

Faculdade de Jandaia do Sul

**MÁTESIS - Revista de  
Educação**

Volume 13 - Número 1 - Jan./Dez. 2012



Jandaia do Sul - Paraná  
Brasil

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central FAFIJAN, Jandaia do Sul - PR, Brasil)**

M427 MÁTHESIS: Revista de Educação / Faculdade de Jandaia do Sul.  
V.1 (1), 2000. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2012.  
87 p.

SEMESTRAL  
ISSN 1518-1359  
Vol. 13 (jan./dez. 2012)

1. Educação 2. Artigos 3. Resenhas 4. Comentários.  
I. FAFIJAN II. Título.

CDD 370

**Máthesis é uma publicação da FAFIJAN - Faculdade de  
Jandaia do Sul - PR.**

Máthesis publica estudos e pesquisas sobre Educação Básica: currículo escolar e ensino-aprendizagem. Eventualmente aceita contribuições de outras disciplinas quando houver relação com os temas mencionados.

**Endereço/Address**

Rua Dr. João Maximiano, 426 - Centro - Caixa Postal 121  
CEP: 86.900-000 - Jandaia do Sul - PR - BRASIL

**Secretaria da Revista / Submissão de trabalhos para publicação:**

Telefone/Telephone/Teléfono: (55) - (43) 3432-4646 / 3432-4141  
Para permutas e assinaturas/exchanges and subscriptions: biblioteca@fafijan.br  
Para encaminhar artigos/articles, resenhas/reviews e informações: mathesis@fafijan.br

Tiragem 400 exemplares

Disponível também *on-line* no site [www.fafijan.br](http://www.fafijan.br).

ISSN eletrônico 2176-6932

**Máthesis é indexada em:**

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México);  
BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (CIBEC/INEP/MEC, Brasil);  
LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - UNAM, México);  
CLASE (Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía y Humanidades - UNAM, México);  
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul);  
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná-PG) - [www.geodados.pg.utfpr.edu.br](http://www.geodados.pg.utfpr.edu.br).

**SUMÁRIO**

Editorial.....	05
A ESCRITA POÉTICA FEMININA EM TEXTOS POÉTICOS DE AUTORAS CONTEMPORÂNEAS Solange Aparecida de Oliveira Claudinete Gabarron Meggiato.....	09
O SUSPENSE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA Aline Francielle Moreira Lemos Leny Fernandes Zulim.....	28
A MÚSICA COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN Cleudet de Assis Scherer Áurea Maria Paes Leme Goulart.....	48
A MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE AJUDA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA Patrícia Fernandes dos Santos.....	65
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO NO BRASIL Bruna Bellinato Scrivanti Santana.....	74

## CONTENTS

Editorial.....	05
FEMALE POETIC WRITING IN POETIC TEXTS OF CONTEMPORARY FEMALE WRITERS Solange Aparecida de Oliveira Claudinete Gabarron Meggiato.....	09
SUSPENSE IN BRAZILIAN INFANTILE-JUVENILE LITERATURE Aline Francielle Moreira Lemos Leny Fernandes Zulim.....	28
MUSIC IN CHILDHOOD EDUCATION AS HELP INSTRUMENT FOR COGNITIVE DEVELOPMENT AND CHILD LEARNING Cleudet de Assis Scherer Áurea Maria Paes Leme Goulart.....	48
MUSIC AS MEDIATING INSTRUMENT IN THE PSYCHIC DEVELOPMENT OF CHILD WITH DOWN SYNDROME Patrícia Fernandes dos Santos.....	65
SCHOOL INCLUSION OF PERSONS WITH DEFICIENCY IN THE REGULAR CLASSROOM: A SUCCESSFUL EXPERIENCE IN BRAZIL Bruna Bellinato Scrivanti Santana.....	74

## Editorial

*Este número de Máthesis apresenta trabalhos sobre três temas básicos: literatura, música na educação e educação inclusiva. O primeiro trata da escrita poética feminina e do suspense na literatura infanto-juvenil. O segundo aborda a utilização da música na educação infantil e no desenvolvimento da criança com síndrome de Down. O terceiro tema descreve uma experiência de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.*

*Por muito tempo na história humana, a literatura faz parte da busca de compreensão do ser humano com suas dimensões de luzes e sombras, de bondade e maldade, de virtudes e vícios, de heroísmo e covardia. Com raras exceções, essa literatura foi historicamente produzida a partir do olhar masculino, fenômeno justificável pelo fato de o acesso à escola durante muito tempo na história ter sido privilégio dos homens. Mais recentemente, como fruto da democratização da sociedade e do acesso à educação, cada vez mais mulheres estão participando de todos os setores da atividade humana, inclusive da produção literária, antes seara exclusiva dos homens.*

*No campo da literatura, a contribuição das mulheres já não é exceção. Como dizem as autoras do artigo sobre “escrita poética feminina em textos poéticos de escritoras contemporâneas”, “a mulher aparece na literatura com alma viva, repleta de emoção, amor e reflexão no que concerne sua vivência em família, com os filhos, no cotidiano e com os homens, enfim, aspectos que envolvem a sua experiência de vida”. No seu texto, as autoras mostram a importância da literatura feminina no Brasil, descrevem o estilo, a vida e a obra de algumas autoras e ressaltam a forte presença de escritoras brasileiras contemporâneas de escrita poética. O olhar feminino sobre os problemas humanos promete trazer nova luz sobre a compreensão do ser humano e de sua vida cotidiana. A presença da literatura feminina vem trazer sua contribuição para a tarefa educativa de*

*ampliação e aprofundamento da autocompreensão humana por meio da literatura, como já discutimos em número anterior desta Revista.*

*Apesar da forte influência da parafernália de gadgets tecnológicos na vida das crianças de hoje, é inegável o aumento das publicações de literatura infanto-juvenil no Brasil, certamente por influência do aumento do acesso à educação infanto-juvenil e do estímulo à leitura na escola nessa faixa etária. Não é por acaso que as editoras que têm suas coleções de livros infanto-juvenis estão vivendo um boom de vendas no setor. É nesse contexto de crescimento dessa literatura que apareceu uma das fortes tendências da literatura brasileira infanto-juvenil contemporânea, denominada por Lajolo e Zilberman de narrativa infanto-juvenil em ritmo de suspense. É dessa tendência que Aline Francielle Moreira Lemos e Leny Fernandes Zulim procuram em seu artigo traçar o panorama histórico.*

*O segundo tema está representado por dois artigos que destacam a contribuição da música para a educação e desenvolvimento da criança. O primeiro artigo, de Cleudet de Assis Scherer e Áurea Maria Paes Leme Goulart, apresenta um estudo de caso de um aluno de quatro anos com síndrome de Down e evidencia a influência das experiências musicais gratificantes na formação e desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. O segundo artigo, de Patrícia Fernandes dos Santos, pretende explicar o principal papel da música na educação infantil, especialmente no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da criança. Em seu artigo, a autora explora a influência da música no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e no estímulo à aprendizagem prazerosa, à atenção e à concentração.*

*Por último, o terceiro tema, representado pelo artigo de Bruna Bellinato Scriveri Santana sobre “inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino escolar”, descreve a experiência de inclusão escolar no ensino regular de uma grande escola da cidade de Maringá nos anos 2010 e 2011. O trabalho de inclusão em sala de aula ocorreu no contraturno em um espaço denominado*

*Núcleo de Atendimento Pedagógico, onde era realizado um trabalho curricular adaptado às necessidades de cada aluno.*

*Em suma, valorizar o lugar da literatura e da literatura infanto-juvenil na escola, introduzir a iniciação musical na escola por ela mesma e pela contribuição que pode trazer para a aprendizagem das demais disciplinas da educação básica, bem como tornar a educação inclusiva prática bem sucedida e não mero “faz de conta” de inclusão, são dimensões relevantes de uma educação integral para todos os jovens de uma sociedade democrática onde todos precisam ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade e a uma educação de qualidade. Esperamos que, com a leitura deste número, os educadores encontrem razões, subsídios, inspiração e motivação para atuar de modo mais competente em sua prática pedagógica cotidiana.*

*José Camilo dos Santos Filho*  
*Editor*

## A ESCRITA FEMININA EM TEXTOS POÉTICOS DE ESCRITORAS CONTEMPORÂNEAS

Solange Aparecida de Oliveira \*  
Claudinette Gabarron Meggiato \*\*

**RESUMO:** Nos dias atuais percebe-se a presença feminina em diversas áreas de trabalho e segmentos sociais. As mulheres conquistaram um espaço substancial no que se refere aos seus direitos se comparado aos direitos dos homens. Essa presença feminina vem carregada de uma luta travada ao longo do tempo para que pudessem alcançar tantas conquistas. E sua luta inicia-se pelo processo de busca pela alfabetização e vai até a sua intensa participação na literatura. Hoje, a mulher aparece na literatura com alma viva, repleta de emoção, amor e reflexão no que concerne a sua vivência em família, com os filhos, no cotidiano e com os homens, enfim, aspectos que envolvem a sua experiência de vida. A mulher tem conquistado um espaço que lhe era merecido na sociedade, na cultura e nas artes. Desta forma, busca-se, neste trabalho, ressaltar a importância da literatura feminina no Brasil e estudar o estilo, vida e obra de algumas autoras. Enfatizar-se-á a forte presença de escritoras contemporâneas brasileiras de escrita poética, passando pelo percurso tanto no que se refere à educação quanto no que tange às conquistas em relação à literatura. Em detrimento dessa evolução, serão realizadas análises e comparações entre algumas escritoras, seus sentimentos e expressões em relação ao amor, ao cotidiano, à família, à visão de mundo, assim como outros temas explorados pelas mesmas, destacando os aspectos mais importantes da literatura feminina contemporânea.

---

\* Formada em Letras/Espanhol – Fafijan – Faculdade de Jandaia do Sul; Especialista em Língua Portuguesa, Leitura, Produção Textual e Literatura - Fafijan.

\*\* Professora da Fafijan, Mestre em Literaturas Vernáculas pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. E-mail: claudinette19@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Poética feminina; Escritoras; Literatura contemporânea.

**ABSTRACT:** Today the female presence can be seen in several areas of work and social segments. Women conquered a substantial space concerning their rights if compared to the rights of men. This female presence comes charged with a fight fought along the time so that they could achieve so many conquests. Her fight initiated by the process of search for literacy and goes until to her intense participation in literature. Today the woman appears in the literature with alive soul, full of emotion, love and reflection concerning her living in family, with the sons, in the daily life and with men, in short, aspects which involve her life experience. The woman has conquered a space which she deserved in society, in culture and in the arts. Thus, this work tries to emphasize the importance of female literature in Brazil and to study the style, life and work of some authors. It will be emphasized the strong presence of contemporary female Brazilian writers of poetic writing passing through the route in relation to education, as well as to the conquests in relation to literature. In detriment of this evolution there will done analysis and comparisons between some female writers, her feelings and expressions in relation to love, the daily life, the family, world view, as well as other themes explored by the same, standing out the more important aspects of contemporary female literature.

**KEYWORDS:** Female poetics; Female writers; Contemporary literature.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente pode-se perceber que a mulher tem conquistado um espaço visível nas diversas áreas profissionais e também com relação aos seus direitos ao longo dos anos e isso não é diferente quando falamos em sua presença no cenário literário.

Traçando um percurso na educação feminina do século XIX, há algumas mulheres que merecem destaque por seus feitos como, por exemplo: a inclusão do latim e de outras disciplinas no ensino da época, a dedicação integral à vida literária, a contribuição para a melhoria de vida das mulheres, entre outros feitos.

Quanto à diferença entre a educação masculina e feminina, observa-se que aos homens era reservado o direito de ler e contar, enquanto que às mulheres era reservado o ensino dos trabalhos manuais, porém, com a vinda da corte para o Brasil, a situação passa a ser diferente e a educação feminina passa a ser vista como algo necessário para a evolução da sociedade. Com o tempo e o aumento de colégios particulares no país, a mulher passou a ter mais oportunidades de trabalho, assim, a bandeira da educação foi abraçada pelas mulheres que deixaram de lado os preconceitos e se destacaram na sociedade de seu tempo.

Além dessas conquistas, ressaltam-se algumas autoras que muito contribuíram para a escrita feminina em obras em que se observa claramente a presença do cotidiano, da família, dos relacionamentos, enfim, características essas que podem ser vistas a seguir na análise de alguns textos poéticos.

No que tange à vida e estilo das escritoras contemporâneas, serão destacadas aquelas que representam a mulher na literatura brasileira, sendo elas: Cora Coralina, Adélia Prado, Lya Luft e Helena Kolody.

## 1. EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL DO SÉCULO XIX

É necessário refletir o percurso realizado pelas mulheres em busca pela conquista de seus direitos, sendo um deles o direito de ser alfabetizada, lembrando que esse caminho foi um tanto tortuoso.

Muitas mulheres fizeram parte do cenário de luta pela valorização da educação, pois, buscando valorizar a mulher de seu tempo, elas faziam parte de uma reduzida elite de mulheres letradas. Cabe aqui destacar três delas: Nísia Floresta, Júlia Lopes de Almeida e Maria Amália Vaz de Carvalho.

A primeira foi professora e diretora do Colégio Augusto, uma instituição que contribuiu consideravelmente para a educação feminina da época, ao incluir o ensino do latim, francês, italiano, inglês, geografia e história e a prática de educação física. Em todos os seus livros encontra-se o firme propósito de formar consciências e de alterar a práxis social da época no que dizia respeito às relações homem/mulher. A segunda, por sua vez, também abraçou a causa da educação principalmente através de textos, dedicando-se integralmente à atividade literária e, certamente, merece ser considerada uma das mais competentes e interessantes romancistas de seu tempo. E a terceira, poetisa, ficcionista e ensaísta, seus livros repercutiram vivamente entre as brasileiras, influenciando suas idéias e escritos, sempre buscando contribuir para o esclarecimento dos contemporâneos e a melhoria da condição de vida das mulheres.

Durante o período colonial, a formação das meninas se preocupava com o aspecto do caráter e correção dos maus instintos, pois elas educariam os homens de amanhã, portanto, as mulheres deveriam ser muito bem formadas do ponto de vista moral e religioso. Sabe-se, ainda, que nesse período praticamente não havia escolas nos Brasil, assim ficava reservado às mulheres o ensino dos trabalhos manuais, enquanto que aos homens era reservado o direito de ler e contar. Já no século XIX, com a vinda da Corte, a situação passa a ser diferente, educadoras portuguesas, inglesas e francesas chegam para cuidar das meninas de famílias abastadas. A partir daí, não se admite que haja uma situação tão absurda de inferioridade diante do homem que possui tantos privilégios e poderes, criando-se quase que uma unanimidade em torno da ideia de que a sociedade não evolui se não cuidar também da educação feminina.

Com a publicação de alguns livros, começou então a surgir vozes que se manifestavam na mesma direção, ou seja, na defesa de condições melhores de educação para mulheres. Livros que abordavam a questão do melhoramento social e emancipação moral da mulher como em *O jornal das Senhoras* (RJ, 1852). Em *Educação das meninas* de Fenelon

(1862) e em *O Sexo feminino* de Francisca Senhorinha da Mota Diniz, também se percebe a defesa quanto ao direito da mulher em receber instrução. Nesta época era visível a situação de desigualdade entre o ensino de homens e mulheres, passando a ser visível uma melhora no Estado do Rio de Janeiro em 1866, depois em 1872, período em que 29% da população feminina estava alfabetizada e, em 1890, com 43%.

Quando começou a proliferação de colégios particulares no país, a exigência da Igreja era que as meninas só pudessem ser ensinadas por professoras, com isso ocorreu que a mulher passou a ter mais oportunidades de trabalho apesar de não serem habilitadas, porém sua remuneração era inferior à dos colegas do sexo masculino.

Assim, observa-se que a bandeira da educação foi tão abraçada pelas mulheres que nesta luta deixaram de lado os preconceitos e assim se destacaram na sociedade de seu tempo. Como a necessidade de dar dignidade às mulheres se impunha, passaram a ter o apoio de muitos homens, filósofos, jornalistas, políticos e médicos. À primeira vista, a mulher aumentava seu poder junto à família enquanto a autoridade paterna parecia diminuir, porém, o pai era quem continuava sendo o cabeça, o chefe, o juiz, e era a ele que cabia a última palavra.

A pesquisadora Elizete Passos (2002), ao estudar sobre a ideologia patriarcal, explica a relação desigual entre o homem e a mulher. A estudiosa realiza um panorama desde Platão, passando pelos hábitos da sociedade Greco-romana, Idade-Média até à Modernidade. Ao se refletir esse percurso estabelecido pela dominação masculina percebe-se que muito do passado ainda persiste nas diferenças entre os sexos:

A modernidade mantém os princípios da dominância da razão sobre a paixão e da verdade pura sobre a existência temporal. Do mesmo modo, mantém a idéia que os homens são superiores às mulheres, por serem mais racionais enquanto essas eram identificadas com o sentimento e com o corpo (PASSOS, 2002, p. 61).

A sociedade feminina, em sua grande maioria, ainda acredita que

através da servidão e doação aos familiares e aos outros, as mulheres serão reconhecidas pela família e pela sociedade (PASSOS, 2002, p. 65). É importante ressaltar que, na sociedade atual, a diferença entre o homem e a mulher ainda persiste. Sabe-se que nas sociedades do passado a mulher sempre assumia um papel secundário e submisso em relação às decisões em todos os segmentos sociais, sobretudo na família e nas relações pessoais afetivas.

Os estudiosos Rousseau e Michelet ao refletirem a sociedade feminina antiga, segundo o patriarcalismo, ressaltam que eram das mulheres que dependia a primeira educação dos homens, seus costumes, paixões, projetando para elas uma imagem de esposa dócil, frágil e dependente. E na busca pela emancipação acabavam por forçar a dependência e subordinação das mulheres ao lar, segundo o cânone patriarcal. Assim, por um lado veio a conquista da instrução pelas mulheres e, por outro lado, a ênfase em sua função moralizadora.

As mulheres passaram a estudar não mais por prazer pessoal, e sim para melhor exercerem os papéis sociais, assim o conceito de educação feminina proposto inicialmente pelas escritoras termina por não avançar muito no que se refere a possíveis mudanças na vida da mulher.

A construção da identidade feminina teve que passar por este resgate da função biológica e pela delimitação do papel da mulher junto à família, não devendo esta etapa das conquistas femininas ser negada, e sim reconhecida como a certeza de que realmente foi um significativo passo no encontro da dignidade e do respeito social.

## 2. A ESCRITA FEMININA

Em seus estudos sobre o discurso da escrita feminina, Scholze (2002), afirma que, segundo Foucault (1999), o direito privilegiado ou exclusivo está naquele que fala. Scholze reflete que as mulheres, ao longo da história da humanidade, sofreram a imposição do silêncio e da indiferença.

A pesquisadora observa que ainda há na sociedade atual resquícios do mundo patriarcal. “O sujeito que fala é sempre masculino, na literatura, na lei e na tribuna. A ele são reservados os lugares de destaque, tornando o homem mais visível” (SCHOLZE, 2002, p.175).

Diante de inúmeros questionamentos e descobertas, hoje a mulher ainda se sente um ser em transição. Em meio a frustrações, acertos e desconcertos, aquela que em todas as épocas serviu de apoio para muitas concretizações do homem, atualmente vem ocupando um lugar merecido em todas as esferas sociais (COELHO, 1993, p.11-13)

Em relação às artes, especialmente na literatura, a voz feminina tem se firmado, ganhando espaço e dignidade.

A definição mais imediata de literatura feminina é: *a literatura escrita pelas mulheres*, sendo suas principais características o discurso confessional sobre os fatos e os fenômenos da vida privada, da rotina doméstica, do relacionamento com os homens em geral e com a família em particular. Assim, a literatura feminina é vista como a escrita do gozo, da respiração simultaneamente lenta e acelerada, da fantasia exacerbada, do mergulho no inconsciente, dos segredos e das confissões, da loucura, muitas vezes desconexa, muitas vezes descompassada, muitas vezes abrupta, sôfrega, tagarela, a escrita feminina constrói-se frequentemente em torno do silêncio.

A exigência em relação à crítica literária diz respeito a descobrir como é a literatura feminina, como é construída e qual o caminho trilhado e não a de descobrir qual a melhor literatura, a masculina ou a feminina. E, visando alcançar respostas a estas indagações, é que há alguns anos tenta-se compreender a natureza da criação poética e ficcional dessas escritoras que vem construindo a nova literatura brasileira juntamente com seus companheiros de ofício e arte.

Pesquisas referentes ao discurso revelam como características femininas na literatura contemporânea, a palavra fragmentada, a palavra escrita com elementos de oralidade, o discurso voltado para o sujeito que fala, a linguagem simbólica, a tendência a explicar o universo em vez de interpretá-lo, o detalhe. Porém, tais diferenciações



estilísticas ou estruturais não caracterizam o feminino, assim, em se tratando de linguagem não se chega a nenhuma diferenciação entre a escrita do homem e da mulher.

Quando se fala de criação artística ou literária é preciso pensar na cultura em que ela está inserida e, através desta perspectiva, pode-se falar em uma literatura feminina e em uma literatura masculina, pois existem profundas diferenças entre o ser-homem e o ser-mulher, são peculiaridades que podem ser observadas na criação literária de um e de outro. A grande mudança que o nosso século trouxe para a vida da mulher foi um fator determinante para o surgimento e expansão de uma literatura feminina que em qualidade, está no mesmo nível daquela produzida pelos homens.

Um dos fatores mais importantes da fase de nova mulher é a crescente consciência crítica e o resultado desse amadurecimento é a tendência cada vez mais forte e lúcida de rompimento dos limites do seu próprio *eu* para mergulhar na esfera do ser humano participe deste mundo em crise, revelando-se cada vez mais claro como *nós* (COELHO, 1993, p.14-17).

A poesia de voz feminina embora apresentando as mais variadas tendências de estilo revela um traço comum que as identifica como uma mesma força, a da consciência experimentalista, no que se refere ao reajustamento da linguagem de acordo com as exigências dos novos tempos e o impulso dinâmico de integração do ser humano e da poesia no processo histórico em desenvolvimento.

### 3. ALGUMAS ESCRITORAS CONTEMPORÂNEAS BRASILEIRAS

**Nelly Novaes Coelho** (1993), ao estudar a literatura feminina, revela que o Brasil, a partir de 1960, teve a honra de apresentar uma nova voz, a feminina. A escrita das autoras brasileiras surge com estilo, graça e força. A sensibilidade e a energia da mulher renascem em forma de textos poéticos, tanto na prosa como na poesia.

Muitas vezes femininas participam da contemporaneidade,

porém, buscou-se entre tantas, selecionar algumas para análise de seus textos poéticos.

**Cora Coralina** (Ana Lins de Guimarães Peixoto Bretas). Iniciou-se na escrita aos 14 anos. Depois de concluir seus dois anos na escola primária passa, então, a adotar o pseudônimo de Cora Coralina. Era conhecida também por Aninha da Ponte da Lapa em função de ser doceira na cozinha da Casa da Ponte, onde já produzia seus versos ao pé do fogão. Cora teve uma carreira literária singular. Seu primeiro livro somente foi editado em 1965, aos 75 anos de idade: *Estórias dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, pela Editora José Olímpio – São Paulo. Ganhou notoriedade quase aos 90 anos, quando suas obras chegaram até as mãos de Carlos Drummond de Andrade. Naquela ocasião, Drummond a definiu como “a pessoa mais importante de Goiás”. São traços marcantes em sua escrita: a espontaneidade, o cotidiano e as imagens que retratam o povo do seu Estado, costumes e sentimentos. Sua obra possui profundidade e uma beleza singular. Ela é considerada por vários autores um registro histórico-social do século XX.

**Adélia Luzia Prado** escreveu seus primeiros versos em função do falecimento de sua mãe em 1950. De sua poesia resultam exemplares como expressão da multiplicidade de faces do feminino em evolução no que se refere à arte e à vida. Com seus poemas cheios de religião, erotismo e cotidiano, Adélia redescobre a poesia como uma necessidade vital, a de saciar a fome universal que resulta das carências a que a vida moderna condenou os homens.

Assumindo sua condição de mulher e de poeta, Adélia insere-se na poesia brasileira para instaurar uma nova relação eu-mundo onde a mulher e a poeta se assumem com a própria força da vida, força esta ligada ao seu ser cotidiano de mulher do povo, mãe de filhos, com Deus. Um dos nomes consagrados da literatura brasileira contemporânea, sua palavra flui na paixão de revelar o ser que se oculta sob as aparências concretas.

**Lya Luft** iniciou sua vida literária nos anos 60. A escritora é conhecida por sua luta contra os estereótipos sociais. Atraída pelo

esfacelamento dos valores tradicionais que ainda se prolongam sob diferentes formas, Lya Luft cria um mundo sem frestas para possíveis mudanças. Com muita sensibilidade, a autora registra sinais dos surdos movimentos presentes no ambíguo submundo emocional e oculto, revelando seres condenados pela rotina cotidiana a se repetirem eternamente. Lya Luft deixa claro que nada tem contra as cirurgias plásticas, mas contra o rumo disso tudo: “na ambição de serem sempre jovens, as mulheres acabam perdendo o próprio rosto”. A autora diz ser uma constatação precária dizer que ela escreve sobre mulheres. Mulheres não são seus personagens exclusivos. “Escrevo sobre o que me assombra”, observa. E nisso está a infância. O importante é o compromisso com a dignidade.

**Helena Kolody** é a consagrada e a mais importante poeta do Paraná. Destacou-se principalmente na prática do haicai, que é uma forma poética japonesa, cuja característica é a concisão, ou seja, a arte de dizer o máximo com o mínimo. Foi a primeira mulher a publicar haicais no Brasil, já no seu primeiro livro em 1941. Dona de uma enorme coleção de adjetivos, virtudes, palavras e emblemas, atribuídos a ela pelo povo paranaense, Helena deixou uma obra que, na qualidade, lembra outra grande poeta: **Cecília Meirelles**. O amor que ela conquistou pelos poemas, pelos livros, juntou-se à lira de sua poesia feita de canções à vida, da solidariedade, da natureza e inquietude da condição humana. Seus poemas contam a própria história, na qual não faltam as lembranças da raiz familiar e dos amores perdidos no tempo e onde estão presentes as inquietações de quem sempre se preocupou com o mundo a sua volta.

#### 4. A SENSIBILIDADE VITAL NAS VOZES FEMININAS

Embora a mulher tenha buscado ao longo dos anos pela conquista de igualdade diante da sociedade, principalmente como profissional, **Cora Coralina** ao retratar o cotidiano, em seu poema *Mãe*, defende que a mulher deve se dedicar ao lar, à família, não devendo imitar os

homens fingindo ser o que não é. O lirismo deixa transparecer que a mulher jamais deve permitir, por causa do orgulho, castrar-se do dom de ser mulher, mãe, aquela que traz sentido àquilo que está à sua volta:

Que pretendes, mulher?  
Independência, igualdade de condições  
(...)  
Empregos fora do lar?  
És superior àqueles  
Que procuras imitar  
(...)

Frígida bloqueada, teu orgulho te faz calar,  
Tumultuada, fingindo ser o que não és.

Por outro lado faz uma exaltação a esse ser, a mulher, colocando-a como ponto de partida para a vida, um ser divino:

Renovadora e reveladora do mundo  
A humanidade se renova no teu ventre  
(...)  
Tens o dom divino de ser mãe  
Em ti está presente a humanidade

Assim como o homem sempre teve a posição de chefe, aquele que sustenta o lar, aqui a mulher é vista como a mantenedora que sustenta o lar com seu amor, paciência, carinho, enfim, tudo o que uma família necessita para não sucumbir.

Em seu poema *Com licença poética* fala de uma mulher que enfrenta as dores e tristezas da vida sem medo, mostrando que esse ser é capaz de lidar e superar diversas situações, aceitando sua sina e seguindo em frente sem pensar em desistir:

Aceito os subterfúgios que me cabem,

Sem precisar mentir  
(...)  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo reinos  
(...)  
Minha tristeza não tem pedigree,  
Já a minha vontade de alegria,  
Sua raiz vai ao meu mil avô  
(...)  
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Retratando o cotidiano e ainda com um toque de erotismo **Adélia** em seu poema *Casamento* fala de uma mulher dedicada ao seu esposo, uma esposa e amante que apesar das atribuições do dia a dia não deixa de lado o amor que os incendiou por primeiro:

Há mulheres que dizem:  
Meu marido, se quiser pescar, pesque,  
Mas que limpe os peixes.  
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,  
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.  
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha  
(...)  
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez  
atravessa a cozinha como um rio profundo.

Quando tratam do tema amor, ressaltam que amar é sofrer, apesar deste ser um sentimento magnífico. **Cora Coralina** em *Poeminha amoroso*, cuja presença de sentimento é evidente, utiliza-se do amor para caracterizar o próprio poema, fala de um sentimento bonito e simples como a natureza ao nosso redor, sentimento esse que, às vezes, não é entendido e que ainda assim pouco importa ao amante, o que importa é amar:

Este é um poema de amor

Tão meigo, tão terno, tão teu  
(...)  
quero te servir a poesia  
Numa concha azul do mar  
ou numa cesta de flores do campo  
(...)  
Talvez tu possas entender o meu amor.  
Mas se isso não acontecer,  
não importa.

**Adélia Prado** em *Simplesmente amor* declara como esse sentimento é misto, composto de tristeza e alegria, porém é ele o mais desejado, independente da dor em que é submetido, assim como o eu-lírico em *Poeminha amoroso*, aqui o amante pouco importa, o amor é o que mais se deseja:

Amor é a coisa mais alegre  
Amor é a coisa mais triste  
Amor é a coisa que mais quero  
(...)  
Por causa dele podem entalhar-me  
(...)  
Alegre ou triste  
Amor é a coisa que mais quero.

**Lya Luft** fala de um amor vivido de forma intensa, provavelmente de dois seres que estão separados, ligados pela melodia de uma música, mas se essa é a única forma de amar, é o único jeito, que seja forte, que seja único:

Lembro-me de ti  
Nesse instante absoluto,  
A vida conduzida por um fio de música

(...)  
Se é só isso que podemos ter,  
Que seja forte. Que seja único.  
Tão íntimo quanto ouvirmos a mesma melodia,  
Tendo o mesmo – esplêndido – pensamento.

Em *Cântico* de **Helena Kolody** mais uma vez o eu-lírico aparece colocando o amor como o sentimento mais desejado, nada importa ao amado, o amor também é visto como um sentimento ambíguo, dor e alegria:

Dono do meu sorriso e causa do meu pranto!  
(...)  
E nada mais existe neste mundo,  
E tudo mais na vida pouco importa.

**Cora Coralina** em *Assim vejo a vida* ressalta que na vida existe o lado bom e o lado ruim das coisas e que é preciso encarar as adversidades da vida, levando as lições e aprendizados que ela nos traz. Mas que isso deve ser feito com sabedoria para discernir cada momento e aceitar aquilo que é necessário:

A vida tem duas faces:  
Positiva e negativa  
O passado foi duro  
Mas deixou seu legado  
Saber viver é a grande sabedoria.

Aqui, a mulher aparece mais uma vez, porém em uma condição de limitação em que nem tudo lhe é permitido. Ela é vista em condição de desigualdade, pois precisa aceitar as limitações, porém enfrenta isso com dignidade e aprende a viver:

Que eu possa dignificar

Minha condição de mulher,  
Aceitar suas limitações  
(...)  
Nasci em tempos rudes  
Aceitei contradições  
lutas e pedras  
como lições de vida  
e delas me sirvo  
Aprendi a viver.

*Ensino* de **Adélia Prado** nos remete à vida sob dois ângulos diferentes, de um lado alguém que pensa que possuindo estudo o ser humano possui luxo, exaltando a educação. De outro lado, há a valorização do sentimento em que a visão é de que com amor se tem tudo de bom e que luxo mesmo é amar aqueles que estão ao nosso lado:

Minha mãe achava estudo  
A coisa mais fina do mundo.  
Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.  
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,  
ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.  
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.  
Não me falou de amor  
Essa palavra de luxo.

**Lya Luft** em *Não digam que isso passa*, nos fala da dor de uma mulher que perde seu amado pela morte e que marcada pela dor não aceita o consolo de que existem outras pessoas, coisas ou compromissos, para ela a dor deve ser vivida e sentida:

Não digam que isso passa,

não digam que a vida continua,  
e que o tempo ajuda,  
que afinal tenho filhos e amigos  
e um trabalho a fazer.  
(...)  
Não me digam que tenho livros a  
escrever  
e viagens a realizar.  
Não digam nada.  
(...)  
da minha dor, sei eu.

Em *Vida e arte*, **Helena Kolody** utiliza-se da arte para caracterizar a vida e a vida para caracterizar a arte. Coloca a arte como algo que deixa a vida mais bonita, que nos dá esperança do amanhã, no palco da vida todos precisam ser artistas para enfrentar as adversidades e ver o colorido que está à nossa volta para enfrentarmos as batalhas e seguir em frente:

A vida faz a arte,  
A arte mostra a vida,  
(...)  
Mas a vida é arte.  
E dela se pode achar,  
(...)  
A arte da vida nos faz arriscar  
E crer no amanhã,  
(...)  
E que a vida é feita de arte,  
(...)  
Sente...  
Que a arte limita a vida,  
Que a vida vive de arte.

(...)  
A vida pra quem faz “Arte”  
É vida em toda parte.  
(...)  
Mesmo que um dia é de chuva...  
Mesmo que a luta é de morte...  
Vida...Vida...Vida e “Arte”.

Em *Sabedoria*, **Helena Kolody** mostra que a vida é passageira como as coisas que passam simplesmente. A autora aponta para uma reflexão: o ser humano tem um tempo a cumprir, por isso, a necessidade de se viver intensamente o presente, ou seja, o *carpe diem*, daí a urgência de se buscar com sabedoria a alegria de agora, tendo em vista a saudade futura:

Tudo o tempo leva.  
A própria vida não dura.  
Com sabedoria,  
colhe a alegria de agora  
para a saudade futura.

Além da temática do efêmero, da brevidade da vida, do tempo e da saudade, salientam-se o exercício lúdico, as pausas dos versos e uma inquietação do sujeito lírico quanto ao viver intensamente.

Diante de extrema beleza e sensibilidade de nossas escritoras contemporâneas, os temas analisados em **Cora Coralina**, **Adélia Prado**, **Lya Luft** e **Helena Kolody** não são apenas os assuntos: cotidiano, amor, vida, tempo. Trata-se de uma revelação ilimitada do ser humano.

Por intermédio da criação artística, especialmente a feminina apresentada, salienta-se que, apesar da miserabilidade e efemeridade da condição humana, existe, ainda, a possível transcendência através da arte. A arte dignifica o homem e lhe dá a condição mais primária de escutar a voz da existência por meio da humildade e simplicidade ao

existir, ao estar-no-mundo drummondiano. Então, à luz da arte não há homem ou mulher, mas ser humano.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta busca no sentido de trazer à tona a importância da presença feminina na literatura contemporânea, observa-se, primeiramente, o árduo percurso vivido pelas mulheres no que se refere aos direitos como ser humano, cidadão, ser presente na sociedade.

Depois de muitos anos de luta em relação à presença da mulher no cenário da educação, pode-se considerar o imenso avanço nesse processo, passando a mulher a ser considerada como ser pensante na sociedade, com direitos, deveres e ideias que são consideradas relevantes, não sendo mais concebida como inferior ao sexo oposto. Em outro plano, no que tange à sua presença na literatura, pesquisas revelaram que a crítica vê que a escrita feminina está paralelamente à escrita masculina, não podendo ela ser analisada como inferior ou superior, trata-se de estudar suas características próprias, peculiaridades presentes no estilo de cada escritora. Analisando alguns textos poéticos foi possível observar a presença forte do cotidiano, amor, erotismo, tempo e da vida em geral nas vozes das escritoras estudadas. Seus poemas refletem o dia a dia num misto de sentimentos, muitas vezes nascidos de experiências vividas anteriormente.

Dessa maneira, a mulher se faz presente e quão importante é sua participação no cenário literário.

## REFERÊNCIAS

BRÊTAS, A. L. do G. P. (Cora Coralina). *O Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1965.

COELHO, N. N. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOLODY, H. *Caixinha de música*. Curitiba: Secretaria de Estado da cultura, 1996.

LUFT, L. *Canções de limiar*. Porto Alegre: IEL, 1963.

\_\_\_\_\_. *Flauta doce*. Porto Alegre: Sulina, 1972.

PASSOS, E. A razão patriarcal e a heteronomia da subjetividade feminina. In: DUARTE, Constância Lima (org.) *Gênero e representação na literatura brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PRADO, A. *Bagagem*. Rio de Janeiro, 1976.

\_\_\_\_\_. *O coração disparado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

SCHOLZE, L. A mulher na literatura: gênero e representação In: DUARTE, Constância Lima (org.) *Gênero e representação na literatura brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

Recebido em: 27/9/2012.

Aprovado em: 4/12/2012.

## O SUSPENSE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA

Aline Francielle Moreira Lemos\*

Leny Fernandes Zulim\*\*

**RESUMO:** O presente trabalho tem como principal objetivo traçar o panorama de uma das fortes tendências da literatura brasileira infanto-juvenil contemporânea, denominada por Lajolo e Zilberman (1985) como a narrativa infanto-juvenil em ritmo de suspense, bem como analisar algumas obras e autores nela inseridas, como Marcos Rey, Pedro Bandeira e João Carlos Marinho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infanto-juvenil; Narrativa infanto-juvenil; Suspense.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to trace the panorama of one of the major trends of contemporary Brazilian infantile-juvenile literature, named by Lajolo and Zilberman as infantile-juvenile narrative in suspense rhythm, as well as to analyze some literary works and authors, such as Marcos Rey, Pedro Bandeira and João Carlos Marinho, in which they are inserted.

**KEYWORDS:** Infantile-juvenile literature; Infantile-juvenile narrative; Children's literature; Suspense.

---

\* Especialização em Letras pela FAFIJAN.

\*\* Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina/UEL.

E-mail: lenyfz@ibest.com.br

## 1. INTRODUÇÃO: SITUANDO O TEMA

A literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea é o principal objeto de estudo deste trabalho. A preocupação e o compromisso de grande número de autores com o trabalho estético, que garante o estatuto de arte ao texto cujo destinatário é a criança e o adolescente, torna essa literatura digna de estudo por parte da crítica literária. Acreditamos que ela atua de modo agradável e diferente em cada indivíduo e que sua leitura, no processo de ensino-aprendizagem, constitui-se em uma rica fonte de busca para a formação de uma nova mentalidade do leitor.

Constatamos a complexidade da literatura infanto-juvenil ao seguirmos seu percurso histórico e nos depararmos com o fato de que, em suas origens, ela surgiu destinada ao público adulto e, com o tempo, através de um longo processo, se transformou em literatura destinada à infância.

Vulgarmente, a expressão Literatura Infanto-Juvenil remete de imediato à ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los, ou ouvir o enredo contado por alguém. Ou, então, a uma literatura minimizada, adaptada, livre de dificuldades de linguagem, de digressões, símbolos ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil. Seja como for, em essência, sua natureza é a mesma daquela que se destina aos adultos, ou seja, uma linguagem artística, diferenciada daquela cotidiana.

A título de informação, lembremos que a produção literária brasileira destinada ao público infantil e juvenil, produzida no Brasil entre os anos 60 e 80, aponta para a consolidação do gênero tanto na perspectiva da produção e consumo, quanto no plano interno, nas formas e conteúdos desses livros. Confirmam o fato os inúmeros prêmios internacionais recebidos por autores brasileiros, de que é exemplo o *Hans C. Andersen* conferido a Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado; *Prêmio Latino-americano Norma Fundalectura 1996* (Marina Colasanti, com *Longe como meu bem querer*) e o grande número de traduções de obras do gênero para outros idiomas como

ocorreu com *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo.

Entre os aspectos que caracterizam essa produção contemporânea estão: uma nova maneira de compor personagens; enredos que incorporam a temática urbana; valorização da linguagem oral, dessacralizando o discurso, que deixa de ser modelar; e, finalmente, o espessamento do texto infantil enquanto discurso literário, abrindo-lhe a possibilidade de referenciar-se ao incluir procedimentos metalinguísticos e intertextuais como a fragmentação da narrativa, a participação do leitor e o rompimento da linearidade por meio da utilização do fluxo da consciência.

Em termos de renovação, a literatura infantil dos anos 60 e 70 assumiu também traços que a aproximam tanto de certa produção literária não infantil contemporânea, quanto a fazem recuperar o atraso por meio da incorporação de conquistas já presentes na literatura adulta desde o Modernismo de 22 (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985, p.160).

O gosto do leitor, sobretudo o leitor infanto-juvenil, não é, muitas vezes, objeto de estudos e pesquisas. Tendo em mente o fato de que: a- o leitor criança ou adolescente é alguém a quem cabe seduzir e convencer; b- competir com os divertimentos virtuais não é uma tarefa fácil destinada a professores e pais que, como mediadores, tentam estimular o gosto pela leitura, este artigo apresenta estudo sobre uma das quatro tendências apontadas por Lajolo e Zilberman existentes no pós-70: a narrativa infanto-juvenil em ritmo de suspense, que permanece como uma das preferências atuais por esse tipo de público.

## 2. O QUE É E COMO SE CARACTERIZA O RITMO DE SUSPENSE NAS NARRATIVAS INFANTO

No início dos anos 70 do século passado, inicia-se o chamado *boom* da literatura infanto brasileira, graças ao fortalecimento do setor editorial, à ampliação do público escolar e, portanto consumidor, e ao apoio governamental a programas de incentivo à leitura, além da preocupação e compromisso de autores inseridos nessa tendência com a literariedade de seus textos. A partir daí surgem obras de caráter

policialesco que incorporam o suspense nos textos literários destinados a essa faixa etária.

Antes de nos adentrarmos à especificidade do tema, contudo, é bom lembrar que Lajolo e Zilberman, em estudo já clássico e aqui referido (1985), identificam quatro vertentes principais ao analisar esse segmento: *a narrativa infantil em tom de protesto* (caracterizada pela denúncia dos problemas sociais e sem grande preocupação estética, ganhando destaque autores como Odete de Barros Mott e Lanny Dorim); *a narrativa infantil em ritmo de suspense* (com enredos policialescos ou de ficção científica, destacando autores como João Carlos Marinho, Marcos Rey e Pedro Bandeira); *a ruptura com a poética tradicional* (em que a poesia se desvincula do tradicionalismo pedagógico que nela imperava desde Bilac, com nomes de relevo como Sidônio Muralha, Vinícius de Moraes, Bartolomeu Campos Queirós e José Paulo Paes, para citar alguns) e *em busca de novas linguagens* (talvez a mais rica dessas quatro tendências, em que o experimento com a linguagem atinge níveis de excelência, com Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado e Sylvia Orthof, entre outros). Interessanos, contudo, para este trabalho, estudar mais atentamente a segunda tendência citada, ou seja, as narrativas em ritmo de suspense.

Caracteriza ainda essa produção o “desaparecimento” do compromisso com a história oficial e com os conteúdos escolares mais ortodoxos, juntamente com a adesão a uma vertente originada na cultura de massa. A ficção científica e o mistério policial na literatura infantil e juvenil brasileira dos anos 70 não encontram similar na literatura não infantil, de pobre tradição nessa área. Ainda de acordo com as autoras anteriormente citadas, o que identifica certos livros policiais e de ficção científica como infantis é a presença de crianças no papel de detetives ou beneficiários dos poderes oferecidos pela tecnologia científica. Além disso, o ambiente de violência e corrupção visto em livros congêneres para adultos e a fundamentação científica e digressão filosófica, são substituídos ou diluídos para o público infanto, seguindo tipos como o do pesquisador maluco ou de viajantes extraterrestres.



O aumento do mercado jovem, a bem-sucedida importação de produtos da indústria cultural norte-americana, mais o relativo abrandamento da atitude escolar frente aos livros não imediatamente formativos nem edificantes, permitiram um considerável fortalecimento. Até bem recentemente, as narrativas de mistério e suspense têm segurado um público ávido pelo inusitado e pelo enigmático, tanto da história policial, quanto da ficção científica destinadas ao público jovem (LAJOLO e ZILBERMAN, 1985, p. 141).

## 2.1. *As origens do suspense*

A observação sobre a preferência de leitura do público adolescente e de várias faixas etárias mostra número surpreendente de leitores assíduos das chamadas histórias policiais. Acreditamos que a popularidade desse tipo de romance se deve ao fato de que propõe ao leitor divertimento e participação, desafiando sua inteligência, aguçando sua curiosidade, e envolvendo-o de tal modo que só se satisfaz ao término da narrativa, quando desvenda os enigmas e mistérios propostos.

O temor diante do desconhecido, o assombro que produz a resolução de um enigma são traços fundamentais do romance policial. Tudo que produz uma situação perturbadora já é um anúncio do romance policial. Ele está ligado à nossa psicologia, é tão velho quanto o homem. O caçador da pré-história que encurralava uma fera inatingível, com risco de vida, e para vencer imaginava preparar alguma armadilha, já estava vivendo uma história policial (GOMES, 2007, p. 21).

O gênero policial pode ser subdividido em espécies diferentes de narrativa. O romance policial clássico é também conhecido como romance de enigma. Denominação bastante apropriada, uma vez que seu ponto de partida é sempre um enigma que vai atuar como desencadeador da narrativa, só atingindo seu desfecho com a solução deste enigma inicial. Tzvetan Todorov argumenta em seu artigo *Tipologia do romance policial* (1970) que a narrativa policial clássica é composta de duas histórias: a do crime e a do inquérito.

Por sua vez, Edgar Allan Poe (1809-1849) é, além do criador do gênero, o exemplo mais expressivo da narrativa de enigma. Poe abriu espaço a vários tipos de narrativas policiais que surgiriam depois. Ele próprio, em seus contos, escrevia histórias do tipo policial de enigma ou romance de detetive, possibilitando o surgimento de outras narrativas.

O grande sucesso da literatura policial veio, porém, com a obra do inglês Arthur Conan Doyle (1859-1930), criador do modelo de grande detetive, na figura do impagável Sherlock Holmes, um dos personagens mais famosos da literatura universal de todos os tempos. Ele é o primeiro detetive verdadeiramente caracterizado como tal, que deixava os leitores boquiabertos com suas brilhantes conclusões a revelar o esclarecimento dos enigmas que estruturavam a trama. Ainda na linha clássica da narrativa policial é preciso não esquecer os romances da também inglesa Agatha Christie (1891-1976). Na vasta obra da autora prende o leitor a atuação do, talvez, único detetive que se iguala a Sherlock Holmes em popularidade: Hércule Poirot, protagonista que prende a atenção pela racionalidade e lucidez no desvendamento das intrigas.

Em oposição ao romance policial de enigma, surge outro tipo de narrativa, o romance “Série Noire”, ou romance da “Série Negra, ou, ainda, “Romance Negro”. Esse tipo de narrativa rompe com a estrutura da dupla história e exclui o enigma inicial, tendo como criador Dashiell Hammett (1894-1961) e, como um dos mais expressivos seguidores, Raymond Chandler (1896-1959).

Enquanto o romance enigma atua na esfera do raciocínio matemático que o detetive realiza para caminhar do efeito à causa, ou seja, um cadáver e certos indícios que vão levar ao culpado, o romance negro é sustentado pela espera do que vai acontecer e a direção que ele toma é da causa ao efeito (TODOROV, 1970, p. 99).

Sobre o romance policial “Série Negra” lemos em Turchi:

Os detetives protagonistas de suas histórias, respectivamente

Sam Apade e Philip Marlowe, são completamente diferentes dos detetives do romance clássico. O detetive elegante, fino, perfeita máquina pensante, é substituído pelo rude, vulgar, deselegante, que usa gírias e palavrões, capaz de paixões e ódio e sempre com um humor cáustico (1995, p. 109).

Além das duas formas de romance policiais já apresentadas, surge ainda uma terceira, que combina as propriedades das anteriores: *o romance de suspense*. Essa forma de romance policial serviu de transição entre o “romance de enigma” e o “romance negro” e se desenvolveu ao mesmo tempo. A esses dois períodos correspondem ainda dois subtipos de “romance de suspense”: o primeiro, chamado de história de detetive, é onde as intrigas de Hammett e Chandler também podem se encaixar. Assim como no “romance de enigma” este conserva em seu enredo o mistério e as duas histórias. Como no “romance negro”, a segunda história (a do inquérito) assume o lugar central na narrativa. O leitor se interessa por interrogar como se explicam os acontecimentos do passado e o que acontecerá no futuro da narrativa. Aqui, as personagens também arriscam constantemente a vida. O mistério, diferente do “romance de enigma”, é o ponto de partida. O interesse principal está na narrativa do inquérito, que se desenrola no presente.

Para Reimão (1983, p. 61), o ponto fundamental “dos textos de Hammett é a crítica ético-político-social. [...] Hammett nos mostra o quanto o mundo do crime participa e é solicitado pela sociedade capitalista”. Ele desvenda as falsidades da sociedade burguesa como o falcão, de seu livro, que era falso, um simulacro do real, fazendo seu leitor encarar a vida com olhos diferentes, característica fundamental nesse tipo de narrativa.

Hammett (1963) e Raymond Chandler (apud BOILEAU-NARCEJAC, 1991, p. 60) quebram as estruturas da narrativa policial clássica, deitando um novo olhar sobre o crime, que não terá mais motivações psicológicas, individuais, e será resultado da corrupção social e da brutalidade presentes no mundo moderno. Brutalidade que

será refletida no personagem: nu, pobre, “feito de imagens, de pedaços de diálogos e parece um relatório de polícia” .

Há ainda um segundo tipo de romance de suspense, o chamado *história do suspeito detetive*, que tenta resgatar o crime pessoal do “romance de enigma”. Nesse caso, um crime é cometido no início do livro e as suspeitas da polícia recaem sobre o personagem principal. Para se inocentar, a pessoa parte para a investigação pessoal a fim de encontrar o verdadeiro culpado, arriscando a própria vida. Nela, o personagem é, ao mesmo tempo, o detetive e o culpado (para a polícia) e vítima dos verdadeiros assassinos. Nesse gênero, o suspense está sempre presente e os três elementos que caracterizam esse tipo de policial são: a ameaça, a expectativa e a perseguição.

Todorov aponta para os autores que sucederam o auge do romance negro: a) William Iris (1903-1968), o mestre do suspense; b) Patrik Quentin, pseudônimo de um grupo de quatro escritores: Richard Wilson Webb (1901-1966), Hugh Callingham Wheeler (1912 - 1987), Martha Kelly Mott (1906 - 2005) e Mary Louise White, (1902 - 1984) cuja assinatura - “Patrick Quentin” - é das mais representativas da época de ouro do romance policial; c) Charles Williams (1886-1945), autor de relatos duros e bem estruturados, que põe em cena um meio social típico da média burguesia das *little towns*, visto pelos olhos desencantados de heróis solitários, como principais representantes do suspense. Em seus textos, também ocorre o hibridismo que caracteriza o romance de suspense.

Têm-se a dupla história e a violência, mas quem realiza a investigação é um suspeito do assassinato. Dessa maneira, a personagem principal congrega em si a condição de detetive, culpado (aos olhos da polícia) e vítima (em potencial, do verdadeiro assassino). Nesse sentido, pode-se dizer que o protagonista enriquece sua personalidade na história do suspeito-detetive, pois ele opera todos os movimentos possíveis. Está livre no tabuleiro com as mesmas armas de seus opositores. É capaz de pensar, matar e morrer. E, para além de uma questão de segurança, está em pauta “quem é a personagem”, “quais

as relações dela com o mundo à sua volta”, “o que a envolve” e “o que vai dentro de si”. Enfim, pode ela traçar o seu destino, ou, no mínimo, compreender sua existência? (COELHO, 2010, p. 3).

Esse tipo de narrativa chega para levantar as mais diversas questões. É por isso que Boileau e Narcejac (1991, p.79), afirmam que “o romance policial é uma investigação acessoriamente romanesca.” A verdadeira massificação do romance policial aconteceu depois da Segunda Guerra Mundial, com a revolução do livro de “capa mole”, que colocou ao alcance da população não só obras consideradas “sérias”, como clássicos e até trabalhos científicos, mas também obras populares. Em 1945, a venda de romances policiais, no mundo todo, chegou à casa dos dez bilhões de exemplares, numa demonstração do crescimento de uma civilização que prefere ler sobre violência a vivê-la na realidade (MANDEL, 1988). O romance policial cresce, então, com a função social de “restaurar” a sociedade que fora danificada pela guerra.

Vê-se, portanto, que o romance policial vem evoluindo e passando por diversas transformações, mas apesar das mudanças que o tempo e os autores acabaram por imprimir ao estilo, as características básicas são conservadas. E, seja enigma, jogo, noir ou suspense, todos esses gêneros têm o seu público e sucesso garantidos.

### 2.1.1. No Brasil

Como relatam Paulo de Medeiros e Albuquerque Costa de Medeiros (1979), conhecidos nos meios literários como Medeiros e Albuquerque, no livro *O mundo emocionante do romance policial* (1979), o primeiro romance policial publicado no Brasil foi *O Mistério*, que veio a público em 20 de março de 1920, no jornal *A Folha*. Teve um total de quarenta e sete capítulos, sendo dezessete da autoria de Afrânio Peixoto, quatorze de Viriato Correia, nove de Medeiros e Albuquerque e, finalmente, sete de Coelho Netto. O sucesso foi tanto que se transformou em livro. Já em 1928 tinham sido lançadas três edições, totalizando dez mil exemplares.

Segundo os próprios Medeiros & Albuquerque, nada se escreveu nessa vertente durante um bom tempo. Foi na década de 30 que apareceu um escritor de novelas policiais, Jerônimo Monteiro (1908-1970), escondido sob o pseudônimo Ronnie Wells, com *Aventuras de Dick Peter*, cujo herói detetive, primeiramente criado para uma série radiofônica, após três anos de sucesso foi levada para livro.

Apesar de usar nome estrangeiro, a Jerônimo Monteiro é dada a honra de criar o primeiro detetive com mais de uma aventura. Suas histórias não eram apenas policiais, mas uma mistura de mistério e ficção científica e, até mesmo, de detecção policial (GOMES, 2007, p. 43).

Mas, o grande criador do detetive bem brasileiro, no nome e nas aventuras – “o doutor Leite” – foi Luiz Lopes Coelho (1911-1975), com três volumes de histórias publicadas: *A morte no envelope* (1957); *O homem que matava quadros* (1961) e *A idéia de matar Belina* (1968).

Em várias partes do país, contudo, surgiram tentativas de ingressar na literatura policial. Lúcia Machado de Almeida, de Minas Gerais, publicou em 1956, pela editora O Cruzeiro, seu romance *O escaravelho do diabo*, na segunda edição já condensada para jovens.

Na década de 80, começou a fluir a literatura policial, com muitas obras destinadas à faixa infanto-juvenil, destacando-se Lúcia Machado de Almeida, Stella Carr, João Carlos Marinho, Marcos Rey e Pedro Bandeira, entre outros, agradando e conquistando o público adolescente. Na obra desses autores que abraçaram o estilo, há muito da influência do cinema norte-americana e do filme *noir*. Resultado dessa influência cultural norte-americana que, a partir de 70, toma conta do Brasil através dos veículos de comunicação de massa como os gibis de Walt Disney, seriados, músicas e, principalmente, o cinema, que vende uma imagem ou um modelo a ser seguido, ditando ao mundo o que se deve vestir, comer, comprar, assistir, ouvir.

### 2.2. Os autores do estilo

## A- Lúcia Machado de Almeida

**Lúcia Machado de Almeida** ganha destaque com diversos romances policiais para adolescentes, do mais conhecido, *O caso da borboleta Atíria* (1951), da Edições Melhoramentos (nas últimas edições integrando a coleção Vaga lume da Ática), a *O escaravelho do diabo*, publicado pela coleção Jovens do Mundo Todo, da editora Brasiliense, seguidos de outros três livros que compõem a trilogia de Xisto: *Aventuras de Xisto*, que passou a chamar apenas Xisto, com mais de dez edições, *Xisto no espaço*, já em sexta edição, em 1977 e *Xisto e o Pássaro cósmico*.

*O Caso da Borboleta Atíria* foi escrito em 1950 e incluído na série Vagalume em 1976. Nele, a autora une o maravilhoso e a narrativa policial: acontece um assassinato na floresta e o detetive Papílio, uma borboleta, passa a investigar o caso, auxiliado por Caligo. Anterior à publicação de João Carlos Marinho, cuja obra é tida como referência para a narrativa juvenil policial, *O caso da borboleta Atíria* tem aspecto de fábula, já que a borboleta é humanizada, segue, no entanto, uma tendência da década de quarenta, quando a obra de Conan Doyle se popularizou no Brasil e é apontada por Nelly Novaes Coelho como “o grande sucesso da literatura juvenil” (COELHO, 1991, p. 246).

## B – João Carlos Marinho

**João Carlos Marinho** nasceu no Rio de Janeiro em 25 de setembro de 1935. Sua primeira obra infanto-juvenil, **O gênio do crime** (1969), apresenta uma sátira do detetive norte-americano popularizado que, paralelamente a Gordo e seus amigos, pretende descobrir a fábrica clandestina que falsifica figurinhas de futebol. *O caneco de prata* (1971) afeta o mundo das crianças com o mistério que ocorre na disputa de um campeonato de futebol entre escolas de São Paulo, cujo prêmio, um caneco de prata, leva o diretor de uma delas a lançar mão de todos os expedientes para garantir a vitória de seus jogadores. A trilogia que popularizou Gordo e sua turma segue com *Sangue fresco* (1986), traz uma quadrilha internacional, liderada por

um norte-americano, que faz contrabando de sangue de crianças, cuja idade varia de 9 a 11 anos. Elas são sequestradas e presas em um curral escondido na selva amazônica, o que aumenta o risco e a aventura da turma do Gordo que se põe a campo para desvendar o enigma, salvar as crianças reféns da quadrilha e punir os culpados.

Para Lajolo e Zilberman (1985, p. 143), desde sua primeira obra, o estilo de João Carlos Marinho se define pelo acúmulo de detalhes de violência, ou pela forma ora natural ora exagerada, de narrar as ações, promovendo um discurso crítico que se caracteriza pela ironia e pelo riso. As autoras explicam:

A forma pela qual o texto desse autor envereda por uma representação crítica do real é muito sutil e rigorosamente literária: por via da redundância vertiginosa e agressiva dos detalhes da violência ou, paradoxalmente, na naturalidade de registro de ações e instrumentos mirabolantes, ou ainda na sucessão de apelos a recursos sofisticados da técnica. A naturalidade com que o narrador e personagens enunciam os exageros de violência e referem-se aos mais sofisticados artefatos da tecnologia soma-se ao *non sense* com que certas seqüência se engastam umas nas outras[...] Isso confere ao texto de João Carlos um traço de modernidade e lhe permite inovar esteticamente em um gênero de perfil tão marcado quanto o livro policial.

Turchi (1995, p. 132) frisa que João Carlos Marinho sabe construir, “com humor e ironia, personagens vivas e dinâmicas, muitas delas verdadeira paródia a personagens dos romances de enigma e dos romances negros”. Aliás, este é um dos critérios para enquadrar a obra de Marinho como de suspense: ela surge a partir da combinação do romance de enigma e do romance negro.

## C – Stella Carr

Poeta, ficcionista, desenhista e jornalista, pertence à geração literária da década de 60. Cursou artes gráficas e desenho na

Academia Paulista de Belas Artes. É uma personalidade marcada pela contemporaneidade. Segundo Coelho (1995), sua mente, olhar e linguagem estão constantemente em alerta para a redescoberta de um novo homem em um novo mundo, sempre em modificação, no qual a sociedade atual está mergulhada. Sua estréia na literatura se deu com *Caderno de Capazul* publicado em 1968. Entre 1977 e 1982, a autora se dedicou à escrita de vários livros de narrativa policial para crianças e jovens, com grande sucesso de público: *O Caso da Estranha Fotografia* (1977), *O Enigma do Autódromo de Interlagos* (1978), *O Incrível roubo da Loteca* (1978), *O Caso do Sabotador de Angra* (1980), *O Segredo do Museu Imperial* (1981), *O Esqueleto atrás da porta* (1982), *Eu Detetive – I* (1983, em parceria com Laís Carr Ribeiro), *O monstro do Morumbi* (1984), *O Enigma das Letras Verdes* (1985), *Eu Detetive – II* (1985, também com a colaboração de Laís Carr Ribeiro), *Estranhas luzes no bosque* (1986) e *Eles Morrem, Você Mata!* (1987). De acordo com Coelho (1995), o experimentalismo é uma das características mais marcantes da autora, resultante da nova atitude que foi assumida pelos escritores atuais devido a uma sociedade em contínua movimentação.

Por visar à comunicação imediata com seu leitor, a escritora (como os demais colegas do gênero) tenta se comportar como jornalista, pesquisadora, socióloga, sem deixar de ser uma escritora inventiva e criativa. Souza (2001) afirma que Stella Carr, com a intenção de escrever especificamente para jovens, acompanhava de perto a reação dos leitores em relação às suas obras. Carr pretendia dar aos seus livros os contextos reais brasileiros em que seus leitores viviam. Ainda de acordo com Souza (id. ibid.), estudar Stella Carr é constatar um movimento de real aproximação do leitor com os personagens. Tamanha identificação levou a autora a ser recomendada como fonte de leitura utilizada em escolas e, no meio acadêmico, como forma de estudo.

#### D – Marcos Rey

Marcos Rey nasceu em São Paulo, em 1925, com o nome de

Edmundo Donato. Circulou pelo mundo das letras desde 1941, quando seu primeiro conto foi publicado pelo jornal *Folha da Manhã*. Transitou por universos variados como o jornalismo, a redação publicitária, os roteiros de TV, teatro, rádio, cinema e a literatura, chegando a ser premiado com o Jabuti de 1967, com *O enterro da cafetina* que, juntamente com *Memórias de um gigolô*, virou filme. O cinema foi uma vertente importante de seu trabalho, pois a linguagem utilizada em roteiros se refletiria mais tarde em suas obras literárias.

Iniciou sua bem sucedida carreira de autor infanto-juvenil convidado pelos diretores da Ática, que lhe deram total liberdade de escrita e de estilo. Seu primeiro livro para o público jovem, *O mistério do cinco estrelas* (1981), com muito suspense, aventuras e mistério, teve um sucesso imediato, alcançando grande popularidade junto a seu público-alvo. A partir daí até 1997, todo ano escrevia um livro dedicado à juventude.

O enredo de *O mistério do cinco estrelas* fala de um assassinato acontecido no Emperor Park Hotel, o hotel mais luxuoso de São Paulo. Somente Leo, o mensageiro do hotel e protagonista, acreditava que o crime havia realmente ocorrido. Mas, ninguém acreditava na palavra de um simples boy contra a do poderoso Barão, o suposto assassino. Depois que Leo conta o que sabe para seu amigo Guima, que também trabalha no hotel, e para o delegado, o Barão começa a persegui-lo. Após perder o emprego e ser procurado pela polícia, ele, finalmente, consegue provar que estava certo e, com a ajuda do primo, provar sua inocência e ver os culpados punidos. Sobre a obra, GOMES (2007, p. 66) afirma:

Ao analisarmos *O mistério do cinco estrelas*, consideramos a obra como um romance de suspense, pois os três elementos característicos desse tipo de narrativa estão presentes em toda a história: a ameaça, a expectativa e a perseguição. A trama gira sempre, em torno da vítima, que age como detetive e, com a ajuda dos amigos, segue pistas, decifra enigmas para provar sua inocência.

## E– Pedro Bandeira

**Pedro Bandeira de Luna Filho** nasceu em nove de março de mil novecentos e quarenta e dois, em Santos. Ingressa no grupo escolar Visconde de São Leopoldo e, em 1954, entra para o ginásio, em Santos, no Colégio Estadual Canadá. Já em 1960 ganha o Prêmio de Melhor Ator por sua atuação na peça *O Escorial*, de Michel de Ghelderode, no Teatro Amador. No mesmo ano participa da peça *Os Fantoques*. Durante o período de 1959 a 1961, Bandeira teve participação ativa no movimento teatral da cidade de Santos, trabalhando com Plínio Marcos e Patrícia Galvão em *A Árvore que andava*. Em 1959, ingressa no Curso Científico do Colégio Estadual Canadá e, em 1962, no curso de Ciências Sociais da USP (quando muda para São Paulo), também trabalha como jornalista do *Última Hora* e apresentador de programas juvenis na televisão. Entre 1962 e 1967, participa de teatros profissionais em São Paulo: *Calígula* (de Albert Camus), *A visita da velha senhora* (de Durrenmatt), *A ópera dos três vinténs* (de Bertold Brecht), *Romão e Julinha* (de Oscar Van Phful) e *Veredas da Salvação* (de Jorge de Andrade). Em 1966, torna-se editor da Editora Senzala e, em 1969, casa-se com Lia.

Durante os anos 70, passa a ser editor da coleção *Livro da vida* e, em 1972, publica suas histórias infantis em revistas de banca da Editora Abril. Nessa mesma editora, entre 1972 e 1983, ocupa vários cargos, como redator, editor e gerente de marketing de revistas femininas e infantis. Somente em 1984, o autor sai da editora a fim de se dedicar exclusivamente à literatura infanto-juvenil. Em 1999, muda-se para São Roque, no interior de São Paulo, onde reside até a atualidade. Em 14 de Novembro de 2003, ganha o título de Cidadão Paulistano e, em 2007, é homenageado na FLIP (Feira de Literatura de Parati) e, em 2009, no governo de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Seus livros mais conhecidos são os da série protagonizada pelos Karas. Os títulos da série por ordem de publicação são: *A Droga da Obediência* (1984), *Pântano de Sangue* (1987), *O anjo da Morte*

(1988), *A Droga do Amor* (1994) e *Droga de Americana!* (1999). Dialogando com o romance policial de enigma e da série negra, as narrativas policiais de Bandeira promovem uma adequação do gênero ao leitor adolescente, como se observa pelos recursos estéticos de construção do texto, assim como pela inserção de jovens protagonistas como detetives capazes de elucidar os crimes da trama. Assim, se a presença de um enigma a ser desvendado é capaz de estimular a leitura, Bandeira, ao adaptar a narrativa policial para o jovem leitor, acrescenta outros elementos capazes de seduzi-lo. Entre eles, encontra-se o detetive adulto que auxilia os protagonistas a chegarem à solução do enigma. Mas, o protagonismo é vivido pelos personagens jovens. Entretanto, dadas às peculiaridades, um só elemento não é suficiente e Bandeira cria, então, um grupo de adolescentes, nos quais se somam, às qualidades de cada um, o retrato do detetive corajoso, ético, ágil, solidário, que busca a justiça e o bem comum. Por outro lado, sua linguagem bem ao gosto do público a que se destina – caracterizada pela informalidade, pelos apelidos e códigos que desafiam o leitor – além de um foco narrativo em câmera, que dá agilidade e dinamismo à ação, é também atributo que prende o leitor adolescente. Por isso, em 1992, o primeiro título da série já se encontrava na sua centésima edição o que não deixa de ser um fenômeno para o Brasil, se levarmos em conta que a primeira edição é da década de 80.

Bandeira é um escritor versátil. Com a mesma competência reconhecida nas obras de suspense, usa e abusa da criação de enredos em que a metanarrativa e a intertextualidade estão presentes. Lembrem-se aqui os sucessos *O fantástico mistério de Feiurinha* (com uma linguagem ao mesmo tempo irônica e emotiva, ele revisita os sedutores contos de fadas) e *A marca de uma lágrima* (releitura de Cyrano de Bérjerac).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de mistério e suspense, que possuem um enredo

ambientado em uma atmosfera de descobertas, normalmente estão entre os gêneros mais lidos pelos adolescentes. Visto que os jovens estão em uma fase de descoberta de seu próprio ser, nada mais natural que se interessem, também, pelas investigações criminais que envolvem a narrativa policial. Esse gênero textual, voltado ao público adulto, teve início no século XIX, em um conturbado período de industrialização e aumento das cidades, locais onde vários crimes eram cometidos contra a sociedade. Tantos criminosos impunes causavam na população um sentimento de descrença, revolta e falta de proteção, não muito diferente dos sentimentos que invadem o leitor brasileiro contemporâneo.

A forma com que a narrativa policial chamou a atenção das pessoas no período de seu surgimento chegou até os dias atuais e alcançou o público juvenil. O cinema contribuiu muito, já que os livros de alguns mestres do policial, como Dashiell Hammett e Raymond Chandler, foram adaptados para o cinema criando o estilo de filme *noir*. Ambos os autores também prestaram serviços como roteiristas para os grandes estúdios de Hollywood. O sucesso do estilo, angariando grande número de leitores não pode ser ignorado pela crítica acadêmica. Também por isso o presente estudo procurou debruçar-se sobre esse gênero, tentando oferecer a docentes do Ensino Fundamental, informações a respeito, julgando contribuir com seu trabalho cotidiano. A pesquisa mostrou que a narrativa policial, elaborada por meio de técnicas específicas, pode conter em si uma linguagem que causa curiosidade e emoção envolvendo o jovem leitor. Em sua trama, ela faz uso de elementos capazes de despertar o leitor para uma série de fatos que intensificam sua curiosidade. Exatamente pelo fato de o jovem se encontrar em uma fase de descobertas, em um processo transitório, no qual deixa para trás sua infância e migra para a idade adulta, é que se torna importante seu contato com obras literárias que expressem seus temores internos e estimulem seu pensamento crítico a respeito de vários temas. Além disso, a obra literária dialoga com o leitor e pode emocioná-lo, divertilo e sensibilizá-lo. O mundo cruel que aparece nesses textos pode, também, preparar o jovem para uma ampla visão a respeito dos conflitos

sociais que certamente serão observados ao longo da vida, instigando-o a encontrar a melhor solução para os fatos.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, P. *A droga da obediência*. 100. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

\_\_\_\_\_. *O fantástico mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pântano de sangue*. São Paulo: Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_. *Anjo da morte*. São Paulo: Moderna, 1988.

\_\_\_\_\_. *A droga do amor*. 2. ed. São Paulo; Moderna, 1993.

\_\_\_\_\_. *A marca de uma lágrima*. 89. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

\_\_\_\_\_. *Droga de americana*. São Paulo; Moderna, 1999.

BOILEAU, P.; NARCEJAC, T. *O romance policial*. Trad. Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, C. F. M. O gênero policial na obra de Rubem Fonseca. *Revista científica*. FEPI – Centro Universitário de Itajubá. vol. 2, 3. ed., 2000.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira – Século XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GOMES, G. M. das G. *Mistério e suspense na narrativa policial de Marcos Rey*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

HAMMETT, D.I. *O falcão maltês*. Trad. Cândida Villalva. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MANDEL, E. *Delícias do crime*. História social do romance policial. São Paulo: Busca Vida, 1988.

MARINHO, J. C. *O caneco de prata*. 8. ed. São Paulo: Global, 1986.

\_\_\_\_\_. *Sangue fresco*. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.

MEDEIROS, P. de; ALBUQUERQUE, C. de M. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

POE, E. A. *Os assassinatos da Rua Morgue e o Escaravelho de Ouro*. Adaptação de Ricardo Gouveia. São Paulo: Scipione, 1998.

REIMÃO, S. L. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

REY, M. *Marcos Rey: profissão escritor*. Disponível em: [www.marcosrey.com.br/home.htm](http://www.marcosrey.com.br/home.htm). Acesso em: 05. Set. 2011.

SOUZA, M. Z. de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura*

de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

TODOROV, T. Tipologia do romance policial. In: \_\_\_\_\_. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TURCHI, M. Z. Gênio do crime: do suspense à crítica social. In: MELLO, A. M. L. et al. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: UFG, 1995.

Recebido em: 2/10/2012.

Aprovado em: 5/12/2012.



# A MÚSICA COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Cleudet de Assis Scherer\*

Áurea Maria Paes Leme Goulart\*\*

**RESUMO:** O presente texto apresenta um estudo de caso de um aluno de 4 (quatro) anos com Síndrome de Down em um grupo de 13 (treze) crianças da Educação Infantil. Algumas reflexões relacionadas à prática pedagógica do ensino da música para crianças com necessidades educacionais especiais foram daí depreendidas. O estudo evidenciou que a educação musical traz experiências musicais gratificantes para as crianças e se constitui em um elemento inestimável para sua formação e desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música e educação infantil; Educação especial; Ensino de música; Aluno com Síndrome de Down; Criança com síndrome de Down.

**ABSTRACT:** This paper presents a case study of a four year old student with Down syndrome in a group of 13 children of childhood education. Some reflections related to the pedagogical practice of teaching music to children with special educational needs were drawn. The study indicated that musical education brings gratifying musical experiences to children and constitutes an inestimable element for her formation and development.

**KEYWORDS:** Music and childhood education; Special education;

---

\* Professora Mestre da Fecilcam/Campo Mourão. E-mail: Cleudet@yahoo.com.br  
\*\* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá/UEM.

Music teaching; Student with Down syndrome; Child with Down syndrome.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste texto, objetivamos refletir sobre a importância do ensino da música no desenvolvimento psíquico e social de crianças com Síndrome de Down. Partimos de inquietações e questionamentos como pesquisadoras de musicalização na Educação Infantil, que nos instigaram a buscar na perspectiva Histórico-Cultural, em especial ao que concerne à forma como esses autores estudados concebem o ser humano, seu desenvolvimento e a importância do outro como mediador da aprendizagem e também do brincar como atividade principal nessa faixa etária. Com base nessa abordagem, ao acompanharmos o desenvolvimento das crianças, em especial uma delas, com Síndrome de Down, surgiu a seguinte questão: de que maneira a música, como elemento cultural e lúdico, pode contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em crianças com necessidades educacionais especiais? Desenvolvemos a pesquisa em uma Pré-escola municipal no centro-oeste do Paraná, em turma de musicalização, no nível II da Educação Infantil. Realizamos o estudo de caso de um aluno de 4 (quatro) anos com Síndrome de Down incluído em um grupo de 13 (treze) crianças da Educação Infantil.

Este estudo nos permitiu algumas reflexões relacionadas à prática pedagógica do ensino da música para crianças com necessidades educacionais especiais. Foi possível constatar uma mudança positiva quanto à compreensão de regras, socialização e integração ao grupo em que se encontrava inserido.

A Síndrome de Down ou trissomia do cromossomo 21 extra, total ou parcial, recebeu esse nome em homenagem ao médico britânico John Langdon Down que a descreveu como uma forma de retardo mental representativa da “raça mongolóide” (devido a características semelhantes à raça mongol). No entanto, só em 1966 esse termo cedeu

espaço à expressão “Síndrome de Down” por motivos científicos, históricos e culturais, visto que entenderam ser o termo “mongolóide” preconceituoso, estereotipado e com significado errôneo.

De acordo com Danielski (2001), essa síndrome é uma condição genética, universal, já que está presente em todas as raças e classes sociais, determinada pela presença de um cromossomo a mais nas células de seu portador. É caracterizada por um variável grau de retardo mental, motor, físico e psíquico. Geralmente está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como à aparência facial. Seus portadores podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, com variações de retardo mental leve a moderado, raramente possuem retardo mental profundo. Frequentemente, apresentam uma redução do tônus dos órgãos fonoarticulatórios e tem, como consequência, falta de controle motor para a articulação da fala, além de um atraso no desenvolvimento da linguagem.

Ainda segundo o autor, é a ocorrência genética mais comum, estimada em 1 a cada 600 nascimentos. Suas principais características são: prega palmar transversa (uma única prega na palma da mão, em vez de duas), olhos com formas diferenciadas devido às pregas nas pálpebras, membros pequenos, tônus muscular pobre e língua protrusa.

Apesar dessas dificuldades, conforme Danielski (2001, p.19), a criança com Down possui “[...] algumas potencialidades que, se trabalhadas adequadamente desde os primeiros dias de vida, lhe permitem conseguir graus inesperados de desenvolvimento, de autonomia e de participação na sociedade ao final de alguns anos”.

Nesse contexto, nossa questão era: como as atividades lúdicas musicais podem influenciar na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dessas crianças?

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano desde os tempos mais remotos. Schaeffner (1958) explica que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo,

portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais.

Da mesma maneira, ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Essa sua relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por meio do acalanto da mãe ou aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos em seu cotidiano.

Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural a partir dos sentidos sensoriais e dos laços afetivos.

A educadora brasileira Ilari (2003) vai mais além, ao afirmar que o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes do nascente, em sua vida intrauterina. Ao ouvir o batimento cardíaco da mãe, mais compassado e mais lento que o seu, ainda como feto, o bebê toma contato com um dos elementos fundamentais da música: o ritmo.

Wisnik (1989) em seu livro “O som e o sentido”, afirma que a música, em seus fundamentos, se constitui de sons organizados, desorganizados e silêncios. Os sons que se ouvem, quaisquer que sejam, não passam de ritmos. Uma melodia, a qual nos possibilita escutar uma nota ou um “tum” do coração, se consolida pela aceleração de mínimas batidas que compõem o som estável. É o bastante para que o ouvido humano escute. Já o silêncio, imprescindível para a composição da música, é aquele que não conseguimos ouvir, mas que caminha também pelo ar como matéria e que, necessariamente, selecionamos e relativizamos.

Além do som organizado – o que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando – existem sons desorganizados: os chamados ruídos, que nos cercam incessantemente (como o som do trovão) e aqueles que são inseridos na música (como os instrumentos de percussão). A música, portanto, é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias. Desse modo, iniciamos nosso contato musical desde quando nos encontramos no útero materno e o estendemos

por toda nossa vida, na medida em que nos apropriamos de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade. Nesse contexto, justifica-se a utilização da música como recurso lúdico para o desenvolvimento psíquico de crianças com necessidades educacionais especiais, por garantir que desenvolvam determinadas funções psíquicas ao se apropriarem do conhecimento veiculado em produções culturais da humanidade, num processo educativo em que elas participem de forma integral.

## 2. MÉTODO E RESULTADOS

Este estudo diz respeito à nossa pesquisa de mestrado e tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre a prática pedagógica do ensino da música visto que os resultados obtidos nos trazem indicativos de que a música se constitui em um efetivo meio de desenvolvimento de crianças, sejam elas com necessidades especiais ou não, diferindo apenas na metodologia e nas mediações estabelecidas em sala de aula.

Realizamos a pesquisa em uma pré-escola municipal no centro oeste do Paraná, do nível II da Educação Infantil. Os encontros com as crianças aconteciam duas vezes por semana com um total de duas horas semanais, na sua própria sala de aula. Em especial, investigamos o desenvolvimento de funções psíquicas e a interação de A., um aluno de 4 (anos) anos com Síndrome de Down, em um grupo de 13 (treze) alunos.

O trabalho relatado nesse artigo resulta de observações, registros, vídeos e análise das reações às atividades musicais do aluno A. no primeiro semestre do ano de 2009, bem como o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A adaptação de A. foi bastante difícil no início do programa de educação musical por nós desenvolvido, pelo fato de o educando não ter ainda desenvolvido a fala, por apresentar dificuldades para relacionar-se com os colegas e para atender e respeitar regras em sala de aula.

Os procedimentos utilizados durante as aulas foram planejados

e adaptados para que ocorresse melhor interação, participação e que também contribuíssem para o desenvolvimento da linguagem, além de manter uma rotina nas atividades para que essa criança se sentisse mais segura.

Com o intuito de analisar os efeitos da musicalização em seu desenvolvimento, foram estabelecidos objetivos para cada procedimento com vistas à aquisição da linguagem e mobilidade psicomotora, além do estabelecimento de vínculos afetivos com a professora e colegas. Para a consecução desses objetivos, foram planejadas aulas com diferentes atividades que, conforme aponta Joly (2003), deveriam obedecer alguns critérios como: proposição de atividades que estivessem ao alcance das crianças e estimulassem a sua autoestima e confiança; seleção cuidadosa dos materiais utilizados na sala de aula para que não despertassem frustrações desnecessárias, mas, ao contrário, que permitissem que as habilidades e possibilidades de cada criança pudessem revelar-se.

Dentre as atividades elencadas utilizamos instrumentos de percussão, jogos musicais de imitação e criação, histórias sonorizadas, canções folclóricas, brincadeiras de roda, entre outras.

No decorrer das atividades foi possível observar o envolvimento do aluno, e a manifestação de atitudes coerentes às atividades desencadeadas. Na brincadeira “qual é o bicho”, por exemplo, em que cada criança deveria imitar um animal com o corpo e a voz, A. participou, entendeu as regras e imitou o leão, fazendo o seu som, o que nos surpreendeu já que ele até aquele momento ainda não emitira nenhuma palavra ou som.

Os dados obtidos nos dão indícios de que a música é um instrumento psicológico excelente para o desenvolvimento da oralidade e demais funções psíquicas de crianças, com necessidades educacionais especiais ou não. No caso específico de A., o mesmo passou a acompanhar as canções e brincadeiras musicais com gestos e movimentos corporais, sempre atento às ações da professora, tentando articular as palavras das canções aprendidas. Conforme explica Joly (2003, p. 84),

Se uma criança, por exemplo, tem um problema de desenvolvimento da linguagem e não consegue falar corretamente, a música, o gesto, o movimento e o ritmo organizado de uma canção facilitam a fala de fragmentos de frase, o que permite que essa criança se integre no contexto social.

Essa reflexão da autora pode ser confirmada em nossa pesquisa, já que o aluno A., embora ainda não fale ou emita muitos sons, além de demonstrar algumas limitações motoras, em todas as aulas participava sempre sorrindo junto à professora, imitando seus procedimentos, tentando articular os sons. Nas atividades com instrumentos de percussão, a princípio só observava como seus colegas tocavam e, em seguida, experimentava até conseguir tocá-los.

É importante ressaltar que houve uma melhora considerável em sua autoestima pelo simples domínio das atividades e por ter momentos alegres de cantar, tocar instrumentos e brincar.

### 3. DISCUSSÃO

Leontiev (1978), psicólogo russo, no texto “O homem e a cultura” ressalta a importância do conhecimento culturalmente construído pelas gerações antecedentes:

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção, nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Nesse sentido, afirma a necessidade de objetivação e apropriação do que foi produzido pelas gerações futuras como condição para que ocorra seu desenvolvimento e humanização. A objetivação consiste na realização material do homem de suas faculdades físicas, mentais

ou espirituais, ou seja, na produção e reprodução de objetos materiais que refletem a ação humana em seu meio sócio-cultural. A apropriação corresponde ao complemento desse processo, significando a incorporação pelos indivíduos dos objetos materiais e não materiais produzidos pela humanidade, portanto, ao apropriar-se do objeto, o sujeito se apossa do pensamento que o objetivou.

Dessa forma, o convívio entre os homens tem papel fundamental. É por meio da interação e apropriação que a criança internaliza, de forma ativa, objetos humanos com os quais reproduz as ações humanas “[...] as atividades musicais podem favorecer a interação social e emocional da criança, influenciando positivamente sobre sua atitude com relação ao jogo, ao trabalho, a si mesma e ao meio que vive” (JOLY, 2003, p. 82).

No processo geral do desenvolvimento mental, há duas linhas qualitativamente diferentes em sua origem: de um lado os fatores elementares de origem biológica, de outro as funções psíquicas superiores de origem social. É no entrelaçamento dessas duas linhas que emerge a história do comportamento da criança. Se considerarmos que o desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação das formas históricas, sociais e culturais, torna-se evidente que as possibilidades de desenvolvimento dependem da inserção da criança na atividade coletiva e da mediação estabelecida por outro ser humano. Essa inserção pode oferecer condições adequadas e ajustadas às necessidades especiais da criança, privilegiando as potencialidades e não as dificuldades. Como afirma Vygotsky, conforme análise de Góes (2002, p.99),

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de unidade e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Mesmo que a criança apresente atraso em seu desenvolvimento mental, por meio de instrumentos físicos e mediação de instrumentos

psicológicos - nesse caso a música – sua capacidade de desenvolvimento cognitivo é ampliada. E, dessa forma, as crianças com necessidades educacionais especiais, do mesmo modo como as consideradas “normais”, podem ter uma educação musical voltada para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (memória, linguagem, atenção, imaginação, entre outras), ainda que algumas atinjam um nível de desenvolvimento diferente.

A música pode propiciar à criança especial uma via de identificação ao despertar suas emoções, sua imaginação e seu senso de realidade como, por exemplo, ao escutar uma canção, cantar ou tocar um instrumento. Ela muitas vezes tem afinidade com a música que expressa sentimentos ou sensações que lhe são conhecidas, o que lhe permite um espaço de comunicação e autoexpressão (LELIS, 2000).

O desenvolvimento psíquico da criança depende em especial do saber que lhe é transmitido, por meio dele modifica-se não só a forma como também o conteúdo de sua atividade mental. Segundo Luria (1985, p.11), “intercomunicação com os adultos tem significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança”.

Entretanto, no que diz respeito às crianças com Síndrome de Down, podemos constatar que existem obstáculos para a transformação da comunicação em um instrumento ativo pelo fato de terem dificuldade na organização dos sons, das sílabas e da própria frase o que, conseqüentemente, afetará o padrão de desenvolvimento da linguagem, tornando-o mais lento ou diferente das outras crianças. Esse problema pode causar desinteresse espontâneo pela linguagem e pouco interesse pelo mundo externo, o que torna imprescindível uma ação educativa adequada para que elas possam estruturar condutas que aparecem espontaneamente no desenvolvimento de crianças normais (VOIVODIC, 2007).

O domínio da linguagem é fator primordial no seu desenvolvimento psico-intelectual:

Os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela

criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK, 2005, p. 21).

Nesse sentido, podemos pensar que a música, como elemento cultural e mediador, contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal ao permitir de forma lúdica a autoexpressão da criança com necessidades educacionais especiais, de forma espontânea e natural, e também por se constituir em uma forma de linguagem com significados e sentidos.

A linguagem guarda em si e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar dos homens de diferentes culturas e épocas distintas. Por essa razão, ela faz a mediação entre o individual e o social, em um processo em que ambos se modificam.

Conforme Voivodic (2007), as crianças com deficiência mental tendem a ficar isoladas, passando a brincar muito tempo sozinhas, no entanto, a estimulação propiciada pelo meio em que ela vive, em especial a escola, pode ser fundamental no sentido de favorecer uma atividade lúdica interativa apropriada ao seu desenvolvimento.

No período pré-escolar, a atividade principal do desenvolvimento infantil, segundo autores da perspectiva Histórico-Cultural, é o jogo ou a brincadeira. Como define Leontiev (1988, p. 122), em cada etapa da vida uma atividade se destaca como papel principal:

O que é atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes

mudanças no desenvolvimento psíquico da criança dentro do qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Leontiev explica, ainda, que a atividade que motiva as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança é o brincar. É pela brincadeira que a criança se apossa do mundo concreto dos objetos humanos, isto é, reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. No entanto, elas não ocorrem de forma natural e espontânea, como se fosse inerente ao ser infantil. Esse processo carece da mediação, uma vez que a criança opera com os objetos utilizados pelos adultos e, assim, toma consciência deles e das ações que podem ser realizadas com eles.

Por meio do jogo, da imitação e da brincadeira, a criança se prepara para a vida. Por um lado aprende a agir como um “ser social”, ao cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes em seu meio cultural; e, por outro modo, se apropria de técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados histórica e socialmente.

Na atividade lúdica, a criança realiza ações que, efetivamente, não poderia realizar como dirigir um carro por exemplo. No entanto, ao utilizar o “faz de conta”, imitando ações dos adultos, ela desempenha essa ação, criando uma zona de desenvolvimento proximal, expressando-se por meio de atitudes que, muitas vezes, estão além da conduta habitual de sua idade. Sobre isso, Vygotsky (1991, p.117) afirma que “[...] no brinqueado é como se ela fosse maior do que a realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinqueado contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.”

No que tange ao desenvolvimento musical, a confecção de instrumentos, os jogos de imitação e as brincadeiras musicais são extremamente eficazes, visto que contribuem com o aumento da autoestima. Para a criança com necessidades educacionais especiais, criar, confeccionar e poder participar de forma ativa de algo que ela

mesma fez é relevante em seu crescimento físico, mental e psíquico.

Outro fator importante a ser considerado é que, na educação infantil, o papel do educador não é vigiar, cuidar, controlar, fazer pela criança, mas propor situações de aprendizagem em que ela tenha condições de agir, de brincar e de estabelecer relações sociais e culturais, independentemente de ter alguma deficiência ou não.

Esse nível de educação não deve ser entendido como uma pré-educação, mas como uma educação em si, com seus objetivos, conteúdos e métodos próprios, de forma que a criança possa se apropriar da herança cultural deixada pela humanidade, desenvolvendo suas funções psíquicas. É também nesse período pré-escolar, segundo Ilari (2003), que novos aprendizados vão reorganizar e reforçar as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões ou sinapses são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos.

Conforme Louro (2006), as atividades pedagógicas musicais promovem o desenvolvimento psicomotor. Para essa autora, musicalização é estimulação a todo instante. Por exemplo, cantar é estimulação do aparelho fonador, tocar instrumentos de percussão entre outros é estimular o tônus, a lateralização, a orientação espacial e temporal e o esquema corporal; montar pequenos grupos instrumentais, como a bandinha rítmica, estimula o tônus, o equilíbrio estático, a consciência espacial e a lateralização; a exploração de sons ambientes é estimulação auditiva; os jogos imitativos e de improvisação são estimulação da criatividade, expressão e conceitos.

Baseadas nessa concepção de educação musical e também na concepção vigotskiana de que para minorar a defasagem das crianças com deficiência mental, o enfoque educacional deve ser voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é que conduzimos as nossas intervenções. Como pontua Vygotsky (1991, p.100), se as crianças com deficiência mental forem “[...] deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”.

Nesse sentido, os resultados obtidos com o aluno A. foram

bastante animadores, pois conseguiu se integrar ao grupo nas atividades e brincadeiras musicais, memorizou as canções ensinadas antecipando os seus gestos, ações que também foram percebidas pela professora da sala em seu contexto diário.

#### 4. CONCLUSÃO

Por meio da análise desta experiência, é possível concluir que a música é um elemento mediador importante para o desenvolvimento e interação social de crianças com necessidades educacionais especiais. Também foi possível perceber que durante as atividades realizadas ocorreu aprendizagem, já que a proposta de educação musical não distingue o sujeito a ser educado, mas prioriza os recursos e as formas como o conhecimento é transmitido e apropriado pelo aluno, com vistas ao seu melhor desenvolvimento.

As brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal, percussão instrumental, construção de instrumentos de percussão, entre outras atividades propostas, permitem à criança com alguma necessidade especial transformar-se em um instrumento vivo, com sua voz e seu corpo, propiciando-lhe a oportunidade de sair do isolamento e integrar-se ao grupo, como constatamos em nosso estudo.

Observamos A. em uma aula sobre instrumentos de sopro, as crianças deveriam fazer sons curtos com os apitos na hora indicada pela pesquisadora, ele ficou atento e na hora certa fez o seu som, o que nos surpreendeu e a ele também porque no princípio não conseguia assoprar e fazer sair o som. No final da atividade fizemos uma banda com os apitos e flautas, na qual esse aluno participou começando e parando no momento certo. Conseguiu brincar e interagir com o grupo, desenvolvendo nessa atividade, a atenção e a percepção, entre outras funções psíquicas.

Sob esta óptica, podemos nos apropriar da contribuição de Santos (2000, p.109) ao afirmar que “[...] a música pode se constituir em um instrumento de integração intra e interpessoal para o portador de necessidades especiais e importante recurso à disposição de uma educação inclusiva”.

É válido ressaltar, ainda, que o brincar é a atividade principal da criança, como afirma Leontiev (1988), e que, por meio da brincadeira, ela entra em contato com o mundo, conhece mais, desenvolve seu pensamento e interpreta melhor as relações humanas que vivencia.

Outro aspecto que precisamos destacar é o vínculo afetivo que se estabelece entre o professor de musicalização e os alunos. Isso é percebido, por exemplo, quando o aluno A. está deitado no colchonete por estar com sono e não quer participar da aula e, com a chegada da pesquisadora, ele levanta, guarda o colchonete e corre para a roda participar das atividades.

Nesse processo, para que a mediação seja eficaz, é imprescindível conhecer as potencialidades e dificuldades da criança com necessidades especiais a fim de planejar estratégias diferenciadas e flexíveis, passíveis de serem adaptadas e modificadas de acordo com as características, com vistas ao desenvolvimento de funções psíquicas e o seu desenvolvimento emocional e social. Só assim, a aula de música tornar-se-á em “[...] uma ocasião bastante privilegiada de colocar-se em ‘unísono’ com os outros, de escutar uns aos outros, com habituais ressonâncias do conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se” (SNYDERS, 2008, p.91).

Com o desenvolvimento de atividades sob uma forma lúdica e dinâmica, a educação musical traz experiências gratificantes para as crianças e se constitui em um elemento inestimável para sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes sua apropriação sem reservas, porque a música não deve ser um privilégio de alguns, mas acessível a todo ser humano.

#### REFERÊNCIAS

DANIELSKI, V. S. *Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down*. São Paulo: Ave-maria, 2001.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia*,

*educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

JOLY, I. Z. L. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista Educação*, v. 28, n. 2, p. 79-86, 2003.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LELIS, C. M. C. A educação especial e a musicoterapia. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9., 2000, Belém. Anais... Belém: ABEM, 2000. p. 27-51.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manoel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os princípios da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria Villalobos, São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

LOURO, V. S. *Educação Musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.

LURIA, A. R. ; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SANTOS, M. A. C. Música como instrumento de inclusão. In: *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9., 2000, Belém. Anais... Belém: ABEM, 2000. p. 103-110.

SCHAEFFNER, A. *Origene des instrumentes de musique*. Paris: Mouton, 1958.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Recebido em: 8/2/2012.

Aprovado em: 16/5/2012.



# A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE AJUDA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Patrícia Fernandes dos Santos\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo explicar o principal papel da música na Educação Infantil bem como o seu desenvolvimento. Através da música a criança desenvolve a inteligência e integração, proporcionando momentos de socialização e bem-estar. Diversos ritmos e sons fazem parte do mundo, assim, o gosto pela música vem acompanhando o ser humano desde muito cedo, desenvolvendo uma harmonia pessoal. Dessa forma, surgiu o interesse pela música como elemento motivador, uma vez que constitui uma excelente fonte de apoio para estimular a aprendizagem, contribuindo não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para seu desenvolvimento social e afetivo, envolvendo-a num mundo de descobertas e reflexão. A linguagem musical introduzida na rotina diária da Educação Infantil viabiliza uma aprendizagem prazerosa estimulando a atenção e concentração, de acordo com a atividade proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música e educação infantil; Educação Infantil; Criança; Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to explain the main role of music in childhood education as well as her development. Through music the child develops the intelligence and integration, providing

\* Graduação em Pedagogia pela ULBRA-Universidade Luterana do Brasil e em Serviço Social pela FECEA-Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCP (Faculdades do Centro do Paraná) e em Gestão Escolar pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná). E-mail: profpatricia.fernandes@gmail.com

moments of socialization and well-being. Diverse rhythms and sounds are found in the world, thus, taste for music follows the human being since early in life, developing a personal harmony. Thus, the interest for music appeared as motivating element, since it contributes not only to child cognitive development but also to her social and affective development, involving her in a world of discovery and reflection. Musical language introduced in the daily routine of childhood education makes viable a pleasant learning stimulating the attention and concentration, according to the proposed activity.

**KEYWORDS:** Music and childhood education; Childhood education; Childhood; Cognitive development; Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

Grande parte do trabalho científico é atribuído à motivação, instrumento de aprendizagem. Procura-se o conhecimento de como e o que se aprende, investigando-se até que ponto a motivação influi no comportamento, na inteligência e no aprendizado da criança.

Gardner (1995) define que a primeira inteligência humana demonstrada na vida social é a inteligência musical, pois, ao sair do útero materno, a criança descobre o mundo pelos sons do ambiente em que vive, pela voz da mãe e demais familiares. Em função disso, a educação usa a música como estímulo ao desenvolvimento de várias habilidades e competências humanas.

Considerando esse princípio, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância da música como elemento motivador de aprendizagem. Torna-se fundamental ao educador infantil não abrir mão dos jogos musicais, das rodas cantadas, da exploração e produção de ritmos, enfim, da presença da música nas ações pedagógicas diárias. A música tem sido amplamente utilizada na escola como um objeto lúdico e expressivo e também por representar um meio de se estabelecer vínculos interpessoais e fomentar a socialização.

Ao cantar em grupo, por exemplo, as crianças compartilham energia, expressão, espontaneidade e alegria. O ato de cantar ou produzir sons com instrumentos, coletivamente, potencializa a integração do ritmo às habilidades psicomotoras individuais, assim como promove a sociabilidade.

Toda a ação musical (seja cantar, bater palmas com ritmo ou produzir sons por meio de instrumentos improvisados e sucatas) colabora para o desenvolvimento infantil. São práticas muito simples, porém de grande valor, pois possibilitam a descoberta do ritmo e o exercício da coordenação motora.

Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica, sendo, portanto, uma forma prazerosa de aprender.

## 2. A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por seu poder criador e liberador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na escola.

É preciso que a criança seja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

Freqüentemente se tem perguntado aos estudantes, se podem ouvir música enquanto estudam; muitos educadores discordam, pelo fato da música provocar distração, reduzindo a eficiência no estudo. Há, entretanto, que se observar o seguinte: se a música for empregada com características de música funcional ou música ambiente, ou seja, tocada o mais suavemente possível, sem se impor à percepção consciente, ela não perturbará (LEINIG, 1997, p. 53).

Assim, a música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

A musicalização, além de transformar as crianças em indivíduos

que usam os sons musicais, ainda faz com que as mesmas criem e apreciem a música e finalmente se desenvolvam por meio desta, auxiliando no aperfeiçoamento da: socialização, alfabetização, aspecto cognitivo, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora, percepção sonora, percepção espacial e raciocínio lógico e matemático.

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da:

- Expressão
- Equilíbrio
- Autoestima
- Autoconhecimento
- Integração social

A voz é o primeiro instrumento musical, o corpo é fonte de produção sonora. Com a voz de alguém se pode perceber um som grave, agudo ou médio. Pode ser forte, fraco ou intermediário. Um som de voz pode ser curto, durar muito tempo, seguir soando com a mesma força, intensidade ou suavidade, pode tornar-se cada vez mais forte, ou mais fraco e pouco a pouco ou repentinamente sumir.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição.

Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvido musical”, isto é, inseri-la no mundo musical, sonoro.

O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro.

Na educação infantil, a musicalização desenvolve, nos alunos, as noções básicas para se estudar um instrumento como, por exemplo, a noção de ritmo, altura, timbre, entre outros conhecimentos necessários para aprendizado de um instrumento musical.

Segundo Shore (2000, p. 9):

No decorrer de todo o processo de desenvolvimento, mesmo antes de nascer, o cérebro é influenciado também por condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe. Quando um bebê nasce, seu cérebro é uma confusão de neurônios, todos aguardando para serem tecidos na intrincada tapeçaria da mente. Os neurônios do bebê disparam pulsos elétricos uma vez a cada minuto, esses pulsos são chamados de discagem automática. O mesmo processo básico continua após o nascimento. Agora não é um discador automático que envia os sinais, mas estímulos dos sentidos. O que significa “educar” uma criança de 4 meses. Nada que seja extravagante: blocos, contos, conversar com ela, brincar com sons.

Shore (2000) ainda destaca que estudos indicam que o treinamento em música gera as conexões neurais usadas para o raciocínio abstrato, incluindo aquelas necessárias para a compreensão de conceitos matemáticos. Outro estudo feito gira em torno da idéia de que os estudantes envolvidos com a música também têm menos possibilidades de relacionar-se com quadrilhas, consumir drogas ou abusar do álcool.

Para Snyders (1994), o modo como o adulto interage com o bebê, a ligação forte e segura com um cuidador carinhoso parece influenciar de modo permanente a engenharia do cérebro, equipando-o contra os efeitos prejudiciais do estresse ou de traumas posteriores.

A importância da música em contribuir na “construção” do cérebro, através de experiências agradáveis com a música, estimulando uma lógica cerebral não muito utilizada quando enfatizamos apenas o desenvolvimento da fala.

Campbel et al. (2000) descrevem que o pesquisador alemão Bastian (2003), por intermédio de um estudo longitudinal realizado com crianças em escolas ao longo de 5 anos, verificou que a educação musical modifica significativamente também a inteligência, o comportamento social e o desempenho escolar nas crianças.

Ilari (2006, p. 195) igualmente ressalta que “a música estabelece benefícios no desenvolvimento cognitivo musical: psicológicos, fisiológicos, culturais, auditivo-educativo, estéticos musicais”.

É importante, portanto, que a criança tenha atividades musicais de forma organizada e recorrente, de modo a possibilitar ao aluno que crie e amplie suas conexões cerebrais, permeadas de experiências significativas com a música.

Ao mesmo tempo em que o bebê busca captar o evento sonoro-musical que lhe é oferecido (caixinha de música, cantar, ninar etc.), ele está também estruturando sua própria cognição.

Assim, para que haja construção de estruturas no cérebro, é preciso que haja interação sobre o objeto musical, permeado por vínculos importantes com os pais ou cuidadores.

Bebês com menos de dois anos de idade também são capazes de distinguir som e silêncio e, se dermos um instrumento nas mãos deles, eles saberão que se você perguntar “cadê o som”, devem tocar o instrumento para ouvirem o som.

Em relação à educação, Snyders (1994) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades.

Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta. A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem. Afinal propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 1994, p. 14).

Além de contribuir para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música pode ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação. A

música também pode ser usada como um recurso no aprendizado de diversas disciplinas.

O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa, e vai ajudar a recordar as informações.

Mas também a música deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural.

Segundo Leinig (1997), as músicas atuais, por exemplo, que falam do mundo real e que estão na linguagem da criança e do jovem, são recursos que o professor pode utilizar em sua pedagogia como elemento motivador para as aulas.

A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Conforme Mársico (1982, p. 148), “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”.

As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

A esse respeito Katsch e Merle-Fishman (apud BRÉSCIA, 2003, p. 60) afirmam que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades lingüísticas nas crianças”.

Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina.

Conforme explicam Chiarelli e Barreto (2009, p. 1), “ligar a

música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.)”.

Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

Gainza (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos nos aspectos físico, psíquico e mental.

No aspecto físico, oferece atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga. No psíquico, promove processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro. No aspecto mental proporciona situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão (GAINZA, 1988).

É comum uma transformação social e emocional do aluno, influenciando sua atitude diante da música, podendo tornar-se mais objetivo, desenvolvendo sua capacidade crítica e, com a orientação do professor, há até uma apreciação e participação maior na aula através da música.

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Diante disso, as aulas preenchidas com musicais proporcionam ao professor e aos estudantes uma rica fonte para um trabalho criativo, pois, enquanto ouvem música, os alunos são estimulados a expressar seus sentimentos e ideias. A música deve ser usada pelo professor principalmente para estimular os alunos a aprender melhor.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração deste artigo, evidenciou-se que as diversas áreas do

conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. A música facilita a comunicação e a interação bem como a socialização das crianças na Educação Infantil.

Pode-se observar que desde o útero da mãe o bebê demonstra reações a estímulos sonoros. Em idade escolar, quando se utiliza um recurso como a música, o comportamento do aluno, a princípio, pode ser tímido, mas aos poucos ele se integra ao clima daqueles que realmente gostam de cantar, tocar e até mesmo dançar. Tal comportamento deve levar o educador a potencializar a música no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança.

Além de desenvolver a audição, atenção e concentração, a música proporciona momentos de descontração e socialização entre os alunos e professores, o que possibilita uma aprendizagem prazerosa e gratificante de participação mútua. Descobrir novos sons e interagir por meio desses de maneira espontânea, requer muita dedicação. O professor precisa encontrar métodos lúdicos de musicalização para o melhor entendimento dos alunos e acima de tudo gostar de ensinar por intermédio da música.

## REFERÊNCIAS

BASTIAN, H. G. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, L. et al. *Ensino e Aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. de J. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental/A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Curso

de Especialização em Psicopedagogia Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em. <mailto:info@iacat.com>. Acessado em 24/01/2009.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summer, 1988.

ILARI, B. S. *Música, comportamento social e relações interpessoais*. Psicologia em Estudo, v. 11, p. 191-198, 2006.

LEINIG, C. E. *Tratado de musicoterapia*. São Paulo: Sobral Técnica Artesgráficas, 1997.

MÁRSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

SHORE, A. *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Recebido em: 27/9/2012.

Aprovado em: 22/11/2012.

# INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO NO BRASIL

Bruna Bellinato Scrivanti Santana\*

**RESUMO:** Este artigo apresenta a experiência de inclusão escolar que ocorreu no ensino regular, educação infantil e fundamental I de uma grande escola na cidade de Maringá, Paraná /Brasil nos anos de 2010 e 2011. O trabalho de inclusão em sala de aula aconteceu no contraturno em um espaço denominado Núcleo de Atendimento Pedagógico. Os alunos, com ou sem diagnóstico, foram encaminhados para este espaço para um trabalho curricular adaptado às suas necessidades. A formação docente no período da pesquisa foi de duas vezes por semana. Os atendimentos começaram com 105 crianças que frequentaram o Núcleo de Atendimento por tempo de duração que elas próprias indicavam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar; Aluno deficiente; Adaptação Curricular; Núcleo de Atendimento.

**ABSTRACT:** This article intends to present the work of school inclusion which was as a research tool a great school in the city of Maringa, Parana / Brazil in the years 2010 and 2011, being held in regular school, kindergarten and elementary I. The work took place in the alternate school schedule in a space called the Center for Pedagogical Assistance. Students, with or without a diagnosis, were referred to this space for a curricular work adapted to their needs. The teacher training during the study period was twice a week. The services

---

\* Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Informática na Educação, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo; doutoranda pela Universidade Federal de São Paulo, Investigadora na área da Educação Especial e Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular. E-mail: brunascr@gmail.com

began with 105 children who attended the Pedagogical Center for the duration that they themselves indicated.

**KEYWORDS:** School Inclusion; Student with deficiency; Curriculum Adaptation; Assistance Center.

## 1. ENCAMINHAMENTOS

Os alunos são encaminhados para o atendimento quando apresentam necessidades educacionais especiais, para tal nomenclatura afirmamos que:

Por necessidades educacionais ou educacionais especiais preferimos conceber o processo que ocorre com todas as crianças, e não apenas com aquelas que apresentam deficiências ou distúrbios de aprendizagem. Todas as crianças têm necessidades educacionais gerais e especiais, e não apenas as deficientes. Nisto elas não são distintas das demais. Privilegiar apenas este aspecto é introduzir, a nosso ver, sob outra forma, de novo o contexto da estigmatização. A criança deficiente tem o direito de ser incluída no ensino regular porque ela é uma criança como as demais, e não porque ela é uma criança com deficiência ou necessidades educacionais especiais (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, 1997, p.56).

Para que o atendimento pudesse acontecer, a instituição não dependia apenas de diagnóstico, pois trabalhávamos com o olhar em uma dimensão pedagógica que acontecia no ensino regular e contávamos com a colaboração dos professores. O respeito pelo outro e o respeito a partir da especificidade de cada um é o que fundamenta esta pesquisa. A avaliação mediada fez parte do processo. A proposta propicia a mediação e oferece adaptações curriculares/flexibilização pertinentes ao conteúdo curricular. Os currículos foram construídos conforme a individualidade dos alunos. Os trabalhos foram desenvolvidos em grupos de até cinco crianças por atendimento no contraturno. Trabalhar com a perspectiva de currículo como ferramenta instituída em um

processo diário, um trabalho rico e, acima de tudo, parte integradora de uma atuação pedagógica, foi a proposta desta pesquisa realizada no contraturno. Esta ação perpassa a educação e o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo era encontrar e oferecer alternativas eficientes para efetivar a aprendizagem da pessoa com necessidades educativas especiais, respeitando sua subjetividade no ambiente escolar. Considerar o conhecimento, a cultura, a identidade e a individualidade de cada um foi o ponto de partida da pesquisa, que foi realizada no Núcleo de Atendimento Pedagógico. Apresentar o currículo em uma perspectiva plural, multicultural significa vincular esse instrumento ao ensino de qualidade com a ideia principal de acolhimento e respeito às diversidades, podendo garantir as necessidades individuais das pessoas que transitam no espaço escolar.

Era uma vez uma escola para animais. Os professores tinham certeza que possuíam um programa de estudos inclusivo, porém, por algum motivo, todos os animais estavam indo mal. O pato era a estrela da classe de natação, porém não conseguia subir nas árvores. O macaco era excelente subindo em árvores, mas era reprovado em natação. Os frangos se destacavam nos estudos sobre grãos, mas desorganizavam tanto a aula de subir em árvores que sempre acabavam na sala do diretor. Os coelhos eram sensacionais nas corridas, mas precisavam de aulas particulares de natação. O mais triste de tudo era ver as tartarugas, que, depois de vários exames e testes foram diagnosticadas como tendo “atraso de desenvolvimento”. De fato, foram enviadas para uma classe de educação especial numa distante toca de esquilos. A pergunta é: quem eram os verdadeiros fracassados?”(GÓMEZ, 2000, p. 81).

## 2. NÚCLEO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO: INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Cada estudante, cada ser humano é uma criação única. Possuímos uma série de talentos, capacidades e maneiras de aprender. Cada um de nós apóia-se em diferentes sentidos para captar e organizar a informação, para aproximar-nos dos objetos

e conhecimentos:- chamamos a isso de Estilo de Aprendizagem. (GÓMEZ, 2000, p. 81).

Por uma educação plural, o Núcleo de Atendimento Pedagógico foi criado com uma proposta de pesquisa pedagógica focada na individualidade de cada um. Seu trabalho foi elaborado com o modelo de Currículo adaptado, a flexibilização do ato de ensinar, o que chamamos de adaptações significativas e não significativas. Trata-se do desenvolvimento de um trabalho curricular que seja para todos. O propósito da pesquisa é de que os alunos envolvidos possam compreender suas próprias experiências. Tal proposta está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, e em vigor atualmente no Brasil, que garante às pessoas com necessidades educativas especiais o direito à matrícula, preferencialmente no ensino regular. Contudo, sua exigência é para que aconteça a flexibilização curricular, organizando o atendimento a partir da subjetividade de cada aluno, conforme indicado na Declaração de Salamanca e em outros documentos internacionais.

Ao elaborarmos esta pesquisa, fizemos um recorte da Declaração de Salamanca para ficar ainda mais claro aos leitores deste artigo que as propostas expostas pelo documento são reflexos da união de dirigentes e representantes de vários países que tentam estabelecer as propostas discutidas e posteriormente determinadas. Nestes aspectos podemos inferir que:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Nesse contexto, é pertinente mencionar que a inclusão é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos que se encontram em situação especial de aprendizagem. A união educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades intelectuais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. O termo Inclusão tem sido usado com muitos significados. Sabemos que incluir um aluno a um meio social é uma coisa, e incluí-lo em ambiente educacional proporcionando a ele a dimensão pedagógica é outra.

A inclusão trata de aspectos cognitivos e de atividades devidamente adaptadas e voltadas totalmente para aprendizagem intelectual do educando, pois visa, acima de tudo, sua integração com a educação, direito esse concedido ao aluno. A instituição/escola deverá estar interligada com as instituições de ensino especializadas para que o desenvolvimento intelectual do aluno em atendimento seja eficaz. É fundamental que as equipes multidisciplinares estejam inseridas no processo educacional. Esse contexto fará parte da inclusão, a verdadeira iniciação pedagógica do educando no ambiente educacional.

### 3. CURRÍCULO ESCOLAR ADAPTADO: FLEXIBILIDADE EM SALA DE AULA

A aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiência de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer. Neste processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos (UNIÃO MARISTA BRASIL, 2010, p. 57).

De acordo com a citação, é correto afirmar que pesquisar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular nos remete a momentos históricos sobre a educação e a saúde

no atendimento dessas pessoas.

Sendo assim, salientamos que os dados que serão utilizados neste artigo estão fundamentados em obras de alguns autores, conforme segue. Gómez (2000), referente aos transtornos de aprendizagem, Louis Not (1973) sobre a educação dos deficientes mentais, Mazzotta (1982), referente à história e políticas públicas na educação especial no Brasil, com argumentos importantes, não apenas sobre a história da educação especial no Brasil, mas a história da educação do Deficiente Intelectual, suas relações e movimentos na sociedade. Sprovieri (2003) refere-se a perspectivas da escola inclusiva no Brasil, abordando os movimentos atuais e as movimentações escolares. Jannuzzi (1985), sobre a Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Ainda nas obras de Mazzotta (2005), o autor expõe com muita clareza toda a emersão da educação especial no Brasil e no mundo. Destaca ainda o início da educação especial no Brasil e as influências de movimentos iniciados na Europa e Estados Unidos. Para o trabalho realizado com currículo, seguiremos com Sacristán em “O currículo, uma reflexão sobre a prática”.

Como fonte de pesquisa, este artigo também conta com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial no Brasil (Brasília, 1998); documentos elaborados para o auxílio no processo de inclusão no ensino regular; os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil), formulados especificamente para educação especial e adaptação curricular. Todos apresentados aos profissionais da educação como forma de ação no processo de inclusão nas escolas.

O artigo segue com as perspectivas do Ministério da Educação Brasileira - MEC para a adaptação curricular no ambiente institucional, fazendo a ligação com autores de renome na educação especial. Segundo o documento, as adaptações curriculares provêm de dados das situações educacionais e da prática:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes



que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC/SEF/SEESP, 1998, p. 33).

De uma forma positiva, a adaptação está sugerida neste artigo para sanar as dificuldades dos educandos dentro do processo de inclusão. A adaptação curricular ainda tem o sentido de análise em relação ao currículo. Focamos a sustentabilidade de adequação educacional, para que as mudanças sugeridas à inclusão possam ser desenvolvidas em um programa curricular, dinâmico, sustentável e aberto às modificações.

Com o objetivo de tornar o ambiente rico de oportunidades educacionais, alguns cuidados devem ser tomados pelos professores, no que diz respeito à inclusão, conforme o documento elaborado pelo Ministério da Educação / Brasil (MEC):

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES MEC/SEF/SEESP, 1998, p. 31).

As atividades serão mediadas pelo professor atento à sua igualdade. A adaptação curricular deverá acontecer a partir do mesmo material utilizado pelos demais alunos. Trabalhar com o conhecimento, cultura, identidade, individualidade de cada um é nossa meta. É importante esclarecer que quando nos referimos à inclusão escolar, não estamos falando de modismo ou a uma tendência imediata na educação. A educação inclusiva faz parte de um sistema econômico em transformação, condutor da sociedade. A luta pelos direitos de todos consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Diante do exposto, segue uma organização curricular, Projeto

Escola Viva - 2000, documento Nacional proposto para o atendimento especializado com a adaptação curricular de pequeno e de grande porte.

Seguem as perspectivas curriculares que nos dá base para a pesquisa realizada:

### 1- Organizativas

Não significativas (pequeno porte)	Significativas (grande porte)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamento de alunos para realização das atividades;</li> <li>- Organização didática da aula: conteúdos e objetivos; disposição física de mobiliário; material didático;</li> <li>- Organização dos períodos: diversificação do tempo disponível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificações acentuadas na organização didática, não aplicável à totalidade dos alunos quanto a: conteúdos, objetivos, métodos, elementos físicos e materiais e tempo disponível.</li> </ul>

### 2 - Relativas aos objetivos e conteúdos

Não significativas (pequeno porte)	Significativas (grande porte)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorização da área ou unidade de conteúdos funcionais, essenciais e instrumentais para aprendizagens posteriores;</li> <li>- Priorização de objetivos que enfatizem capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade ao aluno;</li> <li>- Sequenciação de conteúdos: de menor a maior complexidade;</li> <li>- Reforço da aprendizagem e retomada dos conteúdos para promover domínio e consolidação;</li> <li>- Eliminação de conteúdos pouco relevantes, dando lugar a conteúdos básicos essenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eliminação de objetivos básicos;</li> <li>- Introdução de objetivos específicos, complementares ou alternativos;</li> <li>- Introdução de conteúdos específicos específicos, complementares ou alternativos;</li> <li>- Eliminação de conteúdos básicos do currículo.</li> </ul>

### 3 - Avaliativas

Não significativas (pequeno porte)	Significativas (grande porte)
- Adaptação das técnicas e instrumentos de avaliação.	- Introdução de critérios específicos de avaliação; - Eliminação de critérios gerais de avaliação; - Adaptação de critérios regulares de avaliação; - Modificação dos critérios de promoção.

#### 4 - Nos procedimentos didáticos e nas atividades

Não significativas (pequeno porte)	Significativas (grande porte)
- Utilização de métodos mais acessíveis; - Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferenciadas; - Retomada de conteúdos já ministrados; - Introdução de atividades que preparam o aluno para novas aprendizagens; - Sequenciação e simplificação de tarefas considerando sua complexidade; - Uso de recursos de apoio (visuais, auditivos, gráficos, materiais, manipulativos) para a compreensão dos conteúdos; - Utilização de recursos materiais: máquina braile, calculadora comum ou científica, etc.	- Introdução ou substituição de métodos e procedimentos complementares ou alternativos de ensino e aprendizagem não adotados para todos os alunos; - Introdução de recursos específicos de acesso à aprendizagem.

#### 5 - Na temporalidade

Não significativas (pequeno porte)	Significativas (grande porte)
- Alteração no tempo previsto para realização de atividades e desenho de conteúdo; - Alteração no período para alcançar determinados objetivos.	- Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

(Informações retiradas da Cartilha do Projeto Escola Viva - Documento Nacional - Brasília - 2000).

#### 4. METODOLOGIA

De forma lúdica, as professoras do Núcleo de Atendimento Pedagógico desenvolvem as atividades, partindo das primeiras experiências de sala de aula, realizadas no ensino regular e observadas pelas professoras regentes. Os alunos são encaminhados e fazem sua participação no contraturno duas vezes por semana, com atendimentos específicos, partindo da subjetividade de cada um (adaptação curricular previamente elaborada pela equipe multidisciplinar).

O trabalho é realizado a partir da especificidade dos alunos. Acreditamos que as pessoas se expressam e agem de formas diferentes e em diferentes situações de suas vidas. Tudo isso opera de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento e de interpretar o que está em volta.

O atendimento é iniciado a partir das indicações das professoras do ensino regular ou de diagnósticos que chegam até a instituição por meio de seus familiares. Seguiremos com alguns exemplos apresentados pelas professoras do ensino regular. Esses exemplos são utilizados como critério para que o aluno frequente o Núcleo de Atendimento Pedagógico. Utilizaremos letras para substituir os nomes dos alunos no ato de preservá-los:

Professora do 2º ano D se refere ao aluno A: Este aluno realiza as atividades com mediação; lê e escreve palavras simples na letra caixa alta. Muito inseguro e chora com frequência.

Aluno M: ao escrever omite letras/ortografia e concluiu todas as atividades com a ajuda da professora, aluno muito desatento e agitado.

Aluno R: aluno desatento com bastante irritabilidade, não conclui suas atividades diárias.

Aluno E: Dislexia (com diagnóstico): professoras no Núcleo de Atendimento trabalham a Panlexia também com este aluno, avaliações são feitas em sala de aula utilizando a oralidade do aluno.

Aluna Y: Apresenta Transtornos Globais do Desenvolvimento, atraso intelectual, está inserida no infantil 3 com a idade cronológica de

6 anos. A aluna apresenta dispersão nas atividades propostas, não tem fixação no olhar e não interage socialmente com as demais crianças. Este caso ainda não tem diagnóstico fechado, mas no Núcleo de Atendimento os avanços já se apresentam significativos.

Os casos citados se referem apenas a alguns que são atendidos no Núcleo de Atendimento Pedagógico em parceria com o ensino regular. Todos os alunos matriculados no Colégio Marista de Maringá são atendidos sempre que apresentam dificuldades de aprendizagem.

As aulas no Núcleo de Atendimento têm em média a duração de 1 hora e meia por grupos de, no máximo, 5 alunos. Sempre prezando a idade cronológica. As aulas iniciam através de assembleia. Trata-se, sobretudo, de dispor-se a escutar os outros e a si próprio. Mesmo as crianças muito pequenas já estão construindo conhecimento e todas merecem ser ouvidas. É preciso ter capacidade de interpretar e deter os instrumentos de observação. Pode ser um registro em vídeo, fotos diárias ou simples anotações, contanto que se possa compartilhar com os demais professores no ensino regular. A partir desta etapa a professora inicia então o trabalho do dia com seu grupo.

Trabalhamos o processo de avaliação nessa mesma perspectiva. A avaliação desenvolve uma gama de planos políticos, pedagógicos, cultural, psicológico, sendo o mais complexo dos aspectos do processo pedagógico, visto que expõe os pontos positivos e negativos, seja do sistema escolar ou da sala de aula.

Deste modo, destacamos que a avaliação na educação especial tem um foco diferenciado, ou seja, as questões positivas e negativas dentro de uma avaliação devem sempre ser revistas, tanto como aquela atividade adaptada anteriormente. Adaptação no processo avaliativo requer discernimento profissional, modificações nas técnicas e instrumentos dependendo sempre das necessidades do aluno em questão. A introdução de critérios específicos, a eliminação de critérios gerais e, principalmente, a modificação dos critérios de promoção, ajudarão os alunos a recuperarem a autoestima perdida em algum momento de sua vida escolar. A avaliação necessita ser compreendida e executada

com razão e sensibilidade, portanto devemos salientar mais uma vez a importância da mesma ter uma aplicabilidade sustentável no processo de ensino aprendizagem, em sala de aula ou no contraturno no Núcleo de Atendimento Pedagógico. A avaliação mediada é fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais. Esta prática poderá garantir seu sucesso pessoal e escolar. Por necessitar de análises fundamentadas em conhecimentos derivados da pedagogia, a avaliação será utilizada como instrumento de libertação ou de opressão para essas pessoas.

Neste sentido, a pesquisa apresenta este trabalho realizado junto a uma equipe multidisciplinar, considerando a necessidade da avaliação, sendo esta oral ou escrita e a mediação utilizada sempre que necessário.

A esse respeito, cabe um lembrete: embora haja predominância das provas como instrumento avaliativo (VIANNA, 2000; RAPHAEL, 1998), a literatura educacional e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais insistem na necessidade de se utilizar variadas técnicas e instrumentos e são pródigos na indicação dos mesmos.

Cabe a instituição e aos seus professores saber dosar essas expectativas dentro da avaliação para que seja coerente aos aspectos intelectuais de seus educandos. Desta forma, a avaliação será adequada a cada um dos alunos inclusos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a ideia de flexibilização curricular pode garantir o sucesso escolar. Consideramos que este trabalho tem como principal intuito a socialização das estruturas pedagógicas institucionais, conduzidas para uma prática de atendimento pedagógico especializado no ambiente escolar. Sua adequação para uma realidade muito próxima, que é a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no regular, apresenta uma gama de conceitos reconstruídos para o sistema “educação”. Uma luz para todos. O direito e a igualdade nas ações

sociais. A proposta é para uma inclusão direcionada, voltada ao real aprendizado dos educandos. Trabalhar com a subjetividade de cada um é o instrumento maior do Núcleo de Atendimento Pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. -MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

DECLARAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS – Conferência de Jomtien, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – 1994.

JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 2005.

NOT, L. *Educação dos deficientes mentais*. Trad. Maria Luiza Xavier Borges. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1973.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica/União Marista do Brasil*. – Brasília : UMBRASIL, 2010.

VIANA J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

GÓMEZ, I. *Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Recebido em: 16/5/2012.

Aprovado em: 26/7/2012.

