

DIÁLOGO ENTRE AS ARTES E A EDUCAÇÃO BÁSICA

TAIS TURAÇA ARANTES
JOSÉ BRAULIO DA SILVA JUNIOR
NATANIEL DOS SANTOS GOMES
ORCS.

 EDITORA
**BORDÔ
GRENA**

**DIÁLOGO ENTRE AS ARTES E A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

TAIS TURAÇA ARANTES
JOSÉ BRAULIO DA SILVA JUNIOR
NATANIEL DOS SANTOS GOMES
ORGANIZADORES

DIÁLOGO ENTRE AS ARTES E A EDUCAÇÃO
BÁSICA



Catu, BA

2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
https://www.editorabordogrena.com
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Edição: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Anderson de Almeida Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

D536

Diálogo entre as artes e a Educação básica : [Recurso eletrônico] : leituras de mundo / Organizadores José Braulio da Silva Junior; Nataniel dos Santos Gomes; Tais Turaça Arantes. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

2643kb, 95fls. Il: Color.

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-75-8 (e-book)

1. Educação básica. 2. Artes. 3. Ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD 377.707
CDU 37(81)

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

PREFÁCIO	8
<i>Rubinho Pirola</i>	
APRESENTAÇÃO	10
<i>José Braulio da Silva Junior</i>	
A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO HUMANA	11
<i>Maria Claudia Lopes da Silva dos Santos</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
<i>Ana Lucia Lomar dos Santos Oliveira</i>	
A LEITURA DOS QUADRINHOS: A LINGUAGEM DAS HQS COMO O CAMINHO PARA LEITURA	48
<i>Wellington Nascimento Alves e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
MEMES DE INTERNET, VISUALIDADE CONTEMPORÂNEA E O DISCURSO DO HUMOR: UM OLHAR À PÁGINA “ARTE DEPRESSÃO”	58
<i>Haroldo Wilson Zanda Grella e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
CINEMA E EDUCAÇÃO: INTERFACES POSSÍVEIS ENTRE A SÉTIMA ARTE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	69
<i>Tais Turaça Arantes</i>	
COMO OS GAMES PODEM CONTRIBUIR PARA AS METODOLOGIAS DE ENSINO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM INGLÊS	84
<i>José Braulio da Silva Junior</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	91
SOBRE OS ORGANIZADORES	92

PREFÁCIO

Rubinho Pirola¹

Sempre me vi como um missionário – para além da religião - um caminhante nessa vida cujo propósito está em interagir com o outro e, de alguma forma, a ele presentear com algo que o faça crescer e a prepará-lo para a vida e a cidadania. Passei bons anos a atuar como professor, diante de centenas de alunos, em vários países com os quais aprendi que a alma humana é um terreno sagrado, desses que exigem que descalcemos os nossos sapatos para neles pisar. Com cuidado e... temor. Do contrário, corremos o risco de simplesmente sermos levados pelo pré-conceito, dos manequins-feitos, padronizados e como resultado, adestrar pessoas, como fossem eles, macacos destes de circo, a quem ensinamos a andar de bicicleta, colhendo experiências menores, que não fazem sentido algum. Não para o viver.

Anos mais tarde, vivi experiências missionárias, ligadas à projetos comunitários, de alfabetização e de educação, e por anos, dentro do mundo lusófono, entre aqueles que têm, como diz Fernando Pessoa, ‘a língua portuguesa como pátria’. Nesses lugares, imaginei que muito da minha experiência teria sido mais satisfatória – para mim e sobretudo para os outros – se o público que tive diante de mim, falasse e se expressasse, por exemplo, em mandarim. Certamente, isso exigiria de mim, mais daquele espírito de temor e respeito, àquele terreno santo de que falei, para com o universo dos que devia tocar e a eles acrescentar. E aí está justamente o desafio: respeitar, ter muito cuidado, com o outro, o aluno, o educando.

Ora, o grande Paulo Freire – este, agora colocado em evidência e de forma nada justa - cria que ensinar não tem a ver com transferir conhecimento, mas com criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, então daí, a proposta desta obra que tenho a honra de vos apresentar, traz-nos a todos o desafio de lançarmos mão de todo o potencial das artes – até das que achamos menores, frutos menores da comunicação digital dos nossos dias - como caminhos mais do que possíveis e frutíferos para

¹ Pastor de teologia reformada, autor e cartunista, educador e envolvido há anos em projetos de educação e cidadania, no Brasil, na Europa, África, Leste Europeu, Ásia Central e Oriente Médio.

a educação na sua maior expressão. Neste sentido, os autores, reconhecidos na experiência e prática, além da reflexão e embasamento teórico que têm e admiro, propõe-nos com maestria, desvendar em pouco tempo, cada uma das qualidades do gênero ou forma de arte e para além do entretenimento – a literatura infantil, a música, os quadrinhos, os memes e os games, que tão bem conhecem, oferecendo-nos, novas possibilidades de ajudar-nos a fazer voar os nossos alunos, como bem descreveu (e desafia-nos) o processo da educação, um outro pastor-educador, Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. E continua: Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Este trabalho que agora tem em mãos, aposto, lhe trará reflexões, apontará caminhos e mais ainda, oferecerá verdadeiros planos de voo para a tão árdua tarefa, quanto preciosa, que é educar.

Boa leitura e reflexão!

APRESENTAÇÃO

José Braulio da Silva Junior

Este livro se propõe a refletir a relação da arte e os processos de ensino e aprendizagem em diversos níveis educacionais: educação básica, educação infantil e educação superior. A relação da arte com a vida cotidiana é objeto de reflexão em diversas disciplinas, Sociologia, Filosofia, História e outras diversas áreas das ciências humanas. Para além do academicismo, as artes, de uma forma geral, fazem parte do nosso cotidiano de forma tão abrangente, que por vezes, é difícil desassociá-las das práticas sociais como assistir filmes com a família, ouvir músicas enquanto dirige ou ainda ler fábulas ou histórias infantis para os filhos.

Dessa forma, os capítulos, que adiante serão apresentados, são o processo da reflexão da relação das artes com propostas metodológicas de ensino. Isso decorre da compreensão de que a escola enquanto processo formador da cidadania não pode se abster da construção intelectual do aluno, que integre as disciplinas escolares de forma interdisciplinar e contextualizada a realidade objetiva do aluno.

Por fim, é nas artes que aspirações e reflexões são tratadas de forma lúdica, de fácil entendimento para diversos públicos. Logo, no processo educacional, uma música ou um filme podem ser utilizados como exemplificações de um espírito de época, de um debate em voga na sociedade.

CAPÍTULO 1

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO HUMANA

Maria Claudia Lopes da Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

A formação do gênero humano no tocante a função da Educação considera a integralidade dos ser e pensar de cada indivíduo através de uma proposta educativa, na qual, conhecimentos, habilidades e valores necessários para a formação são oferecidos por meio de uma prática realista favorecendo o seu desenvolvimento. De acordo com Freire (1980, p. 20), a educação deve preparar e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. A formação humana objetiva preparar o indivíduo para que, de forma autônoma, torne-se capaz de construir seus caminhos livremente interagindo de forma responsável e ética com as formas sociais organizadas. Nessa jornada o indivíduo calcetará seu caminho utilizando desses tais oferecimentos que lhe foram proporcionados na sua formação, sendo preparado para o futuro segundo a ideia de *formar integralmente o homem tornando-os pessoas criativas, participativas e críticas* (TONET, 2016).

Nesse contexto, a Literatura Infantil surge contribuindo para a formação humana, num mundo literário exclusivo em seus encantos, fomentando a capacidade criativa que alude a memória pueril. O papel que a Literatura Infantil exerce na formação do indivíduo é fruto de pesquisas que indagam a capacidade de um conto de fadas construírem sonhos e ideais na memória e vida infantil transcorrendo a idade adulta em seus suspiros. “Temos todos duas vidas: a verdadeira, que é a que sonhamos na infância, e que continuamos sonhando, adultos num substrato de névoa...” (CAMPOS, 1933).

As características da Literatura Infantil serão abarcadas na sua função formadora, didática aplicativa, registros clássicos e atuais. A literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são deliberações adultas que os definem como sendo adequados à leitura pela criança e assim recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado

lugar entre os demais livros. Portanto, o que é classificado como literatura infantil não independe da concepção que a sociedade tem da criança e de seu entendimento do que seja infância (CADEMARTORI, 2010).

HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil é classificada como um gênero literário voltado ao público a que se destina. O conceito foi criado a partir do entendimento adulto de que certos textos são próprios à leitura da criança e ao receberem a definição de gênero passam a ocupar lugar entre os demais livros. Mas o pensamento adulto perambula na afirmativa proposital do texto apresentado no livro *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, 2001, que diz “*As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas*”. Queixando-se assim de ter sido privado de, ainda na infância, aprender novas palavras. Ainda faz parte do senso comum adulto acreditar que o texto literário infantil demanda simplicidade a fim de atender as expectativas do seu leitor. Considerando que o conceito de criança e infância são instáveis e variáveis, entre as épocas e culturas, não seria favorável utilizá-los para criterizar uma escolha. Assim, alguns teóricos instituíram uma característica na qual conceituam a literatura infantil definindo o livro a partir do leitor implícito, ou seja, o texto elaborado prevê o leitor. Os principais traços do leitor implícito do texto infantil são: um leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade. O texto deve ser adequado à competência linguística da criança, permitindo através de seus signos produzirem certos sentidos no leitor, constituindo uma forma de comunicação que atenda aos seus interesses e respeite suas possibilidades (CADEMARTORI, 2010).

No século XVII, o conceito de infância passou a existir da maneira tal qual conhecemos hoje. Antes desse período, pouquíssimas literaturas ou quase nenhuma delas eram destinadas especificamente ao público infantil. As crianças liam e ouviam as mesmas histórias que os adultos tinham acesso. Até esse século, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos. A partir do século XVII, o mundo infantil é percebido em suas especificidades abrindo espaço para teorias sobre a infância, sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança, sobre a saúde física e mental do infante e os estudos sobre a realidade infantil passam a ser frequentes e significativos. Da

notoriedade do universo infantil surge a necessidade de novos profissionais e, também, de produtos específicos as crianças, surgindo novos livros numa perspectiva exclusiva para o mundo infante-juvenil com intuito de atrair o leitor iniciante (CHICOSKI, 2010).

As primeiras publicações voltadas para a criança leitora no século XVIII marca o início da existência do que conhecemos como Infância, valorizando essa fase e gerando mais união familiar. Segundo Regina Zilberman:

a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p. 13)

Historicamente a Literatura Infantil surge no século XVII com Fenélon (1651-1715), objetivando educar moralmente as crianças. As literaturas apresentavam a realidade num ponto de vista dualista da estrutura maniqueísta, apontando o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. Tais registros como a maioria dos contos de fadas, fábulas e muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. Em meio a transformações sociais e repercussões do mundo artístico, a Literatura Infantil vai constituir-se como um gênero literário. Em 1697, Charles Perrault (1628-1703) traz ao público os *Contos de Mãe Gansa*. Eram histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades. Perrault editou as narrativas folclóricas surgidas na França que eram contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo, dando a forma editorial conhecida como *conto de fadas* as seguintes histórias: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar. Acredita-se que, antes do cunho pedagógico, houve o objetivo de leitura e contemplação dessas histórias pela mente adulta. Charles Perrault trouxe a história de “Chapeuzinho Vermelho” numa versão moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época.

A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm (SILVA, 2009).

Segundo Cunha (1987, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Pode-se assim dizer que a literatura infantil brasileira surgiu através de Monteiro Lobato que apresentou uma literatura centralizada em algumas personagens em especial (SILVA, 2009).

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A Literatura Infantil contribui para uma educação libertadora e transformadora.

Com o passar dos anos fui-me convencendo de duas coisas: primeira, uma proposta de educação que se quer de fato transformadora, competente, democrática, emancipatória, construtivista só será possível se a escola tiver sucesso no empreendimento de formar leitores; segunda, a literatura infantil, por seu caráter lúdico-mágico é o caminho natural, a chave mágica que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ela pode proporcionar. (FRANTZ, 2001, p. 14)

No Brasil, a literatura infantil chega mais tarde, inicialmente com adaptações de textos europeus feitos, por Alberto Figueiredo Pimentel. O autor publica traduções dos contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, em obras como *Contos da Carochinha*, *Histórias da Avozinha*, *Histórias da Baratinha*. Somente a partir da década de 20, é que uma literatura infanto-juvenil com características nacionais começa a existir de fato quando surge uma produção própria, pelas mãos de Monteiro Lobato. Sendo considerado o precursor da Literatura Infantil no Brasil, Monteiro Lobato apresenta as obras que prenunciariam uma nova tendência na literatura brasileira construindo uma nova compreensão dessa literatura, pois afirmava que “*para as crianças um livro é todo um mundo.*” (LOBATO, 1944). Antes de Monteiro Lobato, até então o que possuíamos eram leituras escolares, com fins claramente didáticos (PERROTTI, 1986).

Considerando que a literatura infantil brasileira teve surgimento tardio, de formação histórica moderna, torna-se significativo, então, o fato de Monteiro Lobato ter-se nela distinguido. Sua literatura aponta para a maturidade da formação burguesa de certas faixas da população estratificada em diferentes leitores. O sucesso do escritor reforça sua afinidade com o mundo moderno da época (PEREIRA, 2002). Segundo Regina Chicoski, “Monteiro Lobato não se destaca apenas por ser o pioneiro na literatura infantil brasileira, mas, especialmente, por fazer um trabalho inovador com a linguagem, tanto reproduzindo quanto criando, rompendo com o convencional, da sintaxe ao léxico” (2010 p. 13). A literatura infantil de Monteiro Lobato surgiu em 1921 com *A Menina do Narizinho Arrebitado* (depois consolidada com *Reinações de Narizinho*) e o *Sítio do Picapau Amarelo* inauguram a literatura infantil brasileira. Ao trazer personagens de contos clássicos consagrados para seus enredos, o autor, já no início do Século XX, fazia o que hoje se apresenta como característica pós-moderna (CHICOSKI, 2010).

A maioria das obras infantis de Lobato acontece no *Sítio do Picapau Amarelo* e suas histórias são vividas por personagens consagrados como: Dona Benta, seus netos Pedrinho e Narizinho, Tia Nastácia, boneca Emília, Visconde de Sabugosa, o porco Rabicó, o rinoceronte Quindim, entre outros. A ideia de liberdade, criatividade e esperteza transmitidas através dos personagens das histórias de Monteiro eram responsáveis por fazer do sítio um grande sucesso (RODRIGUES, 2013).

Mesmo diante do belíssimo enredo do surgimento da literatura infantil no Brasil, depois de Lobato, houve um longo período em que a literatura infantil no Brasil ficou contida e só a partir da década de 70 o gênero é retomado. Nesse período houve a tentativa de erradicar um problema constante no nosso país, o analfabetismo, através de investimentos na educação de adultos. Diante da negatividade dos resultados, buscou-se investir no ensino básico e na valorização do livro tornando-o um instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual das crianças. A partir de então a literatura infantil volta à evidência passando a ser tema de estudos e seminários, surgindo também novas produções gráficas destinadas às crianças como os quadrinhos. A literatura Infantil reflete no campo da Educação. Muitos fatores contribuíram para a literatura infantil tornar-se assunto importante em relação à educação brasileira. Conforme Cademartori (1986), a escola voltou-se para a

literatura infantil com interesses próprios como o de expandir o domínio linguístico dos alunos e auxiliá-los a escrever melhor, desconsiderando, de certa forma, a essência da literatura infantil que permeia a função de reorganização das percepções do mundo (RODRIGUES, 2013).

LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Podemos considerar a literatura como um produto social humanizado pelo homem e direcionado para o homem. Uma elaboração individual que alcança o multifacetado coletivo humano onde estes se interinfluenciam e expõe o caráter formativo para a vida humana aproximando a obra à realidade social vivida numa esfera poética de linguagem capaz de estimular o leitor levando à reflexão. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 117). Tais fatores supracitados são capazes de contribuir para o desenvolvimento humano, portanto, a literatura é fator indispensável para a humanização do mesmo (COLÓRIO, 2017).

A literatura possui um histórico de diferentes funções uma além da nobre função humanizadora. “[...] o conceito de literatura tem sofrido várias transformações ao longo dos séculos e das diferentes sociedades...” (SOARES, 2012, p. 5) A literatura já se apresentou como objeto de entretenimento, como função catequética ou mesmo como uma apreciação estética. Nesta multiplicidade de funções compreendemos que por meio do texto literário, é possível o homem compreender a si mesmo e as múltiplas dinâmicas sociais existentes. A literatura pode contribuir para a melhoria de uma sociedade (BAUMAN, 2011). Destarte, a literatura infantil tornar-se-á um importante instrumento para a formação humana (COLÓRIO, 2017).

Considerando a função humanizadora da literatura para a formação humana, abordaremos a literatura infantil a prática formadora na educação. Sendo esta de fundamental importância para a formação de cidadão críticos e pensantes.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como

equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

Concordante com Zilberman (1985), a escola pode transformar um indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não; pode atrair ou também afastar a criança de qualquer leitura. Diante dessa possibilidade contraditória, não se trata apenas da valorização da leitura enquanto método de apropriação da realidade, mas é preciso demarcar o sentido do objeto através da qual, a obra literária se consolida (BIODERE, 2014).

A literatura infantil como instrumento de formação concebe na leitura o lado convidativo e prazeroso ofertado por uma obra literária. Formar leitores competentes é fazer com que ocorra a compreensão do que foi lido e possivelmente aplicá-la ao seu cotidiano de forma consciente. Estratégias de leituras precisam ser aplicadas às práticas pedagógicas no intuito de aproximar o hábito de ler a realidade do educando num contexto de efetivo exercício da cidadania.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Quando utilizadas, permite ao indivíduo compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos. Para tal uso dessas ferramentas é preciso que o educador seja despertando para a importância em elaborar um trabalho eficaz no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo havendo, dessa forma, o movimento esperado entre a teoria e a prática (VALLE, 2007).

A sociedade contemporânea exige que o letramento seja o invólucro do processo de alfabetização engendrando no indivíduo competências indispensável ao seu desenvolvimento considerando que estar alfabetizado transpõe a ideia do saber ler. Aponta para essa questão Magda Soares: “Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua escrita (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido” (SOARES, 2018).

Na ação continuada do aprender (alfabetização), o letramento fomentará o processo que, por conseguinte, munirá o indivíduo das múltiplas

habilidades compreendidas como resultado da aquisição da aprendizagem ao desenvolver o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. O letramento se ocupa da função social de ler e escrever numa perspectiva funcional. Entende-se então, que a palavra função ao receber o sentido de *uso*, *papel*, designará os usos da escrita em determinada estrutura social, isto é, a função da língua escrita (SOARES, 2018).

Partindo dessa *priori*, o educador abordará em sua *práxis* a importância da leitura na formação do leitor competente considerando a mesma como um elemento básico e indispensável para o desenvolvimento e a inclusão do indivíduo na sociedade. Em linhas gerais, o educador promoverá as relações entre a leitura e os possíveis leitores em todas as suas interconexões. Pois, além de suas habilidades, o leitor precisa inserir suas práticas durante seu desenvolvimento e compreensão na leitura e, também, criar o prazer por esta e a interação entre ele e o texto lido (MOTA, 2017).

A leitura é o resultado dos fatos mediante o aprendizado do ser. Em relação a leitura, percebe-se que muitas pessoas não têm o hábito ou não realizam uma leitura regularmente. Diante dessa realidade fatídica, o educador precisa contribuir para o desenvolvimento do hábito de ler ocasionando a construção do ser ofertando um ambiente adequado, estimulando e incentivando a leitura, uma vez que este hábito já deve estar intrinsecamente projetado no educador (MOTA, 2017).

Métodos e estratégias são as guarnições para essa construção do gosto pela leitura. Daí a importância da Literatura Infantil nesse contexto construtivo. Ao incentivar e despertar o gosto pela leitura, o educando será inserido no mundo da leitura através dos meios de estratégias didáticas diversificadas que capacitam o mesmo para que possa sanar suas dificuldades de aprendizado e ligar-se com o cotidiano.

A leitura é o próprio ato de ver, na sua concretude ou representado por meio da escrita, do som, da arte, dos cheiros. A leitura é uma experiência cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa. Minha leitura é só minha, incapaz de ser a do outro... A convergência total neste ponto inexistente, e é aí que se encontra o grande encanto da leitura, recheada de tantos outros, mas tão única para um só. Por meio da leitura e de nossa visão de mundo, conseguimos o domínio da palavra. Por meio da palavra, trocamos ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos

cerca. Com o domínio da palavra nós nos transformamos e, ao nos transformar, nos é permitido construir um mundo melhor. (RIBEIRO et al, 2008, p. 01)

Considerando a leitura como um dos elementos essenciais e ampliação de conhecimento do ser pensante. Vimos no hábito de ler o objeto de construção de suas conquistas por meio de elementos que foram adquiridos no decorrer de seu desenvolvimento perante os seus momentos de leitura e ampliação de conhecimento de mundo. O uso estratégico da literatura infantil capacitará o indivíduo provocando uma consistente leitura e conhecimento de mundo (MOTA, 2017).

Cagliari (2004) diz que ninguém lê sem um motivo. Rosa (2005), “relata que ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor”. Kleiman (2001), afirma que:

A leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo. (KLEIMAN, 2001, p. 02)

Assim, vislumbremos na Literatura Infantil a ótica essencial do aprender a ser. Através dela e das inúmeras estratégias para sua utilização o hábito de ler e o gosto prazeroso pela leitura será desenvolvido de forma aguçada. Pois, a leitura é uma forma de adquirir conhecimento. No cerne da Literatura Infantil encontra-se o desejo de tornar patente uma aprendizagem significativa. O que o indivíduo será capaz de aprender ao imergir nessa leitura? O que o indivíduo precisa compreender com ela para interagir no mundo de forma consciente? Quais conhecimentos serão produzidos a partir de determinada leitura? Essas e outras questões devem ser abordadas numa expectativa reflexiva mediante ao uso da literatura infantil na formação do ser humano com o intuito de manter a motivação para o hábito de ler. Geraldini (1984) apresenta quatro tipos de motivação para esta competência, que são a busca de informações, o estudo de um determinado texto, um pretexto para fazer uma atividade indireta (ou seja, exercícios de acentuação, análise literária, resumo ou fichamento) e a leitura por fruição. Para cada uma das motivações é necessária uma postura do leitor para que seus objetivos sejam alcançados.

Pareja (2013), em sua compreensão sobre leitura e escrita, afirma que o desenvolvimento do leitor depende de cinco capacidades cognitivas: compreensão, análise, síntese, avaliação e aplicação. Compreendendo que a *aplicação* da leitura é o momento mais importante do ato de ler, pois, quando se há compreensão, há assimilação e, portanto, as ideias, os conceitos poderão ser aplicados em circunstâncias idênticas, ou na construção de novas ideias, podendo a *aplicação* ser assim considerada a parte prática da leitura (MOTA, 2017).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1997, p. 58) a leitura é algo interessante e desafiador que, se conquistado plenamente, dá autonomia e independência ao leitor. Os parâmetros descrevem ainda que “formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura, [...] para o desenvolvimento e o gosto pela leitura”. Como condições favoráveis entendemos a importância de “dispor de uma boa biblioteca na escola; com um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura”. E nesse acervo, a inclusão indispensável da literatura infantil (MOTA, 2017).

A literatura infantil não será inserida no acervo apenas para compor uma categoria de gênero, ela precisa ser utilizada e suas funções abarcadas. Uma das formas de utilização da literatura infantil é através da *contação de história*. O momento lúdico e deleitoso que aplaca a rotina no âmbito escolar é um dos meios da familiarização da literatura infantil e utilização da mesma como contribuição para formação humana. De acordo com Abramovich, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (1991, p. 16). Retomando o sentido lúdico e artístico atribuído a leitura, observa-se na afirmação de Suzana Vargas (2000), que aponta para a uma questão em que “Tratar a leitura como uma atividade artística. Talvez esta seja a forma de não vacinar as crianças contra ela” (p. 14) evitando assim a não aceitação e resistência que as crianças muitas vezes sentem por essa atividade escolar (SILVA, 2009).

A escola e o professor devem agir como promotores do encontro do aluno com os diversos portadores de texto e zelar pela relação entre eles, objetivando que atividades de leitura e escrita sejam bem aceitas dentro da sala

de aula e apresentem frutos fora do ambiente da instituição escolar. Kaufman e Rodríguez (1995) consideram que:

os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças se os textos. Se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egresssem de suas aulas sejam “pessoas que escrevem”, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 3)

Onde ouvir muitas e muitas histórias? Como apresentar as muitas e muitas histórias? Como suscitar no aluno o gosto pela leitura conforme a afirmativa de SOLÉ (1998) que nos aconselha: [...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que, em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...] (p. 43)? Entusiasmo e apresentação. A duplicidade do caráter na *contação de história*.

Longe de ser algo moderno, a contação de história é uma das práticas mais antigas e úteis de o homem absorver valores. Antes mesmo de a escrita ser inventada, já havia o costume de utilizar o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento.

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados. (PATRINI, 2005, p. 118)

No ambiente familiar, ouvimos nossas primeiras histórias, visto que na família, as pessoas que compõe essa instituição social são as primeiras a mediar o contato da criança com o texto oral. Pois, as crianças não precisam ouvir histórias apenas quando já dominam o sistema de representação da língua escrita. Assim temos na família a primeira e principal fonte de histórias (CRUZ, 2018).

No âmbito escolar, essa prática tem um significativo papel no processo de ensino-aprendizagem e pode ser trabalhado das mais variadas formas. A contação de história apresenta as crianças ao universo da narrativa e, por isso, pode ser um poderoso instrumento para promover o gosto e hábito à leitura, acrescido das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário e a potencialização da importância da linguagem oral.

Com o intuito de propiciar o conhecimento e o encanto dessa arte que atravessou os tempos, o professor precisa planejar o momento da contação de histórias, sendo importante conhecer previamente o que será narrado para as crianças, durante o momento educativo, para que não perca o que tem de lúdico e belo da contação de histórias (CRUZ, 2018).

Introduzir a literatura infantil nesse momento de contação de história através dos mais diversos contos que fomentam esse gênero é uma estratégia com intencionalidade. Não se trata de escolher um livro qualquer e ler sem preparação, pois:

para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, [...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1997, p. 18-20)

Acolher e contagiar através da literatura infantil é a primazia do dever. Conceber conhecimentos é o resultado da aprendizagem que se dá através dela. Portanto, mensurar a importância da literatura infantil na contribuição da formação humana, seria igualá-la ao oxigênio inalado para sobrevivência. É vital, dada sua importância histórica e constitutiva.

CONCLUSÃO

Considerando a função educadora no processo da formação humana e seus atributos que objetivam um pleno desenvolvimento pautado na integralidade do ser e pensar preparando o indivíduo, para que de forma autônoma, seja capaz de construir seus caminhos interagindo de forma consciente e ética com os diversos modelos sociais organizados, a Literatura Infantil surge nesse contexto contribuindo para a formação humana através de seu mundo literário capaz de ativar a criatividade e expressão da realidade no universo pueril.

Embora os textos sejam deliberados como literatura infantil a partir de uma visão adultizada concebida pelo entendimento que a sociedade possui da criança ou da infância. Tais produções serão avaliadas como apropriadas ou não para o infante considerando a possibilidade de leitura e compreensão ao público que se destina.

Ainda faz parte do senso comum adulto acreditar que o texto literário infantil demanda simplicidade a fim de atender as expectativas do seu leitor. Mas, utilizar de tais critérios para a escolha da literatura ideal para a criança não é favorável. Sendo assim, alguns teóricos designaram uma característica conceitual para a literatura infantil definindo o livro a partir do leitor implícito, ou seja, o texto elaborado prevê o leitor a partir de traços específicos: um leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade. Igualmente, o texto deve também compreender alguns requisitos como adequação a competência linguística da criança, possibilidade de através de seus signos produzirem certos sentidos no leitor e constituição de uma forma de comunicação que atenda aos seus interesses e respeite suas possibilidades.

A Literatura Infantil apresenta uma eficaz função formadora, didática aplicativa através de seus registros clássicos e atuais como um gênero literário que capacita o indivíduo a que se destina, ativando a memória criativa e compreensão do mundo além de instrumentalizar a *práxis* educadora na busca pela formação do gosto pela leitura e interação entre o indivíduo e o texto lido.

REFERÊNCIAS.

CHICONKI, R. *Literatura infantil*. Guarapuava: Unicentro, 2010.

- OLIVEIRA, E. *Formação humana*. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/pedagogia/formacao-humana/#:~:text=Essa%20forma%C3%A7%C3%A3o%20prepara%20o%20ser,se%20um%20ser%20humano%20%C3%A9tico> Acesso em: 30 de set. 2020.
- TONET, I. *Educação e formação humana*. Disponível em:
<https://www.esquerdadiario.com.br/Educacao-e-formacao-humana/#:~:text=Costuma%2Dse%20dizer%20que%20a,uma%20vida%20saud%C3%A1vel%20e%20a>. Acesso em: 03 de out. 2020.
- CAMPOS, Á. de. *Datilografia*. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4102068/mod_resource/content/1/%C3%81lvaro%20de%20Campos.%20Datilografia.pdf . Acesso em: 03 de out. 2020.
- CADERMATORI, L. Literatura infantil. *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* (CEALE), v. 1, n. 1, 2010. p. 1-5.
- SANTOS, S. *Resenha*: Saramago prova que as histórias para crianças devem ser leitura obrigatória para adultos. Disponível em:
<https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/saramago-prova-que-as-historias-para-criancas-devem-ser-leitura-obrigatoria-para-adultos-244149/> Acesso em: 19 de out. 2020.
- JESUS, A. P.C. C. Histórias e crianças: palavras simples? *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011. p. 1-11.
- SILVA, A. L. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, v. 2, n. 2, 2020, p. 135-149.
- RODRIGUES, S. L. *Literatura infantil*: origens e tendências. Disponível em:
<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/linguagem%20e%20desenvolvimento%20sociocultural/artigos/literatura%20infantil%20origens%20e%20tendencias.pdf> acesso em: 19 de out. 2020.

COLÓSIOS, L. A.; PARADISO, S. R. Literatura e formação humana. *VIII Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica I Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Tecnológica e Inovação*, 2016. p. 1-5.

BIODERE, N. *A função humanizadora da literatura: a questão da variação linguística*. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_artigo_neide_biodere.pdf
Acesso em: 23 de out. de 2020.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. *A formação do leitor competente - Estratégias de Leitura*. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf. Acesso em: 23 de out. de 2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto. 2018.

MOTA, E. C. *A Importância da leitura para a formação do ser humano*. Disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VlfqKffUv50J:https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/download/83/61+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 de out. 2020.

CRUZ, I. *A contação de histórias como prática educativa*. Disponível em:
<http://www.petpedagogia.ufba.br/contacao-de-historias-como-pratica-educativa>. Acesso em: 27 de out. de 2020.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lucia Lomar dos Santos Oliveira

INTRODUÇÃO

A música na escola pode ser colocada em prática de diversas maneiras, algumas delas são usadas desde a utilização de letras na interpretação de texto até a dança como desenvolvimento motor. As diferentes linguagens se entrelaçam e constituem situações de aprendizagem favoráveis para a educação da criança. São momentos em que ocorre interatividade, criatividade em benefício do aspecto afetivo, social e cultural da criança. Nessa visão, a música tem sido utilizada nas recreações, nas brincadeiras, nos cânticos, colaborando com a evolução e desenvoltura da criança, se fazendo presente nas atividades em sala de aula, buscando incrementar nas atividades o comportamento e melhores hábitos. A música e a dança são fundamentais na formação do corpo da criança, contribuindo muito para o seu desenvolvimento global. Quando está associada a outras linguagens, como a escrita, a oralidade e a corporeidade, esse trabalho aumenta a sensibilidade, a criatividade e o autoconhecimento da criança.

Sendo assim, compreende-se que a música se faz presente na vida das pessoas, além de ser uma forma de expressão em muitas culturas, ela está no cotidiano do homem atrelada a sua história e no seu desenvolvimento, onde ao longo dos anos foi aprimorada, e até mesmo reconhecida como arte. Mesmo que seja uma linguagem diversificada, depende de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha essa mutação de acordo com o ambiente e as relações interpessoais. Desta forma, a linguagem musical é presente de uma maneira ampla e expressiva, assim como, em manifestações religiosas, em suas diversas classes sociais e em diferentes culturas. A linguagem musical está ligada a um dos eixos norteadores da educação infantil, no entanto, é necessário garantir que se inicie o mais breve possível, para que tenha uma boa contribuição de qualidade. O processo de musicalização das crianças começa

de forma espontânea, intuitivamente, através do contato com variedades de sons do nosso cotidiano.

A música é uma grande aliada no desenvolvimento da criança. As estratégias lúdicas, como a música, "penetram" melhor nessa fase da aprendizagem por estar presente no cotidiano de cada indivíduo em diversas situações com ritmos variados, "desde a sua concepção ainda com a voz materna ao qual também constitui material sonoro especial e referências afetuosas para eles" (BRITO, 2003, p. 35).

Desta maneira, a música tem ação eficaz no combate de diversos problemas, desde os sociais, emocionais e a saúde física. Problemas que, por sua vez, não sendo bem trabalhados e desenvolvidos podem atrapalhar o processo de aprendizagem ainda na infância. É aí que a Educação Infantil desempenha papel importante na formação integral dessa criança, pois é esse ambiente que serve como suporte para atender às suas necessidades como, formação de hábitos e atitudes, comportamento, desenvolvimento físico e social, entre outros.

A memória verbal e escrita estimulada pela linguagem musical pode ser o relatório de uma leitura, ampliando seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições, mas com conhecimento que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCN, 1998), o contato com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é o ponto de partida para o processo de musicalização. Proporcionar vivências com as quais a criança possa ouvir, cantar, brincar de roda, brinquedos rítmicos, são atividades que estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, que é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, autoconhecimento e integração social. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina, elabora e inventa melhor os meios de resolver suas próprias dificuldades.

Criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressões as necessidades da vida. O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinadas situações com a qual nos deparamos. Para estimular a criatividade, é necessário que o professor seja criativo para estimular a criança, podendo auxiliar na

reelaboração do pensamento para ideias produtivas. A música por si só contribui para o desenvolvimento criativo (WEIGEL,1988, p. 188).

O presente texto faz uma reflexão onde a música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos; e assim, facilita a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais. A criança memoriza um repertório de canções e conta com um “arquivo”, de informações e ritmos que utiliza com a frequência nas músicas que canta e inventa, já que desde antes do seu nascimento tem contato com o mundo musical, e mesmo antes de falar podemos ver o bebê experimentar sons, como balbuciar vocais diversificadas, e até mesmo "cantar" de acordo com a idade.

Por isso é imprescindível que o professor seja um bom mediador, analisando e percebendo os benefícios que a musicalização traz a vida das crianças em sala de aula, ou fora dela, traçando planos pedagógicos, utilizando a música como elemento chave, para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional de crianças da Educação Infantil. Inserindo, assim, de forma prazerosa o gosto pela música e, em consequência, desenvolvendo e possibilitando o mundo "mágico" que a música pode oferecer nos conflitos as soluções dos problemas que surgirá sendo resolvidos ou não, e assim descrever as principais características, objetivos e benefícios da musicalização infantil.

O método de pesquisa utilizado foi qualitativo, em que muitas vezes abre novas opções de ideias, partindo de uma revisão bibliográfica composta pelos principais autores relacionados ao tema. A finalidade é compreender, por meio desta pesquisa, a importância que a música tem na vida da criança. Uma das principais formas de estimular o desenvolvimento de alunos no processo por meio metodológico da aprendizagem, é realizar esse tipo de trabalho que ajuda a melhorar a concentração e a memória.

O estudo deste trabalho será embasado em ideias e inferências de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos do aprendizado através do auxílio da música. Esses objetos serão estudados em fontes como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, que foram aqui selecionados. A finalidade do estudo apontado é compreender o quanto a música pode influenciar no desenvolvimento do indivíduo, entendendo sua importância na educação infantil.

BREVE APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA MÚSICA

A música sempre esteve presente no cotidiano da vida humana. Não se pode afirmar ao certo de onde ela nasceu, pois há registros desde a pré-história ou primeiras civilizações, onde se acredita que foram unicamente sons vocais acompanhados de movimentos corporais como base na criação de conexões de uma linguagem própria, passando pela expressão pessoal e pela imitação de sons de animais e a natureza. Em muitas linguagens um mesmo som, em diversas formas pronunciadas com alturas e formas de expressão, pode ter vários significados, o que torna a diversidade de expressão imensa, podendo variar de acordo com povos e culturas. Em determinados grupos culturais, as comunicações, além de ser utilizada por variações de altura (tom emitido) podem ser compreendidas de comunicação rítmica fazendo uso de um único som. Desta forma, as duas maneiras têm em sua composição tanto a linguagem falada como musical (PINTO, 2001).

Assim, os sons com intenção comunicativa e expressiva deram origem à música, segundo registros arqueológicos onde foram encontrados vestígios em diferentes formas de documentos, como pinturas gravuras e esculturas, no entanto não se sabem como esses instrumentos musicais eram produzidos (ARAUJO, 2019).

Desta maneira, a música teve inúmeras funções no decorrer da história da humanidade desde a antiguidade até os tempos atuais.

Prosseguindo um pouco mais à frente na história, a palavra música surgiu na mitologia grega e significa "arte das musas". Para os gregos as musas eram divindades que lhes davam a inspiração para a arte e as ciências, e entre essas divindades tinha Orfeu, filho de Apolo como seu deus, que segundo a mitologia grega era o deus da música¹.

Já na Roma antiga manifestações artísticas foram herdadas da cultura grega como esculturas e a pintura. Acredita-se que o mesmo ocorreu com a música. Ainda assim, mesmo com suas diferenças, gregos e romanos aproveitavam dessa arte forma mais ampla e cotidiana (PINTO, 2001).

Segundo Ellmerich (1973, p. 26-27), "os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtudes de sua tendência guerreira e de

¹ Disponível em: <https://umbrasileiranagrecia.com/2013/12/musas-dasartes.html>. Acesso em 19 de setembro de 2020.

constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C."

Mais adiante da história, já na Idade Média, chega-se em um momento dominado pelo fanatismo religioso. Segundo Ellmerich (1973), este período de fanatismo levou esse momento histórico à quase total estagnação, pois a Igreja Católica centralizava o domínio da fé sobre a população e do poder político dos reinos.

Mesmo com tantas advertências nesse período histórico, a música ganha a pauta de quatro linhas. Na Grécia, porém, criada por um monge italiano Guido d'Arezzo, a música passa a ser estruturada como pauta de cinco linhas (utilizada na música clássica), sendo usado o sistema silábico no canto gregoriano e atribuído os nomes das notas musicais a qual conhecemos hoje, já que os gregos utilizavam as letras do alfabeto.

Em homenagem ao Bispo Gregório Magno, a Igreja Católica deu o nome aos seus cânticos de canto gregoriano. A Igreja Católica neste momento sentiu a necessidade regularizar esse ato religioso para não haver desmembração mesmo entre as religiões mais distantes. Essa música, ou cânticos, cantadas nas cerimônias da igreja, simbolizava para os fiéis uma melodia que significava o encontro com o altíssimo (AMES, 2006).

No início do século XVI destacou um movimento de reforma liderado por Martinho Lutero, que defendia a fé como elemento fundamental para a salvação dos indivíduos, e negava algumas práticas comuns pregadas pela Igreja Católica. E, neste momento, surgiu à reforma protestante, um grande marco na história havendo uma divisão entre a Igreja Católica Romana e a Protestante, causando uma grande disputa refletindo na música daquela época, pois a igreja Católica começa a aceitar a música não gregoriana em seus cultos por fiéis, dando origem à igreja liderada por Martinho Lutero, denominando-a como Igreja Luterana.

O protestantismo fazia uso também das músicas em seus cultos religiosos. Assim essas mudanças religiosas levam a igreja de Roma à Contrarreforma modificando as doutrinações da igreja de Roma, necessidade regularizar esse ato religioso para não haver desmembração mesmo entre as religiões mais distantes. Essa música, ou cânticos, cantadas nas cerimônias da igreja, simbolizava para os fiéis uma melodia que significava o encontro com o altíssimo (AMES, 2006).

No Celebre concílio do Trento (reunião de atos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música fosse simples e o texto bem compreensível.

Já na época renascentista, entre diversas transformações os interesses estavam direcionados para a razão, a ciência e o conhecimento do próprio homem, e refletiram na música que apresentavam características universais distanciando dos costumes da igreja.

A partir do século XVII, a música barroca dominou o cenário musical, e assim substituindo o modelo renascentista, que por sua vez se caracterizava por suas músicas cantadas em corais nas igrejas, desta forma a música barroca dominou a Europa aproximadamente até 1750. De estrutura complexa, em sua oratória refinada era de difícil compreensão, seguindo assim o surgimento da ópera e das orquestras e as habilidades dos músicos ao tocar instrumentos musicais, acompanhada de perto pelo oratório. A música barroca atingiu o ápice com as obras de Antonio Vivaldi, Domenico Scarlatti, Johann Sebastian Bach, entre outros.

Já no Classicismo (1750 até 1830), a música adquire certo equilíbrio, ganhando destaque e clareza nos conceitos que vinham desde a Grécia Antiga inserindo novos instrumentos musicais, assim como piano que substituíra o cravo formando novas estruturas musicais, são criadas a sinfonia, a sonata, o quarteto de cordas e o concerto, sobressaíram então Beethoven, Mozart e Haydn (LEITE, 2013).

Em meio a um movimento cultural surgido na Europa no século XIX nasce o Romantismo, que tinha como principal objetivo a liberdade, e predominava também a intensidade, e requinte que faltava em suas obras. Apesar de ser um especialista das formas clássicas, Beethoven afastou-se delas deixando a música mais popular neste momento. Esse período musical ficou historicamente conhecido e mostrado ao mundo por compositores como: Beethoven, Chopin, Schumann e sua esposa Clara Schumann, Verdi, Richard Strauss, Tchaikovsky entre outros, com a Sinfonia nº 3. Segundo Ellmerich (1973), o Romantismo para ele significava o abandono às regras e a disciplina do Classicismo.

Por fim, chega-se ao século XX em que a música passa por uma gigantesca transformação, com novos suportes e tecnologias, entre elas o rádio, popularizando a música com linguagens artísticas, impulsionando cantores, que não dependiam mais somente de concertos musicais.

Com uma opção bem ampla e variadas opções o público começa a se envolver e ter contatos com outros tipos de música. Com o surgimento de outros elementos musicais, artistas passam a inserir novos elementos em suas composições artísticas como novos instrumentos e novos objetos sonoros.

Por fim, entre todos esses marcos da breve história da música, é notável que eles estivessem voltados à Igreja Católica Romana, ou a Protestante ou direcionada a apresentações de concertos onde era comum naquela época, sempre ligadas a política e a igreja.

A MÚSICA NO BRASIL

Embora no Brasil seja um país diverso e miscigenado desde a colonização, podemos encontrar singularidades em muitas regiões do país, pois os nativos que viviam aqui antes da colonização já tinham sua cultura e prática musical. No entanto, com a mistura de povos diferentes que chegaram após, entre eles os europeus, africanos, escravos e os jesuítas tragos por colonizadores portugueses, a música criou novas formas e variedades no decorrer da história (KASSAB, 2010).

Os jesuítas utilizavam a música em seus cultos religiosos como forma de prender a atenção para a religiosidade, deixando um marco nas terras brasileiras como primeiras manifestações musicais, recebendo registros históricos pelo tal feito. Os padres jesuítas buscavam naquele momento mais fiéis para a sua igreja, desse modo, promoviam pouco acesso à educação aos indígenas, mas beneficiavam-se de manifestações artísticas como método de catequização dos índios, assim mantinham uma relação mais estreitas com ele.

Mas mesmo com ensino de cantos pelos padres jesuítas e apresentação de instrumentos, não era inserido nenhum conteúdo educativo voltado para a alfabetização, esse processo era apenas de cunho religioso.

França (1953, p. 7), retrata esse momento:

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de

evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: “com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América”.

Assim foram construídas aldeias e as nomearam como Missão ou Reduções. Esses locais tinham apenas serventia de manter serenidade no Brasil Colônia, ensinar e defender os índios dos colonizadores e levar a fé aos índios catequizando-os. Sentindo-se ameaçado pelos jesuítas por questões ideológicas e políticas, os jesuítas foram expulsos, acusados de controlar um "Estado dentro do Estado" do território português pelos colonizadores.

Com a chegada do Primeiro Império, por volta do século XVII, à música ganha potência e destaque, com os africanos escravizados no Brasil. A música e dança era baseada na cultura africana, sua contribuição e sua diversidade rítmica de instrumentos e danças marcou essa época com muito impacto. Deve-se boa parte da música popular ao povo africano com sua rítmica ergueu nossa riqueza musical.

Os índios mesmo tendo sua cultura, danças e crenças, praticamente não deixaram seus traços nesta época, apenas em algumas peculiaridades folclóricas regionais.

Portugal foi o pontapé inicial para a maior parte das influências para a construção da música brasileira, inserindo uma boa parcela das formas musicais cultivada no país ao longo dos séculos, ainda que esses componentes não fossem de origem portuguesa, mas sim de origem europeia intensificou com outras culturas e outros países, expandindo e introduzindo outros novos estilos musicais como valsas, polcas germânicas, habanera, espanhola entre outras que era muito apreciada.

Almeida (1926, p. 108), em relação a isto, expressa o seguinte:

Queremos dizer que, na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essenciais. Um mundo de influências e interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

Já no fim do século XVIII, a música africana, com seus elementos sonoros, começou a adquirir sonoridades e seus ritmos tomaram popularidade que se consolida no século XIX. Durante o século XX, com a chegada dos imigrantes europeus para o trabalho nas lavouras a internacionalização de outras culturas amplia, contribuindo para a diversidade de ritmos e músicas, propício para o cultivo das artes, neste período em que a música ganha identidade própria e autonomia.

Embora a música nunca deixasse de crescer, a quantidade e qualidades da atividade musical ao longo do século ganham respeito das elites e tornam marcas registradas do Brasil, como o samba, bossa nova, jazz, sertanejo, entre outros.

Desta maneira, houve o surgimento de muitas escolas básicas de músicas e meios tecnológicos assim como gravadoras, rádios e televisão, fábricas de instrumentos entre outras atividades voltadas para o ambiente musical, transformou a música brasileira conhecida internacionalmente provocando também estudo especializado no Brasil e no estrangeiro, consolidando a variedade gigantesca que é hoje.

A finalidade desta breve história da música no Brasil, mostra como ela foi inserida por aqui pelos africanos, os padres jesuítas, os europeus imigrantes e os povos indígenas que habitavam nossas terras antes dela ser colonizadas. A música é uma expressão muito importante da nossa cultura brasileira, independente de classes sociais.

Andrade (1980, p. 163) diz: "[...] o estudo científico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis, derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira". Assim, faz-se necessário fazer estudos da música para que se possa levá-la as escolas com propriedade do que será transmitido, pois a visão de trabalhar a educação musical por parte dos professores era usada apenas para controle de comportamento dos alunos, mas a música é um meio de interação, e utilizadas entre outras disciplinas escolares que surgiu por meados do século XX.

A INTRODUÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo geral, o primeiro contato educacional básico escolar do indivíduo se inicia nos CEIs (Centros de Educação Infantil), que atende um

público de zero a cinco anos de idade, ou nos EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), como espaço de ensino educativo, o qual atualmente atende crianças de quatro até os seis anos de idade, a educação oferecida e desenvolvida através dessas instituições possui objetivos próprios, em que é fundamental que estas ofereçam situações de socialização entre as crianças confiadas a elas. Assim, propiciar momentos de exploração ao meio em que se encontram inseridos, trazendo sempre a ludicidade de forma prazerosa e agradável e acolhedora para todas as crianças.

Desta maneira, a integração as artes, entre elas os musicais, na educação infantil precisam ser garantidas na faixa etária entre zero e cinco anos para uma melhor contribuição no desenvolvimento integral da criança, esse eixo norteador da prática musical promovida pelo educador ou professor de educação infantil contribui para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social da criança por meio a interação com outras crianças e adultos, dentro e fora sala de aula.

No entanto, as linguagens musicais em muitas instituições apontam uma desigualdade ao trabalho pedagógico, e acabam sendo utilizadas inúmeras vezes apenas para controle comportamental dos alunos. Essa prática em diversas instituições de educação infantil ainda se observa apenas de forma assistencialista, ou seja, com descaso e sem preocupação com as habilidades e vivências das crianças.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil descreve:

O trabalho com a música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças inclusive aqueles que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RCNEI, 1998, p. 47)

As leis que regularizam a educação infantil apresentam com clareza como a criança foi tratada em nossa educação, mantendo-se assim durante um longo tempo, com mudanças ocorrendo de forma gradativa, mas quase imperceptível mantendo apenas a ordem em sala de aula.

Portanto, com a perspectiva de melhorar o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da educação infantil, foi publicada a

Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Esta Lei altera a LDBEN em sua Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 onde no Art. 1º passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6: Art. 26, da seguinte forma: "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos". Partindo desse princípio a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil como faz parte da educação básica.

Desse modo, pode ser desenvolvido um rico instrumento através da musicalização que pode ajudar no desenvolver global da criança e nas características que colaboram na formação individual do indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música por alguns é considerada educacional, no entanto, para outros é apenas para preencher o silêncio ou amenizar o barulho, porém há profissionais que realmente preocupam-se em proporcionar atividades que mire nas artes e entre elas os musicais, jogos musicais, criação e interpretação canções que valorizem o fazer musical.

Isso porque as atividades que relacionam e envolvem a música têm uma função especial no estímulo em áreas específicas do cérebro, como as que beneficiam diretamente o desenvolvimento habilidades e a cognição durante o crescimento da criança, a música pode ajudar a desenvolver com um pouco mais de facilidade, assim como a dicção, a fala, e a coordenação motora.

Visto que de um modo geral, a educação infantil objetiva incentivar o desenvolvimento da criança em seus aspectos globais, ao mesmo tempo em que gera a aquisição de novos conhecimentos.

Além disso, não se pode negar que a música é constante e presente na educação infantil. Utilizada para a formação de hábito, assim são comuns em momentos de muita agitação ao comando da música que o educador ou professor condiciona combinado anteriormente com as crianças geralmente ao ouvir as musiquinhas as crianças vão se organizando para o momento o qual a música propõe, seja o momento do soninho com músicas tranquilizadoras e calmantes, até mesmo as de mais agitadas como a finalidade de atividades física em um pátio no momento de recreação. Abordando ainda a formação de

hábitos, a música é utilizada como atração da atenção para as atividades propostas, expressar-se musicalmente desde os anos iniciais de vida, assim, a música contribui na constituição permanente do seu ser.

Porém, para haver interação com a criança e trabalhar com uma atividade musical, faz-se necessário passar entusiasmo e empolgação, não necessário saber cantar, a criança não irá focar nisso e sim no contexto que lhe propõe, despertando seu interesse e participação. “É o entusiasmo do professor que desperta o interesse das crianças e não a qualidade do seu canto” (WEIGEL, 1988, p. 56).

A música é utilizada também em momentos lúdicos em forma de brincadeira onde podem ser sugeridos movimentos corporais em diversos ritmos que requerem equilíbrio e atenção entre outras atividades. Nesses momentos de brincadeiras com músicas as crianças fazem demonstrações espontâneas, permitindo a familiarização da criança e a música. As brincadeiras musicais contribuem para reforçar as áreas do desenvolvimento infantil de forma benéfica (FRANÇA, 2019).

Em relação a isso o RECNEI explica:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (RECNEI, 1998, p. 51)

A criança traz o envolvimento com a música desde muito pequeno. Britto nos remete a reflexão que afirma sobre essa questão:

O abarcamento da criança com o mundo dos sons inicia precedentemente ao nascimento, visto que, no período intrauterino os bebês já vivem numa atmosfera de sons gerados pelo corpo da mãe, como o sangue fluindo nas veias, a respiração e o mover-se natural do intestino. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetuosa para eles. (BRITO, 2003, p. 35)

Ao trabalhar a música na educação infantil, deve considerar os conhecimentos da criança sobre a música respeitando o seu espaço e sua

cultura, que tem em sua bagagem, já que em maioria a música vem inserida na vida da criança através do mundo adulto por seus pais e avós ou seus responsáveis legais, para que se possa inserir um novo conhecimento musical. “Por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola” (WEIGEL, 1988, p. 12).

A música tem uma representatividade importante, como fonte de estímulos, equilíbrio e emoções para a criança, ampliando as dimensões de relação com o mundo, onde a educação musical, assim como em outros campos da área educacional pedagógica pode ser vinculada aos temas transversais da educação.

A postura do professor/educador tem todo um diferencial para a inclusão da música na educação infantil, cabe a ele, mesmo que não obtenha formação específica em música, ele pode procurar alternativas ou buscar conhecimento, tendo em questão oferecer um ambiente agradável, estimulante e acolhedor aos seus pequenos tendo a compreensão de que a música é importante para a formação do indivíduo.

A linguagem musical deve ser oferecida e trabalhada de maneira livre para que as crianças possam se expressar de acordo com suas fases, oferecendo objetos e materiais necessários para um melhor desenvolvimento, tanto para os alunos como para o professor, já que é feita uma troca de conhecimento entre eles.

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo. (RECNEI, 1998, p. 67)

Então, é necessário um equilíbrio e ter os momentos apenas de música por si só, pois ela já é completa, com suas diversas formas de ensino aprendizagem do mundo.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna passível a realização de projetos integrados. (RECNEI, 1998, p. 49)

MÚSICA: FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A linguagem musical para a educação infantil tem uma complexidade ímpar, por não exigir de um professor/educador uma formação profissional nesta área voltada para as artes, em questão a musical, mas sua importância faz-se necessário por ajudar a promover o desenvolvimento humano desde o início educacional do indivíduo. A educação tem que se fazer por ser vista como um processo progressivo para aperfeiçoar-se e por consequência permanente.

Piaget defende o que ele compreende por aprendizagem para psicologia:

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação..., uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão Social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de Equilíbrio ou, se vocês preferem, autorregulação. (PIAGET, 1964, p. 178)

Assim, Piaget (1967), em sua obra, classificou o desenvolvimento cognitivo baseado na evolução mental a partir das quais se dará toda a atividade lúdica, sendo divididos em estágios de desenvolvimento, estabelecendo o equilíbrio entre a estrutura, a ação e o meio. Cada estágio se caracteriza pelo aprimoramento da sua natureza anterior e pela extensão do campo de aplicação, que vão alterando-se pelo desenvolvimento sequente, de acordo com a necessidade de organização ao desenvolver dos indivíduos.

Para Piaget (1967, p. 14): “cada estágio constitui então, pelas estruturas que o determina, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa”. Sob este ponto de vista, Piaget (1967) apresenta os quatro principais estágios de desenvolvimento na seguinte sequência:

Inteligência Sensório-Motora até 2 anos de idade - A criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.
Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória de 2 a 7-8 anos

-A crianças adquire a noções da existência de regras e começa a jogar com outras crianças jogos de faz de conta.
Inteligência Operatória Concreta de 7-8 anos a 11-12 anos - As crianças aprendem as regras dos jogos e começam a jogar em grupos. (Pode-se exemplificar essa fase com o jogo do futebol)
Inteligência Operatória Formal a partir de 12 anos - Seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, desta forma, a construção de reflexões e teorias

Tabela 1: Quadro Piaget. (1967)

Assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento definem como uma prática pedagógica envolvendo a música é capaz de contribuir para a facilitação de um todo da criança, ou seja, o desenvolvimento global do mesmo.

Desta maneira, destaca-se com mais clareza quatro benefícios da música para o desenvolvimento infantil, que são eles:

Ativa a memória e o raciocínio:

A música desenvolve algumas áreas do cérebro de forma que nenhuma outra linguagem é capacitada tornando-a mais intensa, também auxilia o aprendizado de cálculos matemáticos e na inteligência espacial. A criança ao aprender ou cantar uma música, a memória sequencial é exercitada.

Weigel, afirma que:

A fonte de conhecimento da criança é a própria variedade de situações que ela tem oportunidade de experimentar no seu dia-a-dia. Conseqüentemente, a riqueza de estímulos que a criança recebe por diversas experiências musicais contribui para o seu desenvolvimento. (1988, p. 13-14)

Estimula a alfabetização:

A música pode ser, sem dúvidas, um estimulante em fase de alfabetização, pois como a relação é estabelecida diretamente com a linguagem onde os sons produzidos nas musiquinhas infantis, como exemplo da questão

ajudam a criança a compreender e entender e esclarecer os significados das palavras, principalmente as que possuem rimas ou sílabas repetitiva. Assim as crianças ao ouvirem ou cantarem uma música armazenam palavras e também pode ser aprimorada a dicção. A musicalização ao ser realizado nas instituições educacionais estimula nos alunos, benefícios como a melhora da capacidade de concentração e a memória das crianças, trazendo assim adição ao processo de alfabetização, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade musical, da percepção auditiva e a consciência corporal (GARCIA; SANTOS, 2012).

Desenvolvimento sócioafetivo:

Neste processo de desenvolvimento, a criança relaciona-se aos sentimentos e as emoções, aos poucos cria sua identidade e vai se descobrindo como pessoa, porém em virtudes de uma série de interesses, cooperação, motivação e respeito, vai se percebendo que é cada vez mais diferente dos demais indivíduos, estimulando a formação de personalidade própria, e ao mesmo tempo, ela busca formas de “comportamento o qual vão permitir de maneira mais integrada na sociedade em que vive” (WEIGEL 1988, p. 15).

Nas fases de desenvolvimento da criança, tanto os pais quanto os professores/educadores são importantes, por serem pessoas mais experientes que vão direcionar o processo de aprendizagem, a educação imposta em casa e irá causar na escola um melhor desenvolvimento, pois uma criança que tem um bom exemplo no seio familiar, a mesma terá maiores chances de ter um bom desenvolvimento sócioafetivo, motor e cognitivo (GARCIA; SANTOS, 2012).

Integra corpo e mente:

A linguagem musical permite a integração entre a sensibilidade e a razão, e entre os recursos técnicos e criatividade. A segurança emocional da criança cria melhor uma socialização além de possibilitar que ela se expresse por meio do corpo, demonstrando o que ele sente ao ouvir o som, cantando ou na realização de movimentos. O ritmo tem uma parcela importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, pois a música ativa atua sobre a mente favorecendo a reação motora e emocional causando alívio as tensões

do corpo (GARCIA; SANTOS, 2012). Já no que diz respeito ao corpo, é necessário que a estrutura física (ossos, sistema nervoso e músculos) da criança atinja determinado estágio de desenvolvimento, assim e dada à importância “significativa até a vida adulta. As atividades musicais podem favorecer oportunidades para aprimorar as habilidades motoras, controlar os músculos e a se mover com desenvoltura” (WEIGEL, 1988, p. 14).

Desenvolvimento sócioafetivo:

Neste processo de desenvolvimento, a criança relaciona-se aos sentimentos e as emoções, aos poucos cria sua identidade e vai se descobrindo como pessoa, porém em virtudes de uma série de interesses, cooperação, motivação e respeito, vai se percebendo que é cada vez mais diferente dos demais indivíduos, estimulando a formação de personalidade própria, e ao mesmo tempo, ela busca formas de “comportamento o qual não permitir de maneira mais integrada na sociedade em que vive” (WEIGEL 1988, p. 15).

Nas fases de desenvolvimento da criança, tanto os pais quanto os professores/educadores são importantes, por serem pessoas mais experientes que vão direcionar o processo de aprendizagem. A educação imposta em casa e irá causar na escola um melhor desenvolvimento, pois uma criança que tem um bom exemplo no seio familiar, à mesma terá maiores chances de ter um bom desenvolvimento sócioafetivo, motor e cognitivo (GARCIA; SANTOS, 2012).

CRIANÇAS, SONS E MÚSICA

Devido ao contato com as ondas sonoras ainda no ventre de sua mãe durante a gestação, a criança inicia seu envolvimento com a música, e logo após o seu nascimento aos poucos começam a diferenciar os sons desde os mais repetitivos até os novos sons que aparecem ao longo do seu desenvolvimento. De acordo com Weigel (1988, p. 10), a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

A influência da música sobre o organismo humano se traduz por efeitos sensitivos e motores, cuja intensidade varia segundo as diferenças individuais (WEIGEL, 1988, p. 10). Assim, ao associar e reconhecer alguns sons como música, as suas ações se direcionam para um novo momento de reconhecimento dos ritmos e desta maneira começam a acompanhar as canções com movimentos seu corpo, mesmo que forma não coordenada, mas coerente a sua idade.

Associar música e movimento utilizando a expressão corporal pode contribuir para que algumas crianças, em situação de difícil adaptação na escola, possam se adaptar com um pouco mais de facilidade, por perceberem um ambiente mais acolhedor, acolhedor e atraente favorável ao desenvolvimento.

Campbell; Dickinson (2000, p. 147) ao comentarem sobre a inteligência musical, resumem os motivos pelos quais ela deve ser valorizada na escola:

- Conhecer música é importante.
- A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein.
- A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida.
- A música é criativa e autoexpressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.
- A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.
- A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.
- A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.

- A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável.
- A música exalta o espírito humano.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a música está ligada ao ser humano desde muito cedo e que sem as alegrias que a arte da música proporciona o mundo seria um pouco vazio de cultura. A arte da música vem sendo retomada nas escolas e nos centros de educação infantil, pois ela proporciona ao aluno um aprendizado global e emotivo com o mundo. Em sala de aula a música pode proporcionar de forma significativa um auxílio para a aprendizagem. O intuito deste trabalho foi de mostrar como a música faz-se necessária e importante para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, motor, e afetivo da criança, e como a música é essencial nos anos iniciais escolar contabilizando desde a educação infantil, e como os professores/educadores devem colocar-se como mediadores auxiliando e introduzindo seus alunos ao mundo da musicalidade.

Assim, sugerimos trabalhar música com os alunos da Educação Infantil e estimular a memorização, a imaginação e a organização das ideias, proporcionando o entendimento de maneira lúdica. A música é uma ferramenta facilitadora, em que o professor/educador tem a possibilidade de perceber o que passa no interior das crianças. As atividades envolvendo a musicalização promovem o contato entre os envolvidos (professor/educador com o educando), trocando assim diversos sentimentos, entre eles a confiança. Quando as crianças entendem que as músicas que estão cantando ou ouvindo são semelhantes ao seu cotidiano, abre-se um leque de oportunidades de identificação com a própria identidade, dessa maneira, buscam resolver suas questões internas por meio de sentimentos vivenciados através da música.

Portanto, o professor/educador precisa sim mostrar, incentivar e trabalhar com a música, porém nunca obrigar os alunos a fazer o que não os agrada, mas se este mediador (professor/educador) tiver a sensibilidade, o qual é fundamental para poder levar as informações sobre a música, o aluno irá se encantar por essa arte, pois ela tem o poder de acalmar, relaxar, divertir e até acalantar as pessoas.

É necessário que o professor/educador se reconheça como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educacional e leve em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de sua própria cultura. Assim, desta forma, poderão procurar e reconhecer todos os meios que tem em suas mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que deem condições às crianças de construir conhecimento sobre a música.

Por meio da educação musical há a possibilidade de oralidade e a criatividade no processo de ensino aprendizagem. Pode-se concluir através deste estudo que a música é mais um objeto a ser utilizado para facilitar o desenvolvimento da criança, sendo usada corretamente e estimulando a criança poderemos ter um desenvolvimento facilitado, além de crianças mais sociáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. *A História da Música Brasileira*. Universidade do Texas, F. Briguet: 1926.

AMES, J. L. *Religião e política no pensamento de Maquiavel*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2006000100003.

ANDRADE, M. *Pequena História Da Música*. São Paulo: Editora Itatiaia, 1987.

ARAUJO, L. S. *História da Música*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>.

BRASIL. *Lei nº 11769* de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.

BRASIL. *Referencial Curricular da Educação Infantil*.v.3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

- BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ELLMERICH, Luis. *História da música*. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.
- FRANÇA, Rafael Marques. “*Movimento em expressão e ritmo*”: Ensinando manifestações artísticas-culturais na escola. Disponível: http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/anais%202019%20%20artigos%20de%20cursos/movimento%20em%20expressao%20e%20ritmo_9%20CONPEF.pdf.
- GARCIA, V., P.; SANTOS, R. *A importância da utilização da música na educação infantil*. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>.
- KASSAB, Y. *As tragédias lúdicas nas ações jesuíticas, nas terras brasileiras (1549-1597), “Para maior glória de Deus”*. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-27092010-154910/publico/2010_YaraKassab.pdf.
- LAVILLE, Christian. *Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa*. Linhas Críticas, v. 5, n. 9, p. 119-128, jul a dez 1999.
- LEITE, Pedro Henrique. *Concerto Barroco de Alejo Carpentier*. Tensões barrocas e fuga pela música. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/DISSERTA%c3%87%c3%83O- PEDRO-VERS%c3%83O-FINAL.pdf>.
- PIAGET, J. *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Lisboa, Dom Quixote, 1977.

- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1967.
- PINTO, T. de O. *Som e música*. Questões de uma Antropologia Sonora. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007>.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores*. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p.17-37, 2010, p. 142.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª edição, Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEIGEL, A. M. G. *Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

CAPÍTULO 3

A LEITURA DOS QUADRINHOS: A LINGUAGEM DAS HQS COMO O CAMINHO PARA LEITURA

Wellington Nascimento Alves

Nataniel dos Santos Gomes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o uso das Histórias em Quadrinhos e sua potencialidade no desenvolvimento da leitura. A proposta é de uma análise das funcionalidades presentes nas HQs e sua potencialidade para a popularização da leitura.

Estamos a todo o momento tentando decifrar e ler o mundo, criando perspectivas e relacionando os conceitos de ficcionalidade com a realidade, ou seja, estamos a todo o momento fazendo leituras. Somos inseridos em uma sociedade que dissemina a cultura da leitura tipográfica e nos conduz ao pensar crítico. O ato de ler não é inerente apenas ao ambiente escolar, mas é exigido em vários ambientes. Por isso temos como primordial a abordagem do ensino/aprendizagem voltados a metodologias de expansão da leitura.

Considerando a popularização que as Histórias em Quadrinhos tiveram nos últimos anos com o público leitor, de maioria crianças, adolescentes e jovens, tomaremos como aporte analítico a linguagem expressa nesse gênero. Servem de referencial os conceitos de Vergueiro (2020) sobre a “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos, os pareceres sobre a leitura dos quadrinhos de Ramos (2019), os textos sobre os quadrinhos de Pessoa (2016) e os conceitos de leitura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SÃO ARTE?

As histórias em quadrinhos são uma manifestação artística, tanto como texto, como para a arte visual. Mas durante muito tempo houve uma tentativa

de aproximação com a literatura, comparando o incomparável, como aconteceu entre o cinema e o teatro.

Parte da resistência ocorre porque devido à questão comercial das vendas bastante populares, como produção de massa, e o senso comum que diz que é leitura apenas para crianças, jovens e leitores preguiçosos. A questão é que os quadrinhos apresentam uma linguagem própria, imagens cinéticas, balões de fala, o hibridismo entre texto e imagem, uso de onomatopeias, o uso sequencial de imagens, caracterizando-os como um gênero totalmente independente. Assim, as histórias em quadrinhos incorporam expressões como desenho, pintura, arquitetura, expressão cênica e narrativa literária, sendo, a nona arte. Tanto o desenhista quanto o roteirista podem transmitir seu estilo próprio a personagens consagrados, ressignificando sem perder a particularidade deles.

O desenvolvimento das técnicas de ilustração e narrativa produziram verdadeiras obras de arte, como *Persepolis*, de Marjane Satrapi, e *Maus*, Art Spiegelman (ganhador do prêmio Pulitzer para quadrinhos). Logo, as histórias em quadrinhos são manifestações artísticas únicas, assim como livros, quadro e esculturas, provocando o leitor de diversas maneiras, como qualquer obra artística.

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA

E quanto a questão da leitura? Somos inseridos em uma sociedade em que a leitura está presente no nosso dia a dia, é algo primordial para exercer a cidadania. Desde muito cedo temos contato com os textos sejam verbais ou não verbais. A sociedade é pautada na disseminação da cultura da escrita, mas as informações não são restritas apenas aos textos verbais, temos informação veiculada em diferentes mídias.

É necessário, portanto, um desenvolvimento focado nas várias habilidades de leitura, com intuito de sempre realizar interpretações com maior aproveitamento. Isto é, não apenas decodificando as estruturas, mas tornando a informação adquirida um caminho para o uso social. O ato de ler precisa culminar nos desdobramentos propostos, a escrita e a interpretação crítica.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a

possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.

A escola objetivou a interpretação com uma habilidade a ser desenvolvida. Segundo Kleiman (1987, p. 52) “a leitura precisa permitir que o leitor aprenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”. É preciso possibilitar situações, de aprendizagem, que visem uma leitura reflexiva sobre os mais variados temas e, ofereça ao leitor momentos voltados a explanação do tema e análise dos mais variados posicionamentos adquiridos por intermédio da leitura, ou seja, atividades reflexivas, discussões que possibilite o aluno a buscar informações, a interpretar o texto, argumentar e analisar o que foi proposto. Como argumenta Cagliari (1996, p. 148) “[...] o melhor que a escola tem a oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura [...]”. Assim, desenvolver o interesse pela leitura é necessário e precisa ser estimulado desde a infância. O ambiente escolar precisa ser estimulante e permitir que o aluno possa ter contato com a leitura, o tempo todo.

Os professores precisam ter a consciência que as situações práticas de leitura necessitam ser exploradas e preparadas, para que possam ser leituras eficientes, como cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 54):

ressaltar a importância da leitura como objetivo do ensino, de aprendizagem e como objetivo de realização imediata. Isto significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês: revolver um problema prático, divertir, estudar, escrever ou revisar o próprio texto.

A prática da leitura está entrelaçada com a cadeia discursiva que nos deparamos em todos os contextos e, a escola é um ambiente propício para este desenvolvimento, este aprimoramento. O leitor quando inicia o ato de leitura adquirir “respostas” para o mundo e para as problemáticas que são apresentadas no cotidiano.

Os processos argumentativos são desenvolvidos no ato da leitura, a opinião a respeito dos cenários sociais, políticos, econômicos e religiosos são alterados por conta do conhecimento adquirido no ato da leitura.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p. 03)

A leitura é um mecanismo primordial para nossa compreensão das realidades e para atuação nos diversos ramos sociais, pois desenvolvem um olhar crítico e nos faz entender o meio em que vivemos. Como cita Simões (2008, p. 195) “os nossos modos de ser no mundo e nossos modos de compreendê-los são constituídos nas práticas de linguagens”.

Mantendo a linha de pensamento citamos Freire (1988, p. 11):

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Quer dizer, os processos acionados no ato de ler são permeados por conceitos adquiridos pelo indivíduo. Quando realizamos uma leitura seja ela de um ambiente, um comportamento, uma opinião ou de um texto buscamos significação nos conceitos já adquiridos.

Exemplificando, quando nos pautamos na leitura de uma obra artística acionamos conceitos que fora adquirido sobre a obra, o autor, qual a sua intenção quando retratou aquela obra, avaliamos as características artísticas, cores, formatos, texturas e o período histórico. Nas leituras de personalidades observamos o conhecimento de mundo da pessoa, o núcleo social que ela está inserida, os discursos proferidos por ela, a visão social e política. Ou seja, são apontamentos que realizamos nas nossas leituras.

Quando fazemos a leitura de determinado objeto analisamos a sua forma, as cores empregadas, seu estado de decomposição e seus relevos, se existirem. Isto é, a leitura não pautada apenas nos textos clássicos, mas em toda estrutura que transmita alguma mensagem para o leitor. Bakhtin e Freire analisam que a linguagem permeia a conexão entre a leitura e as práticas sociais.

Voltando ao contexto escolar podemos observar as interações propostas em sala de aula, as diferentes experiências que são compartilhadas através das leituras e o enriquecimento vocabular que a mesma proporciona. O contato com os diferentes gêneros textuais proporciona uma visão crítica sobre as várias abordagens que um conteúdo pode adquirir.

HQS: OS DIVERSOS RECURSOS

Houve um período que o preconceito com as Histórias em Quadrinhos era enorme e utilizar como recurso pedagógico era inaceitável, com foco na leitura era uma blasfêmia educacional, afinal muita gente defendia que eles eram “obra menores”, para leitores pouco críticos, em surtos nacionalistas como no governo de Mussolini, na Itália. Para diminuir essa noção equivocada, as editoras produziam adaptações literárias para os quadrinhos.

Mas, no período atual este preconceito diminuiu. Segundo Vergueiro (2009, p. 70) “a última virada do século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sobre vários aspectos, representou também o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil [...]”. Ou seja, sua retomada nas escolas foi bem recebida. Governos incentivam a inserção desta literatura nos contextos de leitura dos alunos. Tratando-se de um dos gêneros mais ricos e produtivos, analisamos as grandes possibilidades textuais existentes nas HQs. Em outros termos, sua versatilidade na disseminação temática. Segundo Vergueiro (2020, p. 31) cita que “a ‘alfabetização’ na linguagem dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes [...]”.

Para investigar os quadrinhos como suporte para o ensino precisamos descrever as linguagens que compõem este gênero: verbal e não verbal. Ou seja, é necessária uma observação sobre as mensagens veiculadas ou propagadas por intermédio destas duas linguagens.

A linguagem não verbal consiste na comunicação pautada nas imagens. Uma linguagem que se utiliza de signos pictográficos e efeitos sonoros para

transmissão da sua mensagem. Quando analisamos as Histórias em Quadrinhos deparamo-nos com criações em que utilizam apenas a imagem como texto. Ou seja, sua comunicação é feita totalmente por intermédio de expressões faciais, onomatopeias, com as cores dos desenhos e até os “requadros” ou “vinhetas” fazem parte do contexto comunicativo.

Figura 1: Cascão e Cebolinha.



Fonte: Turma da Mônica.

O balão de fala possui grande importância no contexto da história e sua composição pode ser apenas com símbolos imagéticos.

Figura 2: Balões.

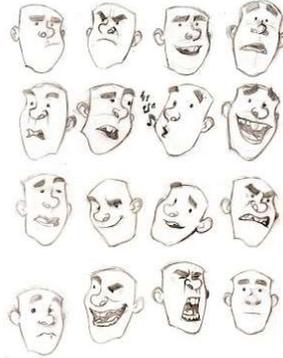


Fonte: cliparte.me¹

Nessa imagem, figura 2, observamos um contexto de raiva apenas fazendo a leitura dos símbolos presentes. Com o prosseguir na análise composicional das Histórias em Quadrinhos, focado na linguagem não verbal, encontramos as expressões faciais. Conceitos de transmissão de mensagens através das modulações faciais dos personagens, como cita Ramos (2019, p. 114) ”as expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo”.

¹ Balões de fala: <https://pt.cliparte.me/istock/curses-comic-book-style-speech-bubble-294698>

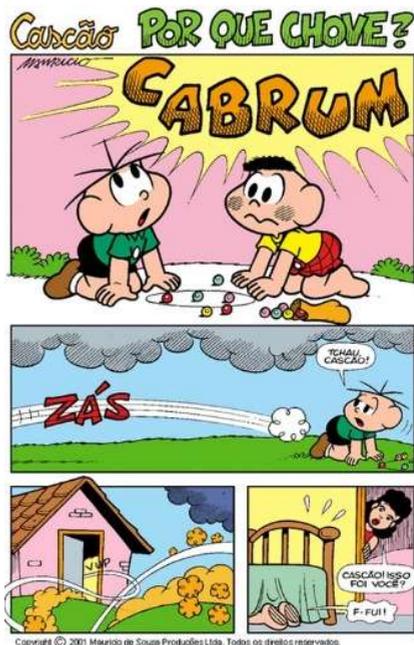
Figura 3: Expressões faciais



Fonte: Rabisqueira²

As onomatopeias são recursos que complementam o contexto de forma não verbal. Segundo Carvalho (2006) é uma palavra que representa os ruídos existentes no nosso cotidiano. Sua composição de cores e o seu formato indicam as nuances de movimentos que são pedidas em cada narrativa. Observamos no quadrinho ao lado a utilização de algumas onomatopeias com sentidos específicos, demonstrando esta leitura imagética. (Figura 4: Onomatopeias. Fonte: HQ do Cascão.)

A linguagem verbal funciona como complemento ao contexto das imagens. Sua posição dentro das histórias é de transmissão de parte da mensagem que é passada ao leitor.



² Rabisqueira: <http://luhandias.blogspot.com/2010/02/expressoes-faciais-de-personagem-cartum.html>

Este tipo de linguagem aparece nas maiorias das vezes para expressar à fala dos personagens, os pensamentos, a fala do narrador e pode ser apresentada nos elementos gráficos: cartazes, placas, vitrines e muitos outros.

Figura 5: Texto verbal.



Fonte: Turma da Mônica.

A composição das Histórias em Quadrinhos possibilita estudos das mais variadas áreas, pois sua linguagem expande a compreensão dos temas, sua variedade semiótica e semântica enriquecem o ato de ler.

Atualmente, tornou-se comum encontrar este gênero textual. Sua disseminação trouxe um fácil acesso e isso deu ao ato de ler mais uma forma de compreensão dos temas. A HQ apresenta recursos textuais que permitem explorar estratégias de interação entre os leitores.

Isto é, sua linguagem permite uma compreensão melhor, por utilizar balões, cores e expressões fisionômicas, mostra o quanto eficiente este dispositivo de ensino torna-se e como a aquisição de informação é mais rica. Sua abordagem facilita o entendimento de temas complexos.

Figura 6: Campos de concentração nazista.



Fonte: MAUS (1980)

Muito ainda pode ser falado na leitura dos quadrinhos, tais como o aspecto cognitivo para entender as imagens e sarjetas (espaço entre um quadro e outro), mas isso vai ficar para um próximo texto, por limitações de espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos observando os conceitos e a importância da leitura no contexto social. O ato de ler vai além da mera decodificação, o ato é composto

por uma prática social da leitura, ou seja, uma exposição dos conceitos e das posições adquiridas através do ato ler.

Com esta pesquisa focada na disseminação da leitura no contexto educacional fora observado que, o mito de que o brasileiro não lê é inverídico, pois o ato de ler é amplo, não se restringe ao texto verbal, a literatura clássica. Observamos que as imagens podem ser lidas, que as histórias em quadrinhos também podem ser inseridas no contexto da leitura. Ou seja, podemos utilizar as Histórias em Quadrinhos no contexto escolar como um incentivo à leitura, não apenas pela “facilidade”, mas pela forma que esta literatura agrega os vários universos que permeiam a leitura. Como cita Vergueiro (2004), estudiosos defendem a inserção das HQs no ambiente escolar, pois elas utilizam do imbricamento entre a imagem e o texto verbal.

Digo, elas trabalham temas complexos com detalhes, com a riqueza do imagético e do verbal. Sua riqueza construtiva explora com maior profundidade todas as questões envolvendo a leitura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula.

RAMOS, Paulo. VILELA, Túlio. RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo. Contexto, 2020.

Portal do Ministério da Educação (MEC) – Parâmetros Curriculares Nacionais.

FIGUEIREDO, C. R.de S.; MARINS, Luciene Gomes Freitas. As tiras e as HQs de Maurício de Souza como instrumentos didáticos no ambiente escolar: uma reflexão. In GOMES, N.dos S. (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2014.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2019.

PCNs: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acessado em 03/03/2021.

CAPÍTULO 4

MEMES DE INTERNET, VISUALIDADE CONTEMPORÂNEA E O DISCURSO DO HUMOR: UM OLHAR À PÁGINA “ARTE DEPRESSÃO”

Haroldo Wilson Zanda Grella

Nataniel dos Santos Gomes

INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é apresentar conceitos que envolvem os memes contemporâneos e sua conexão como arte e expressão contemporânea nos discursos de humor, tendo como base o conteúdo e padrão de produção de memes da página “Arte Depressão”, presente nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*.

Como método, foi realizada uma breve revisão de literatura e o levantamento visuo-documental à análise do corpus dos últimos 10 memes mais recentes difundidos na página e sua análise. Foi evidenciado que a visualidade, a composição das imagens e o discurso humorístico se apresentam em conjunto como uma expressão de arte digital popular de alto fluxo, pensada e construída à massificação e replica de forma leve e caricata situações cotidianas a partir de referências diretas à grandes obras, cenas ou referências da arte de diferentes períodos. Assim, a partir de materiais que, em base, possuem seriedade e reconhecimento por seu valor artístico, são formadas referências e sátiras calçadas em uma releitura contemporânea da visualidade e contexto das obras, que referem aos contextos e elementos culturais, comportamentais e atitudinais contemporâneos.

Compreende-se neste contexto que o meme como uma arte contemporânea pós-digital, uma arte do eu, do uno interpretativo, para a massa, que ao seu tempo e seus unos interpretativos recebem, repassam e por vezes remodelam o meme a suas mensagens – explicando a intertemporalidade explorada em “Artes Depressão” para o humor.

A análise se justifica na importância da reflexão sobre as visualidades posicionam a arte de forma variada na expressão humana, exercendo diferentes caminhos de funcionalidade e discursividade.

UM POUCO DE TEORIA PARA ENTENDER OS MEMES

Para Mussalim (2001), observa que toda a produção de linguagem representa um discurso, e isso não é diferente com as artes em todas as suas formas, sendo expressões humanas. Porém, a análise do discurso é uma atividade que se refere, diretamente, ao estudo que envolve a discursivização. Assim, é um campo do conhecimento que se engaja no conhecimento das relações entre como os discursos são produzidos e de que forma se constituem. A visualidade, quando a produção discursiva apresenta este elemento, integra essa análise e pode ter como arte a arte, já presente, ou caminhos de novas expressões.

O surgimento da Análise do Discurso (AD) requer que seja considerado o contexto inicial dos anos de 1960 na França, quando o estruturalismo e o gerativismo avançaram em reconhecimento, em um conjunto em que o reconhecimento das ideologias em relação à linguagem e comunicação também foram destacados. Assim, o discurso passou a ser visto de uma forma estrutural e isso atribuiu uma maneira de interpretação em que o seu conteúdo poderia ser identificado, dividido em compartimentos de análise e, assim, compreendido de forma mais ampla (MALDIDIER, 2003; ORLANDI, 2001).

A máquina discursiva de Pêcheux foi um marco nos anos de 1960, quando trouxe a possibilidade de uma análise automática do discurso a partir de termos psicanalíticos, do materialismo histórico e da psicanálise. Esta foi a base de surgimento da teoria do discurso, com elementos como o distanciamento do subjetivismo, a possibilidade de reflexão sobre a palavra na ótica saussuriana (em que as subjetividades são eliminadas da compreensão) e o engajamento de elementos oriundos da linguística (TFOUNI; MONTE-SERRAT; CHIARETTI, 2011).

Junto a isso, o amadurecimento destes elementos conduziu, indiretamente, aos elementos que fortaleceram a compreensão do conceito de *corpus* e da sua análise. Tal análise deve ser norteadas aos elementos que se envolvem na produção do discurso, mas também em elementos de ordem

operatória, que geram o discurso produzido, que teria também influências sociais em sua constituição. Essa base foi fortalecida e transformada no tempo, avançando ao estado presente. Na primeira metade da década de 1970 houve um movimento voltado à vincular língua e história que, após uma série de movimentos e orientações de análise, foi estabelecido o lugar da língua como um amplo de desenvolvimento ideológico e discursivo. A teoria do discurso foi constituída, sobre uma perspectiva de identificar em sua formação o que foi denominado por materialidade do sentido. A partir da segunda metade daquela década, foram adicionados componentes à compreensão textual, como o interdiscurso (o já dito) e sua ligação ao intradiscurso (o que o sujeito diz no ato do texto), e uma série de revisões que, ao final daquela década, conduziram Pêcheux ao processo de revisão de sua teoria (MALDIDIER, 2003; ORLANDI, 2001).

Nos primeiros anos da década de 1980, a AD foi reconstruída, com extensão a aspectos da linguística. O resultado dessa mobilização surgiu na interpelação ideológica ao texto, no reconhecimento da linguagem como elemento de resistência do sujeito e na reconfiguração do pensamento referente a ideologia como fator influente. Dessa forma, a AD terminou sendo reconfigurada, com a inclusão de elementos importantes como a diversidade, memória, primado do outro e do discurso do outro, evidenciando o sujeito e seu espaço de representatividade. O resultado foi o rompimento com formas fixas de análise, e a apresentação de modelos e experimentação de análise, mantendo, contudo, o afastamento subjetivo, mas se tornando interpretação (MALDIDIER, 2003; MOTTA, 2012).

Nesse contexto, é reconhecido que a análise de um discurso que subjaz a um texto é feita a partir dos elementos e projeções que se apresentam por meio da “[...] enunciação no enunciado; os recursos de persuasão utilizados para criar a ‘verdade’ do texto [...] e os temas e figuras utilizados” (GREGOLIN, 1995, p. 18). São nas figuras que a arte e a visualidade se enquadram. Neste sentido, é reconhecido que o discurso pode se apresentar em diferentes frentes e, na cibercultura, uma delas são os memes (HORTA, 2015). Complementarmente, Castro e Cardoso (2015, p. 3) descreveram o meme como:

termo utilizado para denominar algumas estruturas textuais que vêm sendo disseminadas nas redes sociais, constituem-se

normalmente de caráter multimodal (texto escrito e imagem, imagem e texto sonoro, vídeo, dentre outros), aderindo a maneiras distintas de se apresentar e, geralmente, também estão ligadas ao discurso cômico, irônico ou satírico.

Dentre diversos os gêneros emergentes do mundo digital, encontram-se os *memes*. O termo surgiu no campo da biologia, na genética, quando Richard Dawkins, em 1976, relacionou a palavra à capacidade de multiplicação dos genes (CANDIDO; GOMES, 2015). Assim como os genes são capazes de se replicar e de transmitir informações sobre os aspectos genéticos do ser humano, os *memes* reproduzem e disseminam aspectos comunicacionais.

Silva (2012) reflete que a desconsideração do meme como um recurso viável e possível à arte decorre da comum desconsideração das diferentes formas de expressão do presente e que, tais expressões populares, difusas e expressivas, podem assumir a forma de arte, principalmente de natureza popular e ancorada na contemporaneidade, servindo ao registro do cotidiano e, de forma muito comum e acessível o registro de narrativas, histórias e sentimentos.

Gutiérrez (2018) compreende que os memes exercem uma migração conceitual e de natureza simbólica entre arte e tecnologia, podendo refletir em seu conteúdo toda a riqueza transmídia dos meios visuais presentes, representando, como é comum à arte, a subjetividade das pessoas que a produzem e das que fazem sua leitura e replicação, em um sentido adicionado de cultura de massa. Para o autor, o meme seria uma arte contemporânea que representa o momento pós-digital, indo além dos primeiros experimentos noventistas, com um caráter conceitual que varia de acordo com quem o produz, recebe e difunde, podendo, inclusive, ser modelado em diferentes cenários, tendo um sentido mutável, tão comum a arte.

Com esse sentido, muitos sites e mesmo páginas em redes sociais surgiram para a divulgação de memes, sendo a página de humor *Artes Depressão* uma delas. O termo utilizado para definir formalmente este tipo de prática é linguagem memética, sendo também a finalidade de produção do conteúdo dessas páginas, quer para o humor, a crítica social ou para as mais distintas finalidades.

Artes Depressão surgiu no ano de 2012, quando muitas páginas de humor que ainda se destacam a partir da prática memética também surgiram, impulsionadas pela amplitude de acesso trazida pelo *Facebook*. Sua finalidade

foi o entretenimento em que o humor sobre o cotidiano é o tema central, e a página acumula mais de 6 mil memes que se ancoram na forma principalmente de imagens, mas não excluem vídeos. Em geral, a base de produção dos memes é uma recontextualização contemporânea de artes produzidas por artistas reconhecidos na História da Arte, como é o caso de Van Gogh, Tarsila do Amaral, Michelangelo e muitos outros, sempre em um exercício de releitura em que as mesmas são retiradas de seu contexto e relidas na realidade contemporânea e em seus desafios. Texto e imagem ou vídeo, assim, se trocam formando uma composição que apresenta uma visualidade clássica, por suas fontes, mas também contemporânea, por sua estrutura rústica de composição tão própria dos memes. Memória e atualidade convergem nestas composições e isto, ainda que incidentalmente, traz uma leitura de arte a cada postagem, ou releitura, conforme mais adequado, mostrando a intertemporalidade que as obras podem assumir pelos movimentos sociais de sua acolhida e (re)contexto (PESH, 2019).

Consoante Albieri:

A correção carrega as marcas da interpretação. Por "marcas da interpretação", porém, não se quer dizer que interpretar é um ato de absoluta liberdade da imaginação. Alguém que cuida da interpretação histórica está, na verdade, trabalhando segundo uma herança disciplinar de métodos, definição de objetos, concepções teóricas de como situar essa atividade. (ALBIERI, 2011, p. 22- 23)

Assim como concebeu Roland Barthes (2004), a partir do instante em que uma obra chega ao leitor ocorre a “morte do autor”, uma vez que a “posse” do conteúdo deixa de ser de seu criador e passa às mãos comunitárias, que realizam um trabalho de (re)interpretação.

Os memes da página, assim como diferentes outras, são cotidianos e muitas vezes mais de uma vez ao dia, e se voltam a temas como relacionamentos, humor, casamento, criação de filhos, conflitos, afetividade, dificuldades econômicas e outros quadros em que o discurso da saturação ou dificuldades contemporâneas dão a tônica do discurso (G1, 2013).

A página *Artes Depressão*, dessa forma, contextualiza o passado da arte em releitura ao presente, por registros textuais e visuais que apresentam o uso da língua na forma em que os discursos “[...] são expressos [...] [com] os aspectos sociais, culturais e as noções de pertencimento através de

representações simbólicas dos hábitos, costumes ou linguagem [...]” (SILVA; BORGES, 2017, p. 2). A visualidade da página, no alinhamento a Gutiérrez (2018), apresenta os memes como composições diárias, de personagens criados a partir da leitura bem-humorada das faces, expressões ou cenários trazidos na arte, mostrando uma composição contemporânea de humor, narrativa, arte e fluência comum de uma produção visuotextual digital voltada à difusão e humor.

ANALISANDO OS MEMES DA PÁGINA *ARTES DEPRESSÃO*

Neste trabalho, foi procedida a análise do discurso do *corpus*, a saber, as dez mais recentes publicações de memes da página humorística *Artes Depressão*, contando o dia 4 de setembro do ano de 2021 como ponto de início da contagem regressiva de coleta. Este método foi justificado por permitir a compreensão de conteúdos verbais e não verbais e elucidar o *ethos* discursivo presente de forma a evidenciar a natureza das mensagens e no que estes conteúdos impactaram seus receptores como principais elementos repassados.

Assim, foi utilizado o método ancorado em Mainguenu (1989), em que a análise do discurso é conduzida a partir dos elementos da língua conforme compreendida no entendimento de Saussure, conforme faz e representa sentido e dentro daquilo eu formalmente se evidencia; a segunda camada é como essa língua se expressa como forma de fazer sentido aos sujeitos que interagem em interlocução e seus contextos, e o discurso é visto dentro das diferentes camadas que tornam o mesmo um elemento de expressão da linguagem.

Assim, no intuito de compreender o *ethos* discursivo, foi adotado o protocolo de análise trazido por Miguel (2014), no intuito de analisar a narrativa textual e não textual, a partir de três pilares essenciais: a primeira camada teve a análise do léxico utilizado nas mensagens repassadas nos memes, a estrutura argumentativa (pontuação, construção, figuras de linguagem), destacabilidade (elementos de destaque que conduziram a mensagem); a segunda analisou os elementos externos ao texto e que a ele se somaram, como componentes visuais; a terceira camada considerou o contexto de cada um dos memes e como foram apresentados.

A Figura 1 mostra o mosaico dos 10 últimos memes selecionados que, embora a página permaneça ativa no *Facebook*, a sua última postagem ocorreu no ano de 2017, justificando assim como fonte de coleta as publicações

atualizadas que são mantidas no *Instagram*, e puderam ser coletadas em dois dias de análise, de 3 a 4 de setembro/2021:

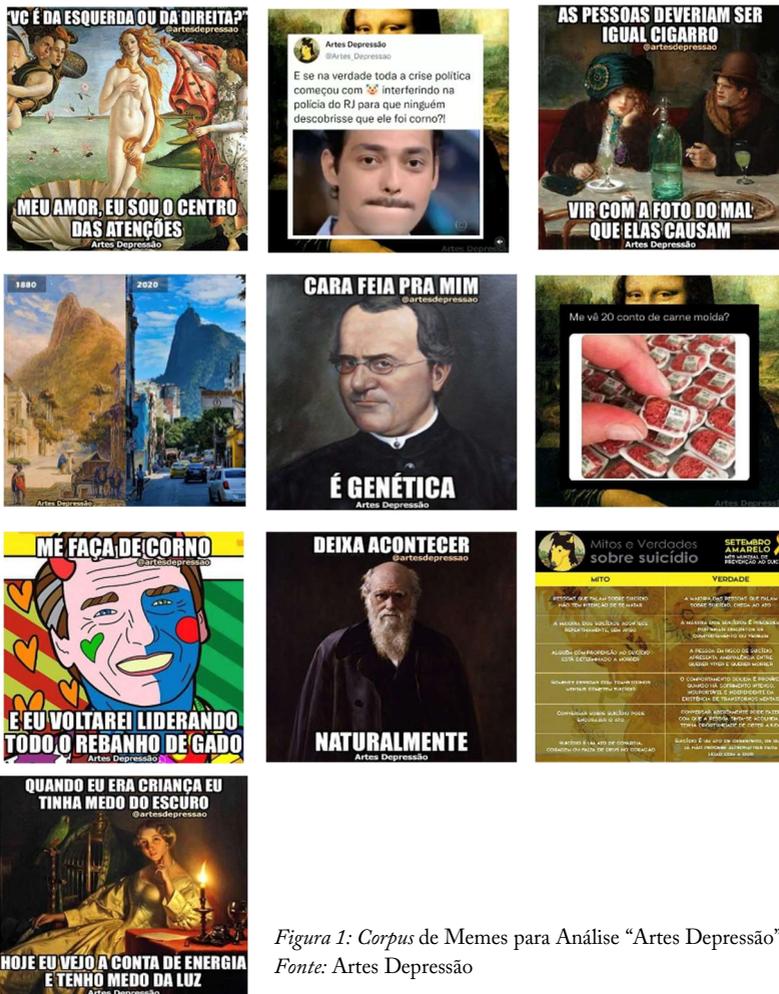


Figura 1: Corpus de Memes para Análise “Artes Depressão”.
Fonte: Artes Depressão

Nos memes analisados, o discurso imagético foi prevalente e os textos foram apresentados de forma curta e objetiva, sempre com o léxico comum contemporâneo presente, de forma regular à vida urbana. O léxico, neste sentido, tem uma visão complementar ao meme, seja ele imagem ou vídeo (o primeiro e o sexto memes eram vídeos). Assim, as principais mensagens

observadas envolveram expressões referentes ao cotidiano e usadas com frequência na vida regular para mencionar situações cotidianas, frases irônicas (como Darwin ao fundo do texto que menciona Deixe Acontecer Naturalmente), ou posicionamentos políticos de forma bem-humorada, como memes envolvendo o Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, estilizado na forma de arte de Romero Brito. A ironia e o humor do léxico são os componentes universais das mensagens, que se fazem presentes como identidade de cada meme divulgado e representa o discurso intimista da página com o receptor, que se identifica com essa forma de se comunicar, própria do meme e da replicação que promove.

Quanto ao *ethos* do discurso, o tom identificado se mostrou recorrentemente coloquial, de simples compreensão e muito simplista, replicando a oralidade urbana e com apelo humorístico/irônico. Os personagens da arte são escolhidos hora como centro da ironia ou humor da mensagem, hora como fundo, dependendo ou não de sua história, da leitura prévia da obra de arte ou da figura retratada ou da presença do contexto anterior. Quando isso é positivo para a prática, é utilizado e contextualizado, quando não, o centro humorístico é mantido como base. Em uma mensagem, a finalidade social da página se destaca em desvínculo ao padrão de publicações, sem uso de referências artísticas, e indica o mês referente ao *Setembro Amarelo*, com prevenção de suicídio, e informações relevantes à prática. Nas demais oportunidades, a base é retomada.

Quanto aos componentes externos ao texto, em grande parte referentes a sua visualidade e composição, se fazem presentes sempre personagens, obras ou nomes referenciais da arte, relidos e recontextualizados a um texto contemporâneo de diferentes conteúdos. A composição é geralmente rústica e feita de forma simples, para dar visão ao texto e preservar os principais componentes identitários da obra de arte tratada. As cores do texto em geral são ou branco ou preto, conforme o fundo, e os contextos gerais expressos falam de narrativas humoradas do cotidiano, apresentadas de forma descontinuada entre si, com a finalidade de divertir pela identificação e pela disseminação do desejo de dividir, por parte do receptor, aquela percepção divertida e comum do cotidiano.

A destacabilidade presente foi direcionada ao protagonismo das obras ou cenas de arte, bem como personagem, com a presença continuada de marcas

d'água ou outros identificadores que referem à identidade da página. Dessa forma, os memes são sempre uma narrativa de situação concreta, objetiva e com desfecho, em que a arte é relida e acompanhada de um desfecho bem-humorado e/ou irônico, posicionando passado e presente frente ao cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, o *corpus* permitiu identificar um sentido de arte popular contemporânea pós-digital. A linguagem urbana comum à massa é referente a massividade dessas produções (memes), e se estabelece de forma incidental, como parte da identidade da visualidade da página. (em seu estilo relativamente pouco elaborado, característico de memes). Esse conjunto forma uma identidade positiva que aproxima a arte aos receptores, e relê essa arte em uma nova expressão, dessa vez contemporânea ou contemporaneizada.

As leituras que geram identificação, compreensão e simbiose na visualidade clássica e irônica dos memes, muitas vezes pouco elaborada, conduzida geralmente pelo fácil entendimento e, como e meios anteriores da comunicação humana, voltados a registros do dia a dia, dos feitos pequenos, das pequenas preocupações e crises, das personalidades, das individualidades e das visões particulares às grandes questões.

Assim meme e arte, ainda que releituras de arte, possuem forte aproximação e a intertemporalidade trazida às obras reconfiguradas mostra a participações do eu e de seus contextos no meio digital, sempre com muito humor, que é uma ferramenta perfeita para aproximação do público. É esta “eu-centralidade” que mescla o passado da obra ao cabimento da leitura contemporânea, para a massa, que também ao seu tempo e seus eus interpretativos recebem, repassam e por vezes remodelam o meme a suas mensagens.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, S. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-30.

- BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.
- CANDIDO, E. C. R.; GOMES, N. dos S. Memes: uma linguagem lúdica. *Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.
- CASTRO, L. G. F. de; CARDOSO, T. G. Memes: os replicadores de informação. *Anais eletrônicos do VI ENPOLE*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <http://enpoleufs.com.br/textos/Lorena_Gomes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- G1. *Bode 'gaiato' criado por recifense vira mania e atinge multidão de fãs na web*: Estudante de 19 anos estava entediado com férias quando criou a página. Ele não acredita que piadas sejam preconceituosas e aproveita a fama. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2013/05/bode-gaiato-criado-por-recifense-vira-mania-e-atinge-multidao-de-fas-na-web.html>>. Acesso em: 4 jul. 2021.
- GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 39, p. 13-21, 1995.
- GUTIÉRREZ, P. X. R. Hibridaciones artísticas de la era digital. El meme como arte contemporáneo. In: [2019] *Congreso Internacional de Cultura Visual*. 2018. Disponível em: <<https://conferencias.eagora.org/index.php/imagen/CV2019/paper/view/8093>>. Acesso em: 4 set. 2021.
- HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Música, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, Pontes / Unicamp, 1989.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

- MIGUEL, K. *Pensar a Cibercultura ambientalista: Comunicação, mobilização e as estratégias discursivas do Greenpeace Brasil*. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2014.
- MOTTA, A. R. Análise do discurso e ergologia: o sujeito na atividade de trabalho. *Moara – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 38, p. 70-80, 2012.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso. *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 101-142, 2001.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PESCH, Bruno Arnold. *Em busca da imago da arte em composições visuais-meme da página Artes Depressão*. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- SILVA, G. de L. Arte e a cultura dos memes. *Polêmica*, v. 11, n. 1, p. 130-134, 2012.
- TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. *A Análise do Discurso e suas Interfaces*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

CAPÍTULO 5

CINEMA E EDUCAÇÃO: INTERFACES POSSÍVEIS ENTRE A SÉTIMA ARTE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Tais Turaça Arantes

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende discutir sobre um sistema semiótico presente dentro do ensino: o cinema, centrada na importância dessa arte na formação cultural e social dos jovens dentro da escola. Visto que o cinema é considerado como a sétima arte, respectivamente, e, sob a mesma denominação: “arte”, pode-se apontá-lo como um processo que cria a ponte entre o sensível e o compreensível, construindo simbolicamente o mundo, mundo no qual vive o aluno. Na escola, a arte desempenha um papel fundamental da formação humana, pois é através dela que se enxerga as contradições do capitalismo, diferenças sociais, culturais e políticas presentes na sociedade.

A delimitação do tema centrou-se em duas questões: a primeira em pensar no cinema como uma prática social em que se é possível através das imagens desse signo visual discutir questões inerentes a sociedade, tal como o que os alunos entendem por violência; e a segunda no fato de que quando se pensa no cinema dentro da escola, pensa-se no mesmo geralmente como um apoio didático e não como uma arte modificadora.

O cinema que como explica Leite (2012, p. 44) em sua pesquisa que a introdução da linguagem cinematográfica na educação básica, ainda nos dias atuais, passa por algumas dificuldades, principalmente na questão de conceber o cinema apenas como uma mídia e não como também uma forma estética de arte. O cinema dentro da escola é relegado a um segundo plano em que serve como um apoio para outras disciplinas.

Afinal qual é a função de se delimitar uma pesquisa que visa utilizar o cinema enquanto prática social na escola? Qual a importância de se utilizar o cinema enquanto arte? Qual a importância disso para o desenvolvimento do indivíduo?

Muitas práticas de ensino vêm se desenvolvendo para que se possa mudar esse cenário, brevemente exposto, sobre o cinema em sala de aula. Porém, acredito que essa pesquisa vá contribuir como mais uma forma de se pensar o cinema não somente como um recurso didático, mas como também uma arte estética que funciona como uma prática social para o campo de discussões dentro da escola.

O projeto a ser desenvolvido dentro da presente proposta de pesquisa visa trabalhar com o cinema de forma crítica. A partir do cumprimento dos processos propostos para o desenvolvimento do projeto os próprios alunos poderão olhar de forma crítica para essa arte e desenvolver o seu olhar sobre a questão do cinema enquanto prática social.

Essa proposta de pesquisa empírica surge através das leituras que compreendem que a escola é parte da formação do indivíduo, visto que os alunos passam grande parte do seu dia nesse ambiente. Logo, a educação neste projeto passa pela noção de formação humana, visto que ela é um processo que gira em torno da relação cultural do indivíduo consigo mesmo e do mundo que o cerca. Parte-se da seguinte hipótese básica: o cinema se configura como um norteador dentro da sala de aula e, também, transformador de ética e estética de si mesmo para os alunos.

Mergulhar no universo da produção de significações implica mergulhar também no estudo e compreensão de lutas sociais e políticas muito específicas, relacionadas à afirmação de identidades e diferença, bem como ao complexo cruzamento entre o político e o psicólogo, entre o social e o individual. (FISCHER, 2003, p. 24)

A justificativa para a proposta da escrita dessa monografia está pautada em Napolitano (2009, p. 20) em que o mesmo explica que:

o trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético.

Outro pesquisador que corrobora para a justificativa é Duarte, visto que ele nos explica que:

o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes ‘mais nobres’. Imersos em numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2002, p. 87)

Sendo assim, o objetivo geral concentra-se em verificar a aplicação do cinema dentro da escola enquanto arte à luz da semiótica de Peirce. Os objetivos específicos são: a) Analisar as imagens visuais do cinema, de acordo com o terceiro nível: pragmático (da relação do signo com ele mesmo e em relação com os outros signos); b) Explicar o efeito de sentido das imagens visuais, a partir da semiose (o signo criado na mente) e das três categorias fenomenológicas; c) Realizar um olhar semiótico sobre os reflexos do cinema na formação humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este texto foi construído pensando na disciplina de artes dentro da escola, mas para o seu embasamento teórico teremos que nos aprofundar em outro campo: a filosofia. Dessa forma, os campos de estudo desta monografia se dividem em dois: I) Filosofia, para a discussão da escola enquanto formação do indivíduo; II) Semiótica para se estabelecer a construção signica do cinema enquanto mediador.

É importante ressaltar que os estudos do campo filosófico para a discussão da arte enquanto formação humana para os preceitos relacionados ao estudo do cinema são importantes, visto que se precisa entender que a escola é parte da formação humana do indivíduo. A formação humana traz em si conceitos que mudam com o passar do tempo. Na antiguidade clássica a

formação humana carregava o significado semântico da palavra Paidéia, em que se buscava desenvolver a natureza humana através do espírito e da vida política. No entanto, o trabalho não se encaixava nesse processo. A sociedade se reorganizou, e após a Revolução Industrial e o advento do capitalismo houve a inversão e o trabalho passou a ser mais importante que cultura, como Tonet (2006, p. 02) explica que “coube a Marx e a outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova e de formação humana”.

Nessa nova concepção está ligada na apreensão entre a “articulação do espírito e da matéria” (idem). Dessa forma, Saviane e Duarte (2010, p. 423) também explicam que a sociedade atual mudou e a educação passou a ser parte da vida do indivíduo social, no caso a educação não é mais um privilégio somente de uma classe, mas mesmo assim ela ainda é trabalhada de forma diferente quando se pensa na rede pública e privada, é uma crise de paradigmas. Saviane e Duarte (*idem*, p. 432) ainda explicam que é necessário apreender a educação como processo de formação humana, “como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”. Nessa mesma linha de pensamento quando se trata da formação humana na contemporaneidade Coelho e Guimarães (2012, p. 326) explicam que ela está profundamente relacionada com a educação, pois “o que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a Ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado”. Logo, a formação humana é de cunho filosófico para a realização do projeto.

Como supracitado a escrita desse texto entende a educação como um processo de formação do indivíduo, dessa forma, torna-se necessário se estabelecer a relação entre a filosofia e a educação. Kant compreende que a educação é o que torna o homem humano, visto que para ele “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade” (KANT, 1999, p. 17).

Dessa forma, as informações escritas anteriormente nos levam à seguinte reflexão: como educação está ligada com a formação humana? Para esse questionamento coloca-se como um dos fundamentos teóricos do projeto

a discussão filosófica de Kant sobre a formação humana. No campo filosófico, a educação é vista como formação humana, toma-se o escrito de Kant *Sobre a Pedagogia* (1999), título de tradução no Brasil.

Em seu escrito, Kant discorre sobre como a educação humana não é uma arte fácil e precisa ser constantemente aperfeiçoada e seu uso deve ser para o bem (KANT, 1999, p. 19). A formação humana, para Kant, segue dois eixos:

1) Negativa, isto é, disciplina, a qual impede os defeitos; 2) positiva, isto é, instrução e direcionamento e, sob este aspecto, pertence à cultura. O direcionamento é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o professor, o qual é simplesmente um mestre, e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida. (KANT, 1996, p. 30-31)

Negativa porque inclui disciplina e isso impede o homem de se desviar do seu destino (*idem*, p. 12). Positiva porque inclui a instrução ou a cultura e para o mesmo cultura abrange o conhecimento de vários saberes; como explica Almeida et al (2009, p. 55) “a formação humana torna o homem humano. A formação é constituidora da humanidade no humano”. A formação humana é aquilo que constitui o ser humano em um ser livre e pensante, que trabalha o papel do indivíduo dentro da sociedade a qual ele pertence.

Nesse sentido, a razão indica a forma e o caminho da formação. Na ótica de Kant a iluminação é o que norteia a saída do homem de sua menoridade, em suma, o homem sozinho não consegue fazer uso por si mesmo da razão, neste caso, ele precisa ser guiado por outrem. “O pensar por si mesmo significa procurar para si (ou seja, em sua própria razão)” (KANT, 1995, p. 55), observa-se que o educar de Kant, mesmo que seja guiado, é o educar para o pensar autônomo. Em Doutrina dos métodos da ética, presente na metafísica dos costumes, Kant (2003, p. 320) explica que o método do ensino não deve ser fragmentado, mas sim guiado à luz do método do diálogo, pois isso proporciona ao aluno a percepção de que ele é capaz de pensar. Nesse ponto estabelecerá na tese como o cinema é uma arte que precisa estar dentro da escola, visto que essa é parte essencial na formação do indivíduo.

O cinema ao mesmo tempo que se constitui como sétima arte também se constitui como comunicação, sendo assim, ele é o vetor de transmissão da linguagem, em que porta em si a mesma de representações, logo, ele também

incide sobre o pensamento social, visto que dentro desse processo de interação social ele se apoia em forjar representações que são pertinentes para vida e prática dos grupos sociais (JODELETE, 2001, p. 32). Essa questão do cinema fazer a dualidade entre a arte e o espectador leva o indivíduo ao terceiro nível que seria o interpretativo, o terceiro olhar em que ele constitui sua interpretação da sequência de imagens.

Por isso, para se estabelecer a construção signica do cinema enquanto mediador, parte-se da Semiótica de Charles Sanders Peirce, pois dentro das correntes teóricas da semiótica, ela é que melhor proporciona uma análise qualitativa do assunto. Semiótica que se difere, em alguns pontos, da semiologia criada pelo seu contemporâneo linguista Ferdinand Saussure. Enquanto Saussure apresenta a realidade do signo de forma didática, significado e significante, para Peirce o signo é triádico, uma vez que o objetivo desta ciência se concentra em demonstrar a relação entre o objeto, signo e interpretante em sua relação lógica.

De uma maneira geral, o cinema é uma arte que abre possibilidade para ser estudada através da semiótica, pois essa corrente literária estuda o sistema dos signos linguísticos e o seu campo de estudo é muito amplo, todavia não é sem limitação, ou seja, a semiótica está ligada aos sinais, signos e linguagem e assim ela permite a compreensão de sons, palavras e imagens nas mais diversificadas manifestações. Sem invadir outras áreas é por meio da semiótica que se estuda os meios pelos quais o homem se comunica, tanto a linguagem verbal como não-verbal (SANTAELLA, 2012).

O cinema é uma linguagem que precisa estar dentro da escola, trabalhada de forma profunda, pois as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2012).

De acordo com Jamani (2011, p. 193), semiótica é o estudo da construção dos significados através dos signos e tem como premissa a noção que os signos têm uma qualidade triádica. A respeito dessa relação de qualidade triádica, explica-se que há o próprio sinal físico (palavra, gesto, imagem) e a entidade a que se refere (objeto, ideia). Dessa forma, os signos são sentidos ou significação.

Sendo assim, compreende-se o fato de que a semiótica se apresenta como um estudo voltado para o signo e as significações dentro do âmbito da linguagem humana, sendo ela verbal ou não verbal. Como Pignatari (2004, p. 15) explica, é “uma ciência que ajuda a ‘ler’ o mundo”.

Nesse sentido, de “ler” o mundo, o pesquisador Lemke (1997, p. 04) explica que a semiótica dentro de uma comunidade é uma prática interpretativa, assim como também é, necessariamente, um processo material em algum sistema físico, além de ser também social e humano, ou seja, a prática semiótica permeia o cotidiano e está presente nas várias convenções da sociedade. Essas práticas de construção de significado são significativas dentro de um tempo e uma cultura. Essas práticas são parte dos sistemas culturais de significado.

Dessa forma, o cinema é trabalhado no projeto a partir de seu reconhecimento como arte e sua função da prática social, logo, a construção signica dessa prática se estabelece através dos alunos verem os signos visuais.

Peirce explica que um signo é o significado que surge pela interpretação. Um signo cria na mente de uma pessoa outro signo. Além disso, essa interpretação mental não está despreendida das emoções, ideias e sentidos que evocam um signo para um indivíduo naquele momento. Peirce se refere que o signo é o significado interpretado¹. Esse signo pode ser evocado a partir de uma leitura de texto ou de uma sequência de imagens.

em Peirce, termos como “mente” ou “pensamento” devem ser encarados numa perspectiva mais ampla (“mente” pode ser entendido como “semiose”, ou processo de formação das significações; “pensamento” pode ser substituído por termos como “signo” ou “símbolo” ou “interpretante”), seu método consistia em desenvolver uma concepção da mente derivada de uma análise do que está implícito na tendência humana para a procura da verdade. (NETTO, 1983, p. 53)

A “verdade” para Peirce é uma atividade que se dirige para um objeto na qual seja capaz de evocar uma consciência em si mesma ao ponto de ser

¹ Idem.

capaz de promover uma autocrítica. Logo o que se entende por semiótica especial é uma atividade pela busca da verdade².

Peirce (2012) estabelece sua teoria de forma triádica, dessa forma em sua semiótica, a tríade edifica o raciocínio, a metafísica e a psicologia. Essa classificação dos signos triádicos, presente nas dez tricotomias estabelecidas por Peirce, também apresenta no *representamen*, aquilo que sob algum aspecto representa algo para alguém.

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral. (EMÉRITO, 2010, p. 05)

As categorias fenomenológicas citadas anteriormente dentro da teoria de Peirce são o que definem a qualidade, relação e representação (SANTAELLA, 2012). A primeiridade ao nível sensível, do signo em si mesmo, aquilo que está de forma imediata presente na consciência humana; a secundidade está no nível da experiência relativa às relações semântica entre signo e o seu objeto; a terceiridade diz respeito à mente, o signo em relação ao interpretante (NETTO, 1983, p. 61). Após assistirem os filmes, realizarem as discussões espera-se que os alunos realizem nos textos escritos aquilo que dentro da semiótica se chama construção signica.

Dessa forma, finalizamos essa primeira parte da escrita com a discussão do cinema dentro da escola, contudo é necessário se atentar que:

Para haver a compreensão plena do filme é fundamental que o espectador esteja livre do que o autor acima mencionado chama de “barreiras do entendimento”, criadas quando o filme se torna apenas um modo de diversão e não de desenvolvimento crítico. É necessário que o espectador esteja aberto ao entendimento para que possa ser atingido pelas várias possibilidades comunicativas transmitidas pela imagem filmada. Ao contrário do discurso

² Idem.

linguístico, o discurso cinematográfico não se utiliza apenas da linguagem, mas também da exposição sucessiva de objetos que se transformam em signos a serem interpretados. É assim que um filme pode sugerir várias interpretações e sensações diferentes a cada vez que é assistido. (COELHO; PREVITALI; OLIVEIRA; FERREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 127)

Compreende-se que para a ideia do cinema como formação humana “funcionar” é necessário que o seu espectador esteja aberto para essa reflexão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Para a escrita desse texto se fez levantamento completo e leitura da bibliografia, tanto a relacionada ao *corpus* específico da pesquisa quanto à que se relaciona ao aporte teórico que embasará as reflexões e uma revisão dos estudos sobre o cinema, prática social, formação humana. Apresentaremos sugestões de dois filmes para ser assistidos por alunos do ensino médio: a) *O Julgamento de Nuremberg* (2000); b) *A lista de Schindler*. Ambos os filmes retratam acontecimentos relacionados com a Segunda Guerra Mundial.

Compreende-se que para estudos futuros seja necessário a aplicação dessas ideias expostas aqui dentro de uma escola com os alunos do ensino médio para o início da escrita de um artigo posterior em que se possa registrar as impressões dos alunos aos filmes assistidos. Em outras palavras a continuidade da ideia dessa pesquisa iniciada na graduação de artes necessita de continuidade para se analisar de acordo com as leituras teóricas o que os alunos escreveram, com a intenção de mostrar como o cinema enquanto forma estética dentro da escola funciona como uma prática social.

PROPOSTAS DE FILMES PARA SE TRABALHAR DENTRO DA SALA DE AULA

Começamos esse capítulo com as palavras de Trevizan (2002) em que o referido autor explica sobre a leitura dialógica do conteúdo e da linguagem fílmica:

Na recepção de um texto fílmico, por exemplo, o espectador deve preocupar-se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa de identificação da perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme. (TREVIZA; 2002, p. 105)

Sendo assim, vamos discutir os dois filmes sugeridos anteriormente.



Figura 1: Foto do filme O Julgamento de Nuremberg.

O filme *O julgamento de Nuremberg* trata em seu escopo sobre um grande acontecimento da Civilização Ocidental: o julgamento dos chefes do nazismo realizado pelas nações aliadas vencedoras³. O que se pode abordar dentro da sala de aula são as questões morais envolvidas que são apresentadas ao longo da narrativa, tais como: as crenças dos alemães e as análises do psicólogo.

³ Disponível em: <https://www.salusincaritate.com/2017/09/series-e-filmes-para-sua-formacao-humana.html>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

Portanto, nesses julgamentos os principais líderes da Alemanha nazista foram acusados de crimes contra o direito internacional. Alguns dos réus foram acusados de terem provocado deliberadamente a Segunda Guerra Mundial e empreendido guerras agressivas de conquista. Quase todos foram acusados de assassinato, escravização, pilhagem e outras atrocidades cometidas contra soldados e civis dos países ocupados. Alguns foram também acusados de serem responsáveis pela perseguição aos judeus e outros grupos raciais e nacionais. As várias acusações foram classificadas em quatro modalidades principais, sendo que cada réu era acusado em uma ou mais modalidades. Foram elas: 1- Conspiração e atos deliberados de agressão 2 - Crimes contra a paz 3 - Crimes de Guerra 4 - Crimes contra a Humanidade. (PEREIRA, 2010, p. 23)

O filme pode fazer como que os alunos façam uma análise moral. A intenção é despertar algo que é próprio do ser humano: a consciência.



Figura 2: Imagem do filme A lista de Schindler

O filme *A lista de Schindler* trata em seu enredo, também baseado em uma história real, sobre Oskar Schindler, um homem que era oportunista, simpático e comerciante no mercado negro, mas o mais importante era que ele se dava muito bem com os nazistas, tanto que era filiado ao partido. Mesmo assim, ele amava o ser humano e fez tudo o que pode, à beira de perder a sua fortuna, para salvar mais de mil vidas judias dos campos de concentração.

A Segunda Guerra Mundial trouxe, também, uma onda de violência contra os judeus europeus, mais especificamente na Polônia e na Alemanha, com a incidência de diversos ataques contra a população judaica. Em 9 de novembro de 1938, houve um pogrom (violentos ataques físicos contra os judeus) de caráter nacional na Alemanha, chamado de Kristallnacht, ou seja, Noite dos Cristais, assim denominado devido aos diversos cacos de vidros de vitrines das lojas e casas judaicas que foram atacadas e destruídas pelos alemães. O motivo dado pelos alemães para essa onda de violência foi o assassinato do Terceiro Secretário da embaixada alemã, Ernst vom Rath pelo judeu Herscher Grynszpan, após saber da deportação de seus pais da Alemanha para a fronteira polonesa. Após isso, os Einsatzgruppen (Unidades móveis de extermínio) atiraram diversas vezes contra milhares de judeus em várias ondas de assassinato. Vários guetos, campos de trabalho forçado e de extermínio foram gradativamente construídos para complementar o cenário de terror dessa época sangrenta. (FRANZ; GEORGE, 2017, p. 11)

A sugestão de roteiro para o professor de artes quando aplicar os dois filmes em sala de aula⁴ é após aplicar os filmes, o que se pensa utilizar 4 tempos de aulas, iniciar um roteiro que se divide em três partes: a) discussão oral dos filmes; b) registro por meio de uma redação sobre e; c) exposição dos pensamentos dos alunos por meio da leitura de seus escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criatividade é essencial e faz parte do ser humano, podemos observar que desde o início o ser humano se comunicava e manifestava os seus pensamentos por meio das artes rupestres. Durante a escrita dessa monografia passamos por dois campos: a filosofia, a semiótica. A partir disso compreendeu-se que a filosofia, estética e arte podem para corroborar com os estudos já realizados sobre a importância e permanência da filosofia na educação básica, assim como demonstrar que a mesma é o caminho para que os alunos desenvolvam o seu ponto crítico a partir de suas leituras.

⁴ Sugere-se passar primeiro o filme A lista de Schindler, pois o filme retrata o sofrimento dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

Este trabalho demonstra uma possível interface entre a sétima arte e a educação básica, no caso, focamos na questão da formação humana e abordamos dois filmes que tratam sobre os acontecimentos marcantes sobre a Segunda Guerra Mundial. A escolha dos filmes não se deu de forma aleatória, visto que atualmente estamos vivendo um período em que cresce o negacionismo histórico e muitos discursos de segregação crescem em nosso país. Acredita-se que a arte é um caminho para se aprender mais sobre o passado, assim como um caminho para o ser humano aprender ser um pouco melhor, em suma, para o ser humano trabalhar a sua formação humana. A escola é um local de discussão e possui como dever guiar os alunos para um pensamento mais humano.

REFERÊNCIAS

- COELHO, L. Z. G. F.; PREVITALI, F. S.; OLIVEIRA, E. S.; FERREIRA, L. P. S. ; ARAUJO, M. *Formação política pela sétima arte: o cinema como prática pedagógica e de cidadania na universidade federal de uberlândia no período 2015-2016*. Revista em Extensão (Online), v. 15, p. 126, 2016.
- DUARTE, R. *Cinema & educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- EMERITO, M. Diálogo entre Barthes, Peirce e Greimas. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, junho de 2010, p. 01-13.
- FISCHER, R. M. B. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FRANZ, K. H.; GEORGE, C. S. *A lista de Schindler: uma análise comparativa entre o romance de Thomas Kenealy e o filme de Steven Spielberg*. EIICS – Evento Internacional de Iniciação Científica, v. 1, n. 1, 2017.
- JAMANI, K. J. A semiotic discourse analysis framework: understanding meaning making in Science education contexts. In: HAMEL, Steve. *Semiotics theory and applications*. Canada: Nova Science Publishers, 2011.

- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimpe, 1999.
- KANT, I. *A metafísica dos costumes*. São Paulo: Edipro, 2003.
- LEMKE, J. L. Cognition, contexto, and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, David; WITHSON, James. *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. LONDON: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.
- NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.
- NÖTH, W. *Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce*. 1.ed., São Paulo: Annablume, 1995.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- PEREIRA, W. P. O Julgamento de Nuremberg e o de Eichmann em Jerusalém: O Cinema como Fonte, Prova Documental e Estratégia Pedagógica. In: I Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto, 2010, Porto Alegre. *Holocausto - Crime contra a Humanidade - I Jornada Interdisciplinar de Porto Alegre sobre o Ensino do Holocausto*. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2010. p. 20-45.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- SAVIANE, Dermevel; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n.45. p. 422-590. Setembro/dezembro de 2010.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TREVIZAN, Z. *O Leitor e o diálogo dos signos*. São Paulo: Clipse, 2002.

TONET, I. Educação e formação humana. In: *Revista Ideação* (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006.

FILMOGRAFIA

O julgamento de Nuremberg. Direção de Yves Simoneau. Canadá/EUA: CTV Television Network. DVD. (180 minutos).

A Lista de Schindler. Steven Spielberg. Estados Unidos: Amblin Entertainment. DVD. (195 minutos).

ICONOGRAFIA

Figura 1. Disponível em: < https://http2.mlstatic.com/o-julgamento-de-nuremberg-2000-alec-baldwin-leg-dvd-D_NQ_NP_644893-MLB41948164156_052020-F.webp> Acesso em 14 de outubro de 2020.

Figura 2. Disponível em: < https://f.i.uol.com.br/fotografia/2019/04/24/15561442425cc0e0728387b_1556144242_3x2_xl.jpg>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

CAPÍTULO 6

COMO OS *GAMES* PODEM CONTRIBUIR PARA AS METODOLOGIAS DE ENSINO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM INGLÊS.

José Braulio da Silva Junior

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca à luz dos pressupostos teóricos do inglês para fins específicos (*english for specific purpose*) propor estratégias de ensino do inglês como segunda língua.

O inglês instrumental, também chamado como inglês para fins específicos (ESP), é uma modalidade de disciplina que se propõe em metodologias e abordagens adequadas as necessidades específicas de aprendizagem do aluno. Assim, o ESP é comumente utilizado em cursos de idiomas, Universidades e no mercado de trabalho com a finalidade de preparo para situações conversacionais distintas como: extrair eficientemente informações de um texto, dialogar com nativos, comportar-se linguisticamente adequado em diferentes situações (aeroportos, entrevistas de emprego, restaurantes, etc.).

Para tanto, delimitamos a reflexão a seguir a partir de alguns tópicos: (a) o que é metodologia de ensino e para que serve; (b) estratégias de leitura e compreensão de texto em inglês em sala de aula; (c) o uso de *games* como ferramenta de ensino e aquisição da língua.

Os *games* são considerados a décima arte. Para além do entretenimento, são considerados uma indústria de produção e rentabilidade maior do que o cinema e a música. Compõem um vasto público e quase toda sua totalidade é vinculada em língua inglesa. Logo os *games* além de atrativos ao público jovem e infantil podem ser uma ferramenta de aquisição da língua inglesa.

Por fim, sugestionaremos o uso de *games* como um meio de fomento das estratégias de compreensão textual e de cativar os alunos para o estudo de língua inglesa.

O QUE É METODOLOGIA DE ENSINO E PARA QUE SERVE(?):

O item A desse texto é ao mesmo tempo uma afirmação e uma interrogação, isso pois, aqui, primeiramente, lançamos uma provocação aos estudantes dos cursos de Letras e professores de idiomas.

Há uma recorrente confusão e desconhecimento das terminologias adequadas de metodologia de ensino e abordagem de ensino. *Methodus*, em latim, significa “caminho ou via para realizar algo”¹. Metodologia de ensino não trata dos pressupostos teóricos de aprendizagem da língua, mas das normas de aplicação desses pressupostos. No texto *Metodologias de ensino de línguas* (1988) Vanilson Lefta distingue:

Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - Metodologia do Ensino de Línguas convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam. (LEFTA, 1988, p. 01)

O professor quando escolhe um determinado método de ensino de língua deve levar em consideração, segundo Lefta (1988), regras de seleção, ordenação de itens a serem tratados, normas de avaliação e elaboração de um determinado curso e/ou disciplina.

Para além da preocupação terminológica, o método é aplicável ao conceito de ensino-aprendizagem e não necessariamente à aquisição. Lefta (1988), comenta que o professor ao adotar um determinado método de ensino ele deve diferenciá-lo da aquisição de uma segunda língua. A aquisição de linguagem, por sua vez, é o desenvolvimento informal e espontâneo através de situações comunicacionais reais, em um processo absorção sem esforço: “Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua” (LEFTA, 1988, p. 03).

¹ Tradução livre.

Definido o que é metodologia e sua distinção de abordagem, o professor, a respeito dos objetivos de aprendizagem de seus alunos, pode selecionar diversas metodologias e diferentes abordagens, que por sua vez, serão mais ou menos adequadas a um determinado objetivo.

No texto *Estratégias e método para o ensino de vocabulário de língua inglesa* (2016) Marcus Kepp comenta sobre a seleção e adequação da aquisição de linguagem: “A aquisição da Língua Inglesa acontece por meio de diversas metodologias e estratégias de ensino. Cabe ao professor, analisá-las e encaixá-las em suas práticas docentes.” (KEPP, 2016, p. 4). Assim, não há um método ideal, isso pois, existem diversos contextos dentro de sala de aula.

Kepp (2016) elenca três metodologias de ensino de língua inglesa:

1. Tradicional
2. Direto
3. Audiolingual

1A) o método tradicional: também chamado tradução-gramatical, consiste na prática de tradução de textos em sala de aula. Utiliza diferentes gêneros textuais: músicas, publicidades, receitas e etc.

É um método focalizado em memorização de palavras e exercícios gramaticais. O principal objetivo desse método são o fomento das habilidades de leitura e produção textual.

Lefta (1988) complementa, no método tradução-gramatical parte da língua materna para a língua alvo da aprendizagem, ou sejam explicação para construir uma frase ou entender um texto é através da língua materna do aluno.

Os passos de ensino no método tradicional são: primeiro, memorização de uma lista prévia de palavras; segundo, conhecimento de regras gramaticais para elaborar frases; por fim, exercícios de tradução da língua materna para a língua alvo.

2A) método direto: a leitura nesse método é tida como em uma perspectiva interacionista por meio de textos e situações conversacionais. No método direto, os vocábulos não são expostos na forma de lista, mas em situações contextualizadas – onde aquela determinada palavras é usada e como é utilizada.

Kepp (2016) afirma: “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem. Ao contrário do método

tradicional, o direto evita a tradução. A compreensão se desenvolve a partir da utilização de imagens, demonstrações, pantominas (p. 05)”.

Ao contrário do método tradicional, no método direto, a segunda língua se apresenta por ela mesma e a língua materna nunca é utilizada em sala de aula, de forma que, professor e aluno não recorrem a tradução. Há uma ênfase na língua oral, mas também a integração das quatro habilidades da língua (escrita, leitura, fala e escuta).

O passo de ensino no método direto é o exercício oral deve preceder o exercício escrito.

A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. (LEFTA, 1988, p. 06)

3A) método audiolingual: a premissa desse método é que “língua é fala, não escrita”, segundo Lefta (1988). Nesse método, o aluno primeiramente aprende a ouvir para depois falar e escrever. Sendo a língua um conjunto de hábitos e, para ensiná-la, o aluno deve depreender esses comportamentos linguísticos e incorporá-los o máximo possível em sua rotina.

Após selecionar um método, o professor encarrega-se no seu plano de desenvolvimento de atividades de selecionar textos a serem lidos e refletidos em sala de aula. Para tanto, é necessário que aluno e professor estejam munidos de estratégias de leitura.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO EM INGLÊS EM SALA DE AULA

Compreendemos estratégia de leitura como técnicas de leitura que possibilitem a melhor compreensão e leitura de textos escritos em língua inglesa. É possível depreender que muitos alunos têm certa dificuldade com língua estrangeira, em especial, no que tange a leitura e escrita.

Essa problemática decorre pelo desconhecimento dos vocábulos da língua inglesa e dos contextos situacionais da interação verbal, ou seja, qual a condição de produção e circulação de um dado gênero textual e/ou oral. Para tanto, para sanar essa questão, o professor precisa selecionar uma estratégia de leitura que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o tema

a ser tratado em sala de aula, o elo do texto com a realidade objetiva do aluno e a contextualização do texto com os objetivos de aprendizagem do aluno.

As abordagens e estratégias devem corroborar em um plano metodológico de ensino flexível, que despertem no aluno o desejo e a curiosidade de aprender fora da sala de aula e promovam a autonomia frente diversas as situações de comunicação.

Rita de Cassia Moraes (2013) no livro *Ler para compreender os textos em inglês* propõe algumas estratégias de leitura:

- Skimming – deriva do verbo “*to skim*” (desnatar). Uma estratégia de leitura utilizada em uma circunstância ao qual não dispomos de tempo para uma leitura aprofundada, mas necessitamos saber o teor geral do texto para assim decidir se iremos nos dedicar a uma compreensão mais aprofundada. A exemplo, é possível utilizar o *skimming* em artigos acadêmicos e assim saber se o texto é o adequado para o estudo, a pesquisa e etc. o Skimming também irá se denotar acerca do *layout* do texto, título (e subtítulo, quando houver), informações não verbais (imagens, gráficos, ilustrações);
- Scanning – derivado do verbo “*to scan*” (escanear). Essa estratégia de leitura e compreensão é utilizada para localizar informações específicas que temos conhecimento que está presente no texto. A exemplo, nomes em uma lista, datas, locais, valores e etc. Moraes (2013), exprime que o *skimming* e o *scanning* podem ser utilizados conjuntamente em um mesmo gênero textual e/ou leitura.

usamos a estratégia *skimming* para ler em um jornal, por exemplo, a seção de cinema. Escolhemos o filme pelo título e, em seguida, usamos a técnica de *scanning* para localizar o horário. (MORAES, 2013, p. 49)

- Marcadores tipográficos: são as fontes, letras, títulos e outros recursos gráficos que auxiliam na compreensão global do texto e chamam atenção do leitor;
- Cognatos: são palavras que são grafadas e/ou têm sua sonoridade e significado semelhante na língua alvo de

aprendizagem e na língua materna do aluno, a exemplo: *student* (estudante); *History* (História); *population* (população); *Europe* (Europa). Também devemos considerar os chamados “falsos cognatos” que são palavras cuja a escrita produz uma sonoridade semelhante à palavras da língua materna do aluno, porém com significados distintos: *push* (empurrar); *pretend* (fingir); *college* (faculdade).

O USO DE *GAMES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA.

Os *games* em especial de *board games* (jogos de tabuleiro) são acessíveis a uma grande parcela da população, pois são feitos de materiais simples como cartas fichas de papel, lápis e/ou canetas.

Os *board games* são jogos que cada participante deve cumprir, segundo as regras de cada jogo, determinados comandos, como por exemplo, comprar mais cartas, não jogar durante uma rodada, perder pontos ou ganhar pontos extras e etc. Existem uma diversidade enorme de jogos desse tipo, porém para a grande maioria, vence o jogador que obtiver mais pontos na somatória de todas rodadas.

Adotando uma metodologia direta, ou seja, que trate das competências orais, de leitura e escrita, o professor pode propor que os alunos participem do jogo *Imagem & ação*.

Esse jogo consiste que um dos participantes saque uma carta que contenha em inglês: o nome de um filme, uma música, um alimento, uma personalidade famosa junto às instruções para uma gesticulação que exprima o tema sorteado. Os demais participantes devem, em inglês, descrever ou explicar qual o tema tratado. Pontua aquele que acertar corretamente e vence o jogo aquele que fizer o maior número de acertos.

Nas cartas, com as instruções de mímicas para os participantes, os jogadores irão exercitar a leitura e estratégias de compressão textual, a fim de buscar compreender com exatidão o objetivo do *game*.

Essa proposta de atividade busca vincular de forma dinâmica e lúdica uma metodologia dinâmica com uma abordagem situacional da língua em um processo interacionista entre os jogadores. Nesse processo, o professor passa a

ser uma figura mediadora e os alunos em protagonistas ativos do processo comunicativo, para além da memorização e regras gramaticais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que o estudo da língua pode ser feito em diferentes métodos visando variados resultados. Para tanto, um estudo sistemático dos pressupostos metodológicos é imprescindível, pois cada método enfatiza a aspectos distintos da língua.

A língua não deve ser trata como uma massa homogênea, a qual, cada uma de suas habilidades (escrita, fala, escuta e leitura) devam ser tratadas como a mesmas competências, mas sim, como processos discursivos distintos que exigem práticas sociais e comportamentos linguísticos próprios e adequados a situação interacional de comunicação.

Cabe ao professor selecionar em seu bojo metodológico um *corpus* que atenda aos mais vários gêneros textuais orais e/ou escritos e apresentá-los conforme a necessidade de aprendizagem do aluno em um elo com a realidade objetiva do educando. Um método de ensino pouco flexível e pautado na memorização e norma, no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, torna-se pouco atrativo ao aluno. Logo, proposta de ensino e aquisição de língua devem instigar a curiosidade e o prazer da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

KEPP, M. *Estratégias e método para o ensino de vocabulário de língua inglesa*.

Disponível em: < https://uniscal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Ensino_vocabulario_lingua_inglesa.pdf>
acessado em 13/09/2021.

MORAES, R. de C. B. T. *Ler para compreender os textos em inglês – Algumas estratégias*. UAB-UFSCar, 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: *O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Lucia Lomar dos Santos Oliveira – Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, (2020), cursa de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla - (EducaMinas). Assim como se realiza a sua pesquisa de forma interdisciplinar.

Maria Claudia L.S. Santos - Professora Alfabetizadora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduanda em: Alfabetização e Letramento / Psicopedagogia e Supervisão Escolar (Faculdade Futura). Formação Continuada nos cursos: Alfabetização e Letramento, Dificuldades de Aprendizagem, Método Fônico, PNAIC. Atualmente é professora nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, no município de São Pedro da Aldeia/RJ. Tem 40 anos, casada e mãe de três lindos filhos.

Haroldo Wildon Zanda Grella - Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (1999) e especialização em Cabeamento de Rede Estruturado pela Universidade Federal de Lavras (2007). Atualmente é Técnico de Nível Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Wellington Nascimento Alves – Possui graduação em Letras - Língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP. Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Mestrando em Letras, linha de pesquisa de Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e Pesquisador na Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial - ASPAS.

SOBRE OS ORGANIZADORES

José Braulio da Silva Junior é professor de linguagem no Instituto Federal de educação, ciências e tecnologias Catarinense (IFC). Doutorando em processos discursivos no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Formado em licenciatura e bacharelado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2015. Mestre em Análise de Discurso no programa de mestrado acadêmico de produção de texto oral e escrito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2018. Professor no curso de graduação em Letras na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) de 2016 até 2018.

Nataniel dos Santos Gomes possui graduação em Letras (Português / Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007), pós-doutor em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019). É professor da graduação e do programa de pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição linguística, línguas indígenas brasileiras, weblinguagem e histórias em quadrinhos. É líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ) e do Núcleo de Línguas Indígenas de Mato Grosso do Sul (NuLIMS). Além disso é pesquisador do Grupo de Semiótica, Leitura e Produção de Texto (SELEPROT-UERJ).

Tais Turaça Arantes possui graduações em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012); Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016); Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (2018); Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá (2015). Especializou-se em Orientação Educacional (UNIASSELVI), Educação a Distância (FCE) e Língua Latina (UERJ). Seu mestrado foi em Letras pela Universidade Estadual de Mato

Grosso do Sul (2016), no qual desenvolveu a pesquisa sobre Histórias em Quadrinhos e Semiótica. Atualmente cursa o Doutorado em Psicologia Social (UERJ) e Ciência da Literatura (UFRJ). Dessa forma, desenvolve suas pesquisas de forma interdisciplinar nas áreas de ensino, artes, filosofia, linguagem e psicolinguística.

