente, o brinquedo depende do uso e do prazer para existir como tal, é o sentido lúdico que lhe é incutido que confere o estatuto de brinquedo aos brinquedos particularmente criados para a criança, e os distingue de meros objetos (Kishimoto, 1998).

No entanto, desde sempre, as crianças foram capazes de transformar recursos naturais em brinquedos, isto é, “brinquedos naturais” (Silva, 2010). A par destes brinquedos oriundos da natureza, é de referir a existência, no século VII a.C., na civilização grega, de brinquedos criados para o efeito, algo, inclusivamente, observável na civilização romana (Manson, 2002 cit. por Silva, 2010).

Convém, ainda, lembrar que a história do brinquedo se encontra intrinsecamente relacionada com a mudança de lugar da criança na sociedade (Fantin, 2000). Efetivamente, durante um longo período, as crianças compartilhavam das mesmas atividades dos adultos. Como se sabe, até ao século XVII, as primeiras eram vistas como um ser passivo, um adulto em miniatura.

Análise do Corpus Textual

Segue-se, agora, a análise dos volumes exemplificativos, todos estrangeiros, embora traduzidos e editados em Portugal, da tipologia de livros-boneco.

Tomamos como ponto de partida *O gatinho Pompom* (2000), da Civilização Editora, um volume impresso em papel cartonado e recortado de acordo com a silhueta de um gato. Tirando partido da expressividade do registo fotográfico, o volume estrutura-se em torno do jogo das escondidas entre dois gatinhos de ar simpático, o que facilita a adesão dos mais pequenos. Tico toma a iniciativa de se esconder, tentando, para isso, socorrer-se de diversos objetos facilmente reconhecíveis, até que Pompom o consegue encontrar dentro de uma mochila. Destaque-se o recurso a uma breve adjetivação e a frases do tipo interrogativo, bem como a opção pela apresentação das figuras e/ou objetos sobre fundo branco e liso, o que facilita o processo de discriminação visual.



Figura 1. Capa de *O Gatinho Pompom* (2000)



Figura 2. Ilustrações de *O Gatinho Pompom* (2000)

A lua (2001), de Eli A. Cantillon, editado pela Porto Editora, é um objeto gráfico em forma de lua de tecido almofadado que, na capa, apresenta o olho aberto e, na contracapa, o olho fechado, o que indicia a sucessão temporal relativa à narrativa ficcionalizada. Sob a forma de um discurso poético, que se caracteriza por uma narrativa de estrutura simples e

linear, tematiza-se a ida para a cama⁶ de uma personagem infantil, em contraposição com o despertar da lua. Desta forma, num discurso narrado pela voz deste menino, que se encontra na cama acompanhado pelo seu ursinho de peluche, na página esquerda, é dado a conhecer todo um ritual relativo ao “trabalho” da lua, que passa pela despedida da terra e das crianças, seguindo-se do “apagar da luz do dia”, dando-se início à canção de embalar e, finalmente, à luz do luar. Assinale-se o fato de esta publicação dispor de um cordel que faz soar uma melodia. O discurso pictórico socorre-se de cores predominantemente frias pela abundância do azul (que dão conta do passar do tempo pela alternância dos tons de fundo), não sendo, porém, isento de cores quentes relativas à luz da lua, por exemplo. Servindo-se de figuras delimitadas, toma como estratégia a apresentação a cada página esquerda dos elementos mais relativos à terra, ilustrando, nas páginas direitas, as ações protagonizadas pela lua. A ação culmina com a inversão de papéis, já que, agora, o menino acorda e acena à lua pela janela em jeito de agradecimento, enquanto esta se vai deitar. Refira-se que “o recurso a uma certa autorreferencialidade, visível na opção pela sobreposição do tema do livro e do seu uso principal, sugere a presença de elementos que permitem uma leitura complexa, em resultado da *mise en abîme* (...)” (Ramos, 2017).



Figura 3. Capa de *A lua* (2001)



Figura 4. Contracapa de *A lua* (2001)

⁶ A respeito dos livros dentro desta temática, refira-se o artigo de Ana Margarida Ramos (2017), intitulado “Livros de embalar: sono e sonhos com texturas”, inscrito no volume organizado pela mesma autora *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*, editado pela Tropelias & Companhia.



Figura 5. Páginas de *A lua* (2001)

O álbum *A tartaruga divertida* (2004), editado pela Panini Books, inscreve-se numa apelativa coleção de livros de tecido que assumem a configuração de peluche. Trata-se de uma coleção visivelmente rica em estímulos visuais, táteis e mesmo sonoros. Nas “costas” destes objetos, encontram-se as páginas de tecido fechadas por um velcro, com a inscrição “abrir”. Neste volume, todas as ações decorrem no fundo do mar. Distinguindo-se pela economia lexical, o discurso verbal assenta em frases soltas, de cariz descritivo, na terceira pessoa, e que dão a conhecer os comportamentos de alguns animais marinhos, não obedecendo a uma ordem lógica ou cronológica. Apelando a uma constante interação, a componente imagética, indiscutivelmente acentuada, dispõe de pequenas figuras de tecidos diferentes (alguns com plástico no seu interior que produz um ruído, quando manuseado) que convidam os mais pequenos ao jogo do tapa e destapa, semelhante ao dos volumes *lift-the-flap*. Note-se, ainda, a presença de um pequeno cavalo marinho, também de tecido, preso por um fio, que pode ser colado e descolado por meio de um velcro. De notar, ainda, as interpelações diretas ao leitor, como “Se queres brinca agora com as estrelas do mar” ou a enguia elástica diz: “Vem comigo e divertir-te-ás!”. A ilustrar esta última, a publicação encerra, apresentando essa pequena figura tridimensional (efetivamente, elástica) no interior de uma pequena abertura.



Figura 2. Livro *A tartaruga divertida* (2004)



Figura 1. Páginas de *A tartaruga divertida* (2004)

Avançamos, de seguida, para a análise um volume intitulado *Livro-brinquedo: A rã* (2005), de Kenny E. Rettore, editado pela já extinta Ambar. Dispondo, igualmente, de outros títulos tais como *Livro-brinquedo: A Meg*, *Livro-brinquedo: A Abelha*, ou *Livro-brinquedo: A tartaruga*, por exemplo, à semelhança da coleção na qual se inscreve o último volume acima analisado, também esta goza de um elevado impacto na apreciação estética, já que se trata de um volume de tecido próximo do peluche. Com efeito, trata-se de uma pequena rã (de tamanho mais reduzido comparativamente com o anterior) de quatro patas esticadas e camisola às riscas vermelhas e brancas, que na zona da cauda apresenta um fio que, uma vez puxado, faz vibrar este objeto. Na zona do abdómen, encontram-se as páginas do livro de tecido cozidas e fechadas por uma tira com velcro. Este volume é dotado de uma componente verbal bastante apelativa, assente no discurso direto, na repetição constante da frase do tipo interrogativo “Croac, Croac, eu sou uma rã! Tu sabes cantar?”, e na exploração de sons onomatopaicos. Num discurso verbal simples e muito breve, de estrutura dialógica repetida e acumulativa, sucede-se o encontro da protagonista com os restantes actantes animais a cada página, nomeadamente, uma cobra, um leão, um macaco e um tigre. A ação culmina com a presença de um pássaro que também possui a mesma competência de canto, pelo que se cumpre, deste modo, o desígnio que dá início ao relato, no qual a rã incita, diretamente, à colaboração do leitor “Ajuda-me a encontrar um amigo que cante comigo”. A arquitetura visual desta obra tira partido de figuras estilizadas, coloridas e planas, de contornos fortes.



Figura 8. Livro-brinquedo: *A rã* (2005)



Figura 9. Páginas de Livro-brinquedo: *A rã* (2005)

Terminamos com um volume editado pela Edicare, *Eu quero ser...* (2016), de Seb Braun. Trata-se de um livro de imagens arquitetado a partir da frase do tipo interrogativo presente no peritexto final “O que queres ser quando cresceres?”. Esta obra é ideal para a aquisição de vocabulário pela identificação dos diversos objetos e utensílios característicos de cada profissão retratada. Distinguindo-se pelo formato recortado em papel cartonado semelhante à silhueta de uma criança, cada página esquerda apresenta uma personagem infantil trajada com o uniforme característico da profissão (um fato de astronauta, o uniforme de bombeiro ou a bata de veterinária, por exemplo). Consequentemente, na página ímpar, encontram-se reunidos vários utensílios e veículos usados em cada profissão (o corrimão, o machado, quando se trata do bombeiro, ou uma retroescavadora, uma betoneira, ou uma fita métrica, por exemplo, quando se refere ao construtor), sempre devidamente legendados por um vocábulo nominal. Saliente-se a presença de um pequeno gato preto e de um rato a cada dupla página que, (referindo-nos ao primeiro) ora está no cimo da árvore esperando socorro, ora veste um fato de astronauta preso a um paraquedas, por exemplo, que se, por um lado, torna mais compreensível os comportamentos/ações desempenhados em cada ofício, por outro lado, atribuiu uma certa sequencialidade/encadeamento às imagens, que, dada a escassez textual, pressupõem a inferência de uma dimensão narrativa.



Figura 3. Capa de *Eu quero ser...* (2016)



Figura 11. Páginas de *Eu quero ser...* (2016)

Considerações Finais

A análise levada a efeito, centrada numa reflexão representativa de volumes inscritos na tipologia do livro-boneco, dá conta da evidente ludicidade que demarca estas publicações. Com efeito, o formato particularmente invulgar que participa do universo semântico da obra, em algumas ocasiões, associado a estratégias gráficas como a inclusão de abas, sons e/ou texturas, incita a um contacto físico e a uma manipulação espontânea, estimulando os sentidos. Dada a estreita proximidade entre o leitor e o objeto-livro, estes volumes confundem-se com a aceção de brinquedo com quem os mais novos criam uma natural afinidade. O prazer e a diversão relativos à leitura imperam pelo que é de supor o desejo de voltar de novo. As funções lúdicas e educativas que os distinguem nutrem os jovens leitores de referências positivas e estimulantes relativas à leitura e aos livros facilitando, igualmente, a compreensão da representação simbólica (Costa, 2016).

Referências

- Braun, S. (2016). *Eu quero ser....* Lisboa: Edicare.
- Brougère, G. (1998a). "A criança e a cultura lúdica". *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 acedido a 29-12-2016.
- Cantillon, E. (2001). *A lua*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. (2016). *O livro móvel – Adaptação do livro Onde moram as casas a multiliteracias*. Tese de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Debus, E., & Silveira, R. (2017). Fabrico e uso de livros artesanais na formação de educadores. In Ramos, A. (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 145-157). Porto: Tropelias e Companhia.
- Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade futura.
- Ferland, F. (2006b). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil* (2ªed). São Paulo: Pioneira.
- Manson, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.
- Martins, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In A. Ramos (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-41). Porto: Tropelias e Companhia.
- Pelachaud, G. (2016). *Livres animés. Entre papier et écran – histoire/techniques/créations/perspectives*. S/L: Pyramyd.
- Pereira, C. (2017). O livro-objeto e a Teoria do Ovo Kinder. In A. Ramos (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 129-144). Porto: Tropelias e Companhia.
- Ramos, A. M. (2017). Livros para embalar: sono e sonhos com texturas. In A. Ramos (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 57-69). Porto: Tropelias e Companhia.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, F. Ribeiro, & A. Baptista (coord.). *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. (pp. 151-176). Coimbra: Almedina.
- Rettore, K. (2005). *Livro-brinquedo: A rã*. Porto: Ambar.
- Rosado, M. (2014). *A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório*. Universidade de Lisboa: Instituto de educação.
- Sala-Taberner, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In A. Ramos (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Porto: Tropelias e Companhia.
- Silva, A. (2010). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Trajectos Intergeracionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- S./N. (2004). *A tartaruga divertida*. S/L: Panini books.
- S./N. (2000). *O gatinho Pompom*. Porto: Civilização Editora.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da Criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás, & N. Fernandes (org.) (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países da língua oficial portuguesa*. (pp. 13-25). Maringá: Eduem.

Play to stories: For a description of the doll-book

Abstract

The present study intends to outline a definition/characterization of the doll book, an object inscribed in the literature that has in the child its preferential extratextual recipient, distinguishing itself as a system or a heterogeneous and complex aesthetic manifestation both at the verbal level, and in the visual and/or graphic domain. Through the mobilization of concepts and subjects in the fields of Literary Studies, History, Analysis and Textual Hermeneutics, the most relevant strategies (verbal and illustrative) and/or rhetorical-stylistic mechanisms of this typology will be listed, and thus of other categories also included in the scope of the toy book or, in broader terms, of the object book. An interpretative approach will be made of an exemplary corpus, composed by five works, all published in the 21st century, with a view to defining this (sub) editorial and/or literary genre.

Keywords

Children's literature, toy-book, doll-book, literacy.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018



A formação leitora para docentes: o curso de pedagogia na UERN/BRASIL

Verônica Maria de Araújo Pontes¹, & Fernando Azevedo²

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do Mestrado em Ensino; Doutorado e Mestrado em Letras/UERN (Brasil), E-mail: veronicauern@gmail.com

² Universidade do Minho (UM) Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), E-mail: fraga@ie.uminho.pt

Resumo

Apresentamos nessa pesquisa um estudo sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia no que diz respeito à formação do leitor literário na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte tendo em vista as orientações oficiais do Ministério da Educação. Entendemos que a formação leitora literária é necessária e urgente, visto que os dados avaliativos de programas como o PISA, SAEB, entre outros, têm mostrado uma defasagem brasileira no tema principalmente nos anos iniciais. Como o Curso de Pedagogia é responsável pela formação de professores desses anos iniciais de escolaridade, nosso interesse está voltado para a análise da formação de professores no Curso de Pedagogia em torno da leitura literária. Assim, baseamo-nos em autores como: Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Stephen Ball que nos nortearão na análise das orientações oficiais como Projeto Pedagógico de Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional, os Programas Gerais dos Componentes Curriculares, Programas das Disciplinas, Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como nos documentos oficiais voltados para a leitura literária e sua importância na formação do aluno e na análise da formação leitora, e estaremos pautados por: Fernando Azevedo, Pontes, Umberto Eco, Regina Zilberman, entre outros. Nesse contexto visualizamos uma formação leitora vislumbrada nos documentos oficiais, principalmente no Projeto Pedagógico do Curso, e na grade curricular proposta, no entanto, ainda há necessidade de uma expansão nas propostas, na carga horária como também nas metodologias adotadas.

Palavras-chave

Formação Leitora, Pedagogia, Docente.

Introdução

Esse artigo apresenta resultados da pesquisa realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/Brasil e na Universidade do Minho/Portugal entre os anos de 2016 e 2017 intitulada: A formação do leitor literário nas propostas curriculares dos cursos de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e de Educação Básica da Universidade do Minho, com o objetivo de analisar as Propostas Curriculares dos Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e da Universidade do Minho em relação à formação do leitor literário proposta nesse contexto.

No entanto, o que ora analisamos nesse artigo é resultado da pesquisa instituída no Curso de Pedagogia da UERN tendo em vista a formação leitora dos(as) futuros(as) docentes formados nessa instituição.

Apresentamos esse trabalho em forma de comunicação oral na II Jornadas em Estudos da Criança- JEC que aconteceu em julho de 2017 na Universidade do Minho, em Braga.

Esse projeto de pesquisa parte de outras pesquisas e estudos da formação leitora na escola pública do nosso país, anteriormente realizados por nós, especificamente de uma pesquisa financiada pelos órgãos financiadores do Brasil: CNPq/CAPES/FAPERN , em 2013, com a presença de 42 bolsistas, via Edital nº 10/2012 CTI/EB , que se configurou como uma intervenção no Ensino Médio direcionada à formação de leitores literários em escolas públicas da Cidade de Mossoró e de Apodi, localizadas no Estado do Rio Grande do Norte.

Além dessa pesquisa, realizamos também pesquisas para verificação da presença da leitura literária nas escolas públicas das Cidades de Mossoró, Natal, Parnamirim e em Portugal nas Cidades de Braga e Guimarães, e ainda intervenções diretas na formação do leitor literário em escolas públicas de Portugal e do Brasil, especificamente no Estado do Rio Grande do Norte.

Participamos de estudos em um grupo de pesquisa que tem como título: LITERATURA, TECNOLOGIAS e NOVAS LINGUAGENS que se consolida por projetos e ações relacionados à literatura, tecnologias e linguagens diversas tendo em vista a necessidade de compreender a sociedade atual e dela fazer parte, assim como a urgência em formar leitores críticos capazes de compreenderem e opinarem a partir das suas leituras, de compreender as tecnologias e seus usos na educação e na sociedade avançando assim em prol de novos conhecimentos e metodologias capazes de atender aos anseios dos discentes na ânsia da busca pela aprendizagem dos currículos escolares e seu uso no cotidiano social.

Pesquisas e avaliações diversas no Brasil, como internacionais, que tratam do tema leitura têm demonstrado que os alunos encontram-se aquém de uma formação leitora compatível com a real necessidade, o que nos deixa em uma categoria inicial de leitura.

Nessa perspectiva, propomo-nos a realizar uma pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais, como é o caso dos Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Entendemos que a formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Nossa pesquisa está direcionada para o contexto da formação dos docentes que atuarão nas instituições escolares da educação básica, tendo em vista a necessidade de uma formação coerente com a prática educativa de seus formandos e futuros professores.

Apresentaremos a seguir a leitura no Brasil a partir da avaliação internacional do PISA (*Programme for International Student Assessment*) para que possamos refletir sobre a importância de pesquisas em torno da temática e de sua relevância para mudanças na atuação do professor em sala de aula.

A avaliação do PISA sobre a leitura no Brasil: algumas reflexões iniciais

Ao se falar em educação brasileira e principalmente em leitura nos anos iniciais, vemos os discursos oficiais voltados para a sua valorização e o seu ensino nas instituições escolares, principalmente depois dos índices alarmantes em torno do número de analfabetos funcionais em nosso país nos últimos anos, chegando atualmente a 8% da população, o que representa 12,9 milhões de pessoas e uma redução de 0.3% em relação a 2014 e de 0.5% em relação ao ano de 2013.

Mesmo tendo reduzido o número de analfabetos brasileiros ainda não chegamos ao que almejamos desde a constituição de 1988 que previa a erradicação do analfabetismo em nosso país, e ainda na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 como também no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 a 2010.

Para os próximos 10 anos do novo Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) a mesma meta é prevista, o que ainda nos dá uma certa esperança dessa redução como também perspectivas de novos programas e projetos em torno do tema.

Percebemos que não tem sido justo o investimento em torno da melhoria da educação brasileira, principalmente em seus anos iniciais que clama por melhoria tanto nas condições estruturais das escolas como em torno da capacitação e melhoria salarial do professor que ainda vive com míseros salários e poucas condições de trabalho em sala de aula.

O investimento que dizemos ser justo é o que possibilite condições de trabalho envolvendo boas salas de aula, escola com excelentes condições materiais, material didático-escolar para todas as crianças, merenda, transporte, formação continuada dos

professores, investimento em sua formação, consolidação da gestão democrática escolar, salários dignos para os professores, livros didáticos e literários, espaços diversos de aprendizagem, possibilidades de acesso e permanência a todas as crianças, jovens e adultos ao ambiente escolar, entre tantas outras solicitações já documentadas e socializadas pelos educadores que fazem esse país.

Não se faz um investimento justo ainda, mas a elaboração dos discursos oficiais é compatível com os clamores da população, até mesmo dando voz e vez aos representantes da educação em diversos segmentos sociais fazendo com que se legitime documentos que tratam da melhoria e expansão educativa e escolar em nosso país.

As diversas avaliações realizadas como o PISA que avalia matemática, leitura e ciências demonstram um desnível do Brasil em relação aos resultados dos outros países que dela fazem parte. Essa avaliação é feita com alunos na faixa etária dos 15 anos de idade e nos anos de 2000, 2003 e 2006 constatou que o Brasil estava no nível inicial de leitura, ou seja, decodificando, interpretando, no entanto, os alunos não faziam relação da leitura com o seu cotidiano de vida, não articulando saber e uso social desse saber.

Nos últimos anos de avaliação: 2009, 2012 e 2015 o Brasil ficou um pouco acima dos primeiros anos em que foi avaliado como podemos ver na tabela 1.

Tabela I - Resultados brasileiros nas edições do PISA e número de participantes Leitura

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012	Pisa 2015
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Média OCDE	500	497	497	500	498	493

No nível atual da avaliação do PISA, os nossos alunos/leitores localizam um ou mais fragmentos de informação, reconhecem a ideia principal em um texto, entendem as relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e consegue fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.

Isso quer dizer que nossos alunos não utilizam criticamente a leitura de forma a possibilitar abstrações relevantes em seu uso e suas relações com a prática social, o que possibilita-nos inferir que a leitura dos nossos estudantes está servindo quase que exclusivamente para cumprimento das obrigações escolares.

Dado mais preocupante ainda é quando vemos o Estado do Rio Grande do Norte abaixo da média nacional, como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2 – Desempenho das Unidades da Federação menor, igual ou maior que o Brasil, leitura – PISA 2015

Desempenho menor que o do Brasil	Desempenho igual ao do Brasil	Desempenho maior que o do Brasil
Alagoas (362; 12,0)	Rondônia (393; 10,6)	Distrito Federal (430; 7,5)
Bahia (372; 8,4)	Pernambuco (394; 9,3)	Minas Gerais (431; 12,0)
Tocantins (376; 5,1)	Pará (395; 19,9)	Paraná (433; 10,8)
Maranhão (377; 15,4)	Rio de Janeiro (400; 8,5)	Espírito Santo (441; 6,3)
Sergipe (379; 10,0)	Mato Grosso (402; 5,8)	
Piauí (381; 12,7)	Roraima (403; 10,7)	
Rio Grande do Norte (384; 7,6)	Amazonas (407; 12,1)	
Paraíba (385; 10,0)	Acre (407; 10,2)	
Amapá (385; 8,5)	Ceará (409; 12,6)	
	Rio Grande do Sul (410; 11,3)	
	Mato Grosso do Sul (411; 8,0)	
	Goiás (416; 11,1)	

Para o PISA, avaliar a leitura é relacioná-la com o que estabelecemos para o significado de letramento que se refere a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial da sociedade.

Podemos dizer que o letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, dentre elas a decodificação básica, o conhecimento da estrutura das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e, além disso, o conhecimento de mundo, conforme Freire (2002) que compreende o uso social dessa aprendizagem que deve ser aplicada cotidianamente de forma ativa, intencional, funcional, compreensiva e crítica a várias situações vividas e com finalidades variadas de seu uso.

Para que de fato a leitura aconteça na educação básica e nossos alunos atinjam o nível almejado necessário se faz que a formação dos docentes que atuam nas escolas seja questionada, revista, melhorada, como um dos fatores que proporcionarão melhoria no contexto escolar e no processo ensino-aprendizagem.

Entendemos que a formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e, principalmente, diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Pontes (2012) expõe ser inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática sem conferir sentido ao ato ler,

por exemplo. Pois, neste contexto a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

Nossa experiência como professores do Curso de Pedagogia, da Licenciatura em Educação Básica, do Mestrado e Doutorado possibilita-nos ações diretas no contexto formativo do professor e futuro professor que atua nesse contexto.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula conhecimento da leitura literária existente além de práticas relacionadas a essas leituras literárias que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar e que sejam prazerosas para o aluno/leitor.

E é neste afincio de proporcionar prazer ao se trabalhar a leitura que analisamos como o Curso de Pedagogia está trabalhando a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais e, para isso, deteremos o nosso olhar para o que propõe o Projeto Pedagógico de Curso.

Nossa pesquisa foi sediada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, no município de Mossoró-RN, Nordeste Brasileiro através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais em ambos os países, locus da pesquisa, no entanto, para esse artigo selecionamos um recorte da pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da UERN/Brasil no que diz respeito ao discurso do Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

O Brasil e a sua formação leitora

O Brasil apresenta projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), e além desses discursos oficiais voltados para a formação leitora temos a Lei Federal 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e, no Rio Grande do Norte, a Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009 que dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

Desde o ano de 2003 o país realiza o Programa Brasil Alfabetizado que a título de outros programas já realizados no país tem por objetivo: “promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida”.

Vemos, assim, uma certa preocupação tanto do Governo Federal quanto do nosso Estado em proporcionarem a expansão tanto do aprendizado da leitura inicial como da expansão da leitura via a literatura e institucionalização das bibliotecas escolares nas escolas públicas, no entanto, entendemos que “nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso” (Lopes & Macedo, 2006, p.6).

Em Portugal os discursos oficiais estão voltados também para uma formação leitora e valorização da leitura, tendo em vista os resultados obtidos no PISA e seus desdobramentos. Portugal apresentava-se no início das avaliações como um dos últimos lugares, equiparado ao Brasil. No entanto, um esforço coletivo e políticas públicas de incentivo à leitura foram uma constante desde os anos de 2006, o que eleva esses níveis de avaliação.

Estamos com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) já em exercício. Fruto do esforço coletivo da população brasileira esse plano também prevê em suas metas: Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. E Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. O que de certa forma impulsiona não somente o ensino a leitura e da escrita mas a continuidade dela, atendendo assim a política de fomentação leitora que inclui a leitura literária como porta de entrada e de permanência do leitor iniciante ao leitor proficiente capaz de ir além da decodificação do texto, mas compreendendo o texto a partir de sua interação com ele e de sua capacidade de relações diversas com outras leituras realizadas tanto das palavras como de mundo como Freire (2002) já dizia.

Dessa feita, muitas reflexões e ações serão necessárias para que de fato seja perceptível e real essa formação do leitor literário no espaço público com acesso à população brasileira. Neste ensejo, torna-se evidente a importância dessa formação também em um curso universitário, principalmente no Curso de Pedagogia que forma professores para atuação nos anos iniciais de escolaridade e por ser esse o nosso contexto de atuação no ensino. Assim, temos a intenção de compreender como o Curso de Pedagogia incita em seu discurso oficial a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais. Para isso, analisamos como o Projeto Pedagógico de Curso – PPC trata dessa formação específica em torno da leitura literária.

Essa análise estará substantiada pelos estudos de: Azevedo, Tardiff e Tedesco, entre outros que discutem e pesquisam a formação docente e literária na perspectiva do ensino público e as possibilidades de interação entre o que está escrito e a consolidação das práticas e do exercício das letras institucionalizadas.

Entendemos que a leitura deve proporcionar prazer e encantamento ao leitor, afinal são inúmeras as críticas que se lançam contra o ensino tradicional da língua que se restringe na maioria das vezes ao ensino da gramática normativa o que tem afastado os discentes de sua aprendizagem.

Ressaltamos ainda a importância e a necessidade da leitura literária na propagação do saber compreendendo-a como fundamental na aprendizagem de tantos outros conhecimentos veiculados no contexto escolar e porque não dizer no ensino superior tanto nessa aprendizagem como no ensino dela nos anos iniciais de ensino, foco de atuação do docente do Curso de Pedagogia.

Introduziremos agora a nossa análise em torno do direcionamento oficial do Curso de Pedagogia da UERN dado pelo seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC que traz, em seus escritos, objetivos, metas, componentes curriculares, diretrizes, contextualização e fundamentação que respalda o curso.

O Curso de Pedagogia da UERN/Brasil: direcionamentos oficiais

A prática da leitura no ensino superior é essencial para a formação docente, principalmente num contexto em que a formação está direcionada para o docente que atua ou atuará nos anos iniciais de formação do estudante na escola.

Muitos estudantes ao entrar na universidade apresentam dificuldades no que se refere às elaborações dos trabalhos acadêmicos, sejam nas leituras ou nas suas escritas, e esses e outros fatores podem estar diretamente ligados à sua prática em relação com a leitura. Essas dificuldades se não forem atendidas e modificadas proporcionam um déficit na formação do docente, o que inviabilizará a formação de alunos/leitores no contexto escolar, espaço de atuação desse formando.

Para Azevedo e Sardinha (2013, p.41): “Considerando que ninguém nasce a saber ler, que se aprende a fazê-lo ao longo da vida, num processo contínuo e sistemático, a escola e os professores têm o dever de tentar, em qualquer momento do processo escolar, levar os alunos a aprender a ler corretamente e inclusivamente a gostar de o fazer.”

Levando em conta essa afirmação anterior dos autores, torna-se importante que a universidade proponha leituras não só científicas, mas também ficcionais como a literatura que proporciona no indivíduo imaginar, interagir com o texto a partir de suas vivências, dialogar com os personagens do livro, com o próprio autor e descobrir novos mundos, novos conhecimentos que vão além da própria sala de aula e que dão prazer.

Dessa forma, como Pontes e Azevedo (2013, p.32) relatam: “(...) a literatura pode e deve ocupar um espaço privilegiado, em que a partir dela seja possível refletir sobre o mundo, bem como distanciar-se dele, numa perspectiva real e/ou fantasiosa; em que o

leitor seja agente, capaz de escolher suas próprias trilhas a seguir, e dialogue com ele, preenchendo os espaços em branco.”

Dessa feita, implica dizer que o incentivo à leitura deve ultrapassar os próprios limites do espaço geográfico da sala de aula e até mesmo da escola, mas para isso o leitor deve ter consciência do seu papel ativo na leitura e a formação leitora deve ir além da leitura de cunho científico.

É importante que os alunos exerçam o ato de ler de forma voluntária, tornando-se assim uma atividade prazerosa, exercendo a confiança em si próprio sobre suas escolhas enquanto leitor, encaminhando-se para torna-se um sujeito com pensamentos críticos e reflexivos, ajudando em sua formação, chegando à universidade como sujeitos capazes de compreenderem os diversos textos apresentados na academia e também de saber posicionar-se diante deles e do mundo em que vivem, discordando, concordando e tecendo considerações a seu respeito, compreendendo também a si mesmo.

Buscamos aqui refletir sobre como o curso de Pedagogia propõe a formação do leitor literário, fundamental para o exercício da cidadania, acesso ao conhecimento, interações diversas, desenvolvimento da imaginação e criatividade, além de proporcionar prazer. Diante disso, é preciso lançar novos olhares flexíveis ao curso, pensar uma formação que seja capaz de atender às necessidades dos alunos, atuando e intervindo para assim transformar a realidade de leitura do nosso país hoje ainda tão caótica.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012) afirma que 55% dos alunos que ingressam no curso o faz por diversos motivos, mas muito pouco por ser a primeira opção de curso, o que mostra um dado preocupante, visto que nos faz refletir sobre o reflexo dos pedagogos no contexto da sua prática docente.

Para mudar esse quadro, precisamos de profissionais comprometidos com a educação e que estejam dispostos a lutar e trabalhar para que assim possamos mudar a realidade do nosso país. Sobre ensinar Tardiff e Lessard (2005, p.141) explicam: “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre humanos, para seres humanos”.

Precisamos estar preparados em função do ensino que envolve pessoas que pensam, que têm vida social, familiar e que buscam aprendizagem de conhecimentos diversos em instituição responsável por difundir e socializar esses conhecimentos, o que não é responsabilidade individual, mas social, conforme afirma Tedesco (2006, p. 335): “[...] *dejan de ser individuales y empiezan a ser institucionales*”.

Educar promove então a formação humana que é crítica, democrática, participante, reflexiva e em permanente mudança. Tudo isso é feito não isoladamente, mas interagindo em contextos educativos, sociais e familiares que ao se interlocutarem também promovem ampliações na compreensão do que existe e possibilitam a criação do novo. Criatividade, imaginação, reflexão e compreensão são componentes constantes da leitura literária que

comunga com todos os saberes sociais, científicos, tecnológicos e culturais que habitam na vida social do ser humano.

A formação leitora é um fator preocupante e essencial na formação do indivíduo, desde os anos iniciais de escolarização e até mesmo fora dela. A leitura encanta as crianças desde quando já consegue ouvir e começar a compreender o mundo em sua volta através de tentativas e descobertas, o que pode ser também uma atividade da família participante desse processo de desenvolvimento inicial da criança.

O professor é um mediador no processo de escolarização e de acesso ao conhecimento, principalmente nos anos iniciais com a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, atividade fundamental e frequente na formação de todo indivíduo que se vê numa sociedade em que as letras passam por ele a todo tempo, diante de placas, outdoors, avisos, televisão, supermercado, feiras etc.

Daí a importância do profissional que formamos no Curso de Pedagogia da UERN como discorre o PPC: “O Projeto Pedagógico proposto aponta um perfil profissional de pedagogo que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer (UERN, 2012, p.06)”.

Para a formação de leitores literários há necessidade de professores que atuem com competência e conhecimento nessa área, a fim de que possam desempenhar atividades de leitura e de mediação leitora. Conforme Maia (2007, p.19): “Com mediação, entende-se tanto o envolvimento afetivo do professor com a obra literária, como a realização de práticas de leitura para/com a criança, em que diálogos entre texto e leitor, mesmo iniciante, seja incentivado”.

É importante que sejam lançados novos olhares pela busca de metodologias diversificadas e atuais que possam auxiliar o professor em seu efetivo exercício em sala de aula, aproximando o aluno da leitura através da diversificação de obras literárias, de conversas atrativas sobre os livros já lidos por ele, com metodologias favorecedoras e atrativas, que encantem e despertem o prazer pelo mundo literário.

Uma dificuldade que tem sido encontrada na formação de leitores é quanto ao fato de que os próprios professores, em alguns casos, não gostarem da leitura, por não ter tido também um acesso prazeroso e convidativo e por não ter aprendido, em sua formação inicial, a ser mediador de leitura, ocorrendo assim uma distorção entre a teoria e a prática, visto que os professores não podem ser mediadores de algo que eles não gostam e que não estão familiarizados. Precisa-se de professores que também sejam leitores, assim eles poderão ensinar na prática a ler e a gostar da leitura.

Outro fato que não podemos negar é que a leitura deveria estar presente em todas as disciplinas, não sendo papel exclusivo de disciplinas específicas que tratam do ensino de

língua portuguesa ou da formação do leitor literário, por exemplo. Colabora com nossa visão Maia (2007), que em seus escritos afirma que mesmo a leitura sendo um objeto de estudo da Língua Portuguesa, é uma atividade que por sua vez deve estar presente em todas as outras disciplinas.

Podemos afirmar, então, que o professor não leitor é um problema que reflete diretamente em sua prática de ensino, distanciando os educandos das práticas de conhecimento, exercício da leitura e promotoras da formação do leitor. Suassuna (cit. por Maia, 2007, p. 35) afirma: “assim como ocorre com o aluno e com a população em geral, também o professor se tem caracterizado por uma prática de leitura entravada, motivada pelas condições concretas em que ele exerce sua prática profissional”.

Ao mesmo tempo em que afirmamos a necessidade do professor ser leitor não o responsabilizamos apenas como responsável pela falta dessa formação na educação básica, principalmente visto que existem diversas situações que acabam distanciando o professor da leitura, como por exemplo, uma jornada de trabalho excessiva, e dificuldades no acesso aos livros por ainda se constituir como de difícil aquisição pelo seu preço e não haver projetos das instâncias governamentais em proporcionar um acesso básico de forma gratuita.

No entanto, o professor deve estar atento para o seu papel enquanto responsável pelo ensino e aprendizagem da leitura e sua mediação desde a educação infantil ou anos iniciais, conforme Pontes e Azevedo (2013, p.19) afirmam:

Queremos reafirmar aqui a necessidade da escola despertar o interesse pela leitura tão logo a criança a frequente, pois na infância inicia-se a formação da personalidade e, a vivência com livros, nessa fase, acreditamos que facilitará a formação de leitores.

A importância e necessidade de formarmos leitores desde o início da escolaridade das crianças fortalece nossa proposta de formação leitora em curso de docência, como o de Pedagogia da UERN, que tem como direcionamento o ensino nos anos iniciais da educação básica incluindo a educação infantil.

Em uma perspectiva de formação o PPC ainda aborda: “Há de se pensar coletivamente na função de cada disciplina para a formação, seus conteúdos nucleares e seu “saber fazer” favorável a uma aprendizagem ativa, significativa e interativa, capaz de desenvolver o processo de pensamento superior dos alunos (UERN, 2012, p.21)”.

Pensando assim, esse documento traz a formação docente direcionada para um saber fazer que articule teoria e prática de forma ativa, crítica, o que de certa forma direciona para uma formação leitora que desenvolva a compreensão do aluno/leitor no contexto universitário, mas também relacionando com o seu uso social e sua prática escolar futura.

O próprio PPC deixa evidente as lacunas existentes nos alunos que chegam ao curso de Pedagogia, o que faz com que percebamos uma preocupação na melhoria da formação dos futuros docentes: “A maior parte dos formandos apresenta lacunas na formação, as quais são merecedoras de atenção para o diagnóstico das necessidades formativas: não

adquiriram o hábito da leitura; têm dificuldades de expressar, interpretar, analisar e se posicionar criticamente diante dos textos adotados pelos professores; desenvolvem as atividades de forma apressada, desinteressada e superficial; não conseguem planejar com autonomia e criatividade suas atividades de sala de aula; desconhecem conceitos básicos para trabalhar com os ensinamentos específicos; desenvolvem precariamente o raciocínio sobre as quatro operações básicas da matemática; redigem textos com graves erros de pontuação, acentuação e concordância (verbal e nominal), dentre outras (UERN, 2012, p.17)".

Tudo isso reflete na formação acadêmica do aluno ao chegar ao curso, o que termina por se acumular a partir da falta de formação na educação básica que acarreta um prejuízo no uso dos elementos que são essenciais ao domínio da língua portuguesa.

Para diminuir essa lacuna existente, o Curso de Pedagogia, em seu documento oficial, propõe uma formação voltada para atender ao diagnóstico apresentado e assim em consonância com a realidade vivenciada pelos alunos, o que é evidenciado no processo de organização dos componentes curriculares ofertados no decorrer da realização do curso, ou seja, nos quatro anos de formação propostos.

Importante resgatarmos aqui o que diz o PPP sobre a interdisciplinaridade já que ela promove a integração dos diversos componentes curriculares propostos para o curso. Então vejamos o conceito evidenciado no PPP:

No campo da produção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade é chamada a contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento. E no ensino constitui uma das condições para a melhoria da sua qualidade, por orientar-se na perspectiva da formação integral do homem (UERN, 2012, p. 31).

Entendemos assim que está consolidado em termos oficiais a interação entre as diversas disciplinas como base do ensino e sua efetivação no Curso de Pedagogia. Portanto, possibilita mais ainda o entrelaçar de ações e aprendizados diversos que condiz e orienta a formação docente no ensino superior, o que legitima a prática almejada da literatura que enquanto interdisciplinar favorece a interseção dos variados saberes em diferentes momentos e conteúdos visto que a literatura existe em todos eles, sendo atemporal e histórica, fictícia mas a partir do real, faz imaginar, criar, sentir, ser, viver o que possibilita aflorar diversos mecanismos de compreensão da vida, do real, do saber, do mundo enfim.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 30) "A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes".

Sendo assim, as possibilidades de integração da leitura aos diversos conhecimentos e componentes curriculares ofertados pela escola são inúmeras, o que favorece a interdisciplinaridade e sua efetivação no espaço de sala de aula concretizado também pelas

discussões e reflexões sobre o que os alunos lêem fora da escola, os tipos de textos que ela propõe, a relação entre esses dois tipos de textos, o que gostam e o que não gostam de ler e o porquê das suas escolhas, entre tantas outras ações possíveis de serem realizadas na instituição.

Discussão e considerações finais

Pensar um projeto de formação docente nos dias atuais requer que pensemos nas características exigidas pela sociedade para esse profissional que vão desde a formação inicial direcionada para os saberes específicos exigidos para essa formação, como também os saberes docentes que articulados com os saberes específicos formarão um profissional competente e comprometido em ser mediador dos conhecimentos existentes, promotor do surgimento de novos, e capaz de promover a formação integral do cidadão para que este seja capaz de integrar-se ao contexto em que vive e atuar nele melhorando-o.

Ao falarmos da formação leitora no processo de formação docente, especificamente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, direcionamo-nos para o discurso oficial que objetiva ter o ensino de leitura integrado ao contexto da educação básica, favorecendo-o e promovendo-o, estando presente na formação inicial, almejando dar continuidade no exercício da prática docente, numa perspectiva de formação continuada.

O Curso de Pedagogia da UERN, em seu PPC, promove uma preocupação em torno dessa formação leitora a partir de um diagnóstico realizado que faz transparecer lacunas na formação do discente que ingressa na academia visto que ao serem interrogados sobre os conhecimentos da sua própria língua não se encontram familiarizados nem conhecedores, o que nos faz perceber a necessidade dos professores introduzirem em suas práticas e noções conceituais a serem socializados a temática leitura, literatura, formação leitora que possibilitarão compreensão da língua materna e encantamento e prazer pelo ato de ler.

Dessa forma, concluímos que o PPC do curso já promove uma reflexão inicial e capaz de introduzir o discente nessa formação leitora desde o seu ingresso tanto em seus componentes curriculares de formação geral como os componentes de formação específicos como: Alfabetização e Letramento, Literatura e Infância, Percepções e Práticas na Formação do Leitor Literário, Ensino de Língua Portuguesa, Teorias Linguísticas para a Alfabetização, entre outros que fortalecem reflexões críticas em torno da formação docente, trazendo também discussões interdisciplinares capazes de articularem a leitura e a literatura.

Entender que o discurso oficial traz a preocupação em fazer discentes/leitores deixa-nos fortalecido e capazes de promover reflexões e debates em torno do que a nossa prática pode promover em interação com os componentes curriculares diversos ofertados.

Referências

- Azevedo, F., & Sardinha, M. d. (2013). *Didática e Práticas: a língua e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Brasil. (2010). Lei 12.2444, de 24 de maio de 2010. *Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País*. Brasília, DF, Brasil.
- Brasil. (2016). Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes. (F. Santillana, Ed.) Acesso em 2016, disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Kleiman, A. B., & Moraes, S. E. (1999). *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- Maia, J. (2007). *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas.
- Norte, R. G. (2009). Lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009. *Dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências*. Natal: RN.
- Pontes, V. M. (2012). *O Fantástico e Maravilhoso Mundo Literário Infantil*. Curitiba: CRV.
- Pontes, V. M., & Azevedo, F. (2013). A Leitura na escola: Como? Quando? E Por quê? In V. M. Pontes, L. G. Silva, & M. C. Batista, *Trilhas Pedagógicas* (pp. 25-36). Curitiba: CRV.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (J. B. Kreuch, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Tedesco, J. C. (2006). A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In J. C. Tedesco. *El Oficio de Docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- UERN, U. d. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Mossoró: UERN.

The reading training for teachers: the pedagogy course at UERN / BRAZIL

Abstract

We present in this research a study about curricular proposals of Pedagogy course with respect to the literary reader formation in Universidade do Estado do Rio Grande do Norte bearing in mind the official guidelines of the Education Ministry. We understand that literary reader formation is necessary and urgent, since the evaluation data of programs like PISA, SAEB and others, have shown a Brazilian gap in this theme, mainly in the starting years. Since the Pedagogy course is responsible for the formation of the starting years' teachers, our interest is aimed at the analysis of the teacher formation towards literary reading in the Pedagogy course. This work is based in authors like Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Stephen Ball that will act as guides on the analysis of official guidelines like the Educational Project of the course, the Institutional Development Plan, the General Program of Curricular Components, Subject Plans, National Curricular Guidelines and the official documents related to the literary reading and its importance in the student formation and in the analysis of reading formation, ruled by: Fernando Azevedo, Pontes, Umberto Eco, Regina Zilberman and others. With this in mind, we envision a reader formation guided by the official documents, mainly by the Educational Project of the course and the proposed programme, but there are still the need of an expansion in the proposals, the academic load and also the adopted methodology.

Keywords

Reader formation, Pedagogy, Teacher.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018

